

# ÉRTÉKEK ÉS KIHÍVÁSOK

A 2015. március 26–28. között Beregszászon a Nyelvi és kulturális sokszínűség Kelet-Közép-Európában: érték és kihívások című konferencián elhangzott előadások anyagai

II. kötet

Történelem- és társadalomtudományok, oktatásmódszertan,  
irodalomtudomány



ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ ІСТИТУТ ІМ. Ф. РАКОЦІ ІІ  
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ЦЕНТР ІМ. АНТОНІЯ ГОДИНКИ

II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA  
HODINKA ANTAL NYELVÉSZETI KUTATÓKÖZPONT



## ÉRTÉKEK ÉS KIHÍVÁSOK

A 2015. március 26–28. között Beregszászon a Nyelvi és kulturális sokszínűség  
Kelet-Közép-Európában: érték és kihívások című konferencián elhangzott  
előadások anyagai

II. kötet

Történelem- és társadalomtudományok, oktatásmódszertan,  
irodalomtudomány

Szerkesztette:

Gazdag Vilmos – Karmacsi Zoltán – Tóth Enikő

Audor-Shark  
Ungvár, 2016

УДК: 81'1 (063)

ББК: 81.2

Ц–22

A kötet célja, hogy a *Nyelvi és kulturális sokszínűség Közép-Kelet-Európában: érték és kihívások* című nemzetközi interdiszciplináris konferencián elhangzott előadások közlésével közelebb vigye az olvasót ahhoz a valósághoz, amely Közép-Kelet-Európa nyelvi és kulturális sokszínűségét jellemzi, s megpróbálja bemutatni e környezet értékvilágát, azokat a mindennapi kihívásokat, amelyekkel az itt élőknek mindennap szembe kell nézniük.

Az előadások anyagait két kötetben adjuk közre, ez a második a történelem- és társadalomtudományok, az oktatásmódszertan és az irodalomtudomány tárgykörébe tartozó közleményeket tartalmazza.

A kiadvány megjelentetését  
a II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA  
és  
a MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
támogatta.



#### Lektorálták

Bátyi Szilvia, Beregszászi Anikó, Brenzovics Marianna, Cs. Jónás Erzsébet, Csata Zsombor, Csatáry György, Csernicsek István, Fábíán Gyöngyi, Ferenc Viktória, Forgács Balázs, Gazdag Vilmos, Göncz Lajos, H. Tóth István, Hires-László Kornélia, Huszti Ilona, Keresztény István, Komonyi Éva, Kontráné Hegybíró Edit, Lebovics Viktória, Marosi István, Molnár D. István, Molnár Ferenc, Nagy Enikő, Péntek János, Punykó Mária, Reho Anna, Séra Magdolna, Tóth Péter, Vári Fábíán László, Vígh Szabó Melinda, Zoltán András, Кордонцев Олександр, Мушкетик Леся, Чонка Тетяна

ISBN 978-617-7132-50-8

© A szerzők  
© A szerkesztők

## TARTALOM

<b>ELŐSZÓ</b> .....	7
<b>TÖRTÉNELEM- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK</b>	
AJTAY-HORVÁTH MAGDA: Kisebbségben: a vállalás értéke.....	11
DECZKI SAROLTA: Mi és ők. Avagy a kis különbségek nárcizmusa Kelet-Közép-Európában.....	23
GÁL ADÉL: Szövegek sokfélesége a kéziratos füzetekben. Adalékok a salánki népi írásbeliség vizsgálatához.....	29
GÖNCZI ANDREA: A görögkatolikus egyház felszámolása Kárpátalján az Orosz Föderáció Állami Levéltára anyagainak tükrében.....	41
HIRES-LÁSZLÓ KORNÉLIA: „Magyar világ” – magyar pillérek, oszlopok Beregszászon.....	49
KÉSZ BARNABÁS: Az ugoicsai parasztporta. Hagyományos építkezés Salánkon.....	63
KÉSZ MARGIT: A népmeseekutatás lehetőségei Kárpátalján a 21. században.....	74
KOCSKI KÁROLY – TÁTRAI PATRIK: Changing ethnic diversity of the Carpathian basin during the last century.....	82
ЛЯВИНЕЦ-УГРИН МАРИАННА: К истории Общества святого Василия Великого (переписка Я. Головацкого и А. Кралицкого).....	98
NAGY ANDREA: Magyaroktatás a Tartui Egyetemen.....	103
ПУШКАШ БЕРНАДЕТТ: Ранні ікони Мукачівської єпархії в структурі середньовічного іконостасу.....	110
РОМАНИШИН ВІРА: Гетеротопія як знак культурного пограниччя.....	118
SZILÁGYI LEVENTE: A lokális nyelvhasználat kulturális és gazdasági motivációi a magyar-román-ukrán hármas határ térségében.....	123
SIMOVICH OKSANA: Символ в контексті української культури.....	132
TÓTH SÁNDOR ATTILA: David Fay's academic years in the college of Jesuits. The early life, monasticism and academic years of David Fáy.....	137
<b>OKTATÁSMÓDSZERTAN</b>	
АЛМАШІЙ ІВАН: Веб-мультимедія як засіб екологічного виховання.....	147
BÁRÁNY ERZSÉBET – BÁRÁNY BÉLA: Ukrán irodalmi antológia kiadásának terveiről.....	154
BEREGSZÁSZI ANIKÓ: A magyar mint anyanyelv tantárgy tartalma a kárpátaljai magyar középiskolákban az ukrán és magyarországi érettségi rendszer tükrében.....	163
Cs. JÓNÁS ERZSÉBET: Az idegen nyelvi tanár szakos képzés múltja és jelene a Nyíregyházi Főiskolán.....	170
FÁBIÁN BEÁTA: Kárpátaljai magyar és ukrán tannyelven tanuló iskolások szövegértési kompetencia-vizsgálata.....	188
GÖNCZ LAJOS: A pedagógusok szerepe a biokulturális diverzitás megőrzésében pszichológiai megközelítésben.....	202
H. TÓTH ISTVÁN: A kontemplatív alapú, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról.....	211

HUSZTI ILONA – KACSUR ANNAMÁRIA: Az ukrajnai angol emelt szintű érettségi vizsgára való felkészülés nehézségei. Út a sikeres fogalmazásírásához.....	222
KÁDÁR EDIT: A magyar nyelv tantárgy oktatása a külső régiókban. Romániai esettanulmány.....	236
KERESZTÉNY ISTVÁN – KOVÁCS ATTILA: Múzeumpedagógia az oktatásban. A múzeumpedagógia történelmi fejlődésének áttekintése, módszereinek alkalmazása különböző korú diákok esetében .....	243
MISZ JÓZSEF – APÁCSKA MAGDOLNA: Fizika jó gyakorlat az Eszterházy Károly Gyakorló Iskolában.....	249
VUKOV RAFFAI ÉVA: Egy stigmatizált igealak anyanyelvnevelési szerepe és hatása Vajdaságban. A magyar nyelv tanítása Vajdaságban .....	262

### **IRODALOMTUDOMÁNY**

BRENZOVIĆ MARIANNA: A próza meghasad. Műnemek, műfajok, elbeszélésmódok, nyelvi regiszterek és stílusrétegek változatossága Vlagyimir Szorokin prózaművészetében.....	271
ЧОНКА ТЕТЯНА: Концепти «вибору» та «відповідальності» в українській літературі.....	278
ДЕНИСЮК ВАСИЛЬ: Український поетичний дискурс середини XVII ст. та античність.....	284
FORGÁCS BALÁZS: Szemelvények Ivan Necsuj-Levickij A Kajdas család című művének fordításproblematikájából .....	290
HÁJAS CSILLA: Az Irka című gyermeklap szerepe a kárpátaljai magyar gyermekirodalom alakulásában.....	294
КОРДОНЕЦЬ ОЛЕКСАНДР: Модель міжнаціональних та міжстанових відносин у повісті Б. Лепкого «Під тихий вечір».....	300
ЛАДАНИ ЄЛИЗАВЕТА: До перекладу роману Пантелеймона Куліша „Чорна рада”. Зіставлення українського, російського та угорського варіантів твору.....	309
МЕНЬОК ВІРА: Бруно Шульц і дилеми багатокультурності: ретроспекції та перспективи інтерпретації .....	316
МЕРАЇ ТІМЕА: Мартофляк і Марта (до питання перекладу ономастикону роману Юрія Андруховича «Рекреації»).....	324
МУШКЕТИК ЛЕСЯ: Особливості відображення угорської визвольної війни під проводом Ференца Ракоці II в українській народній прозі Закарпаття.....	331
SZÉNÁSI ZOLTÁN: The narratability of peripheral existence on Borbély Szilárd's novel Nincstelnek .....	339
GAZDAG VILMOS: Konferencia-beszámoló.....	345

## ELŐSZÓ

2015. március 26–27-én Beregszászon került megrendezésre a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja, illetve Filológiai Tanszéke közös szervezésében a *Nyelvi és kulturális sokszínűség Közép-Kelet-Európában: értékek és kihívások* elnevezésű nemzetközi interdiszciplináris konferencia. A kétnapos szakmai fórumon 14 országból 131 előadó vett részt.

A konferencia témaválasztásának aktualitását Kárpátalja nyelvi, etnikai, felekezeti és kulturális sokszínűsége indokolta. Az e téren és területen több évtizede zajló kutatások azt az értéktöbbletet tárják elénk, amelyet Európa és e szűkebb térség számára az effajta heterogenitás biztosít. A történelmi, társadalmi és politikai átalakulások, valamint a távolabbi és közelebbi múlt, s a jelen eseményei révén egyértelmű, hogy ez a változatosság viszont nem csak értéktöbbletet biztosít, de egyben kihívásokkal is jár: az etnikai, vallási, nyelvi és kulturális alapú konfliktusok elkerülése alapvető biztonságpolitikai érdek. Az emberiség birtokában egy olyan csodálatos eszköz – a nyelv – van, amely lehetőséget nyújt egymás, illetve más kultúrák és népek hagyományainak, törekvéseinek, hitének, sztereotípiáinak és káros beidegződéseinek stb. jobb megismerésére.

A konferencia mindkét napja plenáris előadásokkal kezdődött. Előadást tartott Kocsis Károly és Tátrai Patrik (MTA CSFK Földrajztudományi Intézet), Paul Robert Magocsi (University of Toronto), Paládi-Kovács Attila (MTA BTK Néprajztudományi Intézet), Szarka László (Selye János Egyetem, MTA BTK Történelemtudományi Intézet), Kántor Zoltán (Nemzetpolitikai Kutatóintézet), Kolláth Anna (University of Maribor), Bencze Lóránt (Magyar Nyelvstratégiai Intézet) és Tkacs Ludmilla (Jurij Fedkovics Csernyivci Nemzeti Egyetem). A plenáris előadásokat követően a szimpózium első napján hat, míg a második napján öt szekcióban folytatódta az előadások.

Jelen konferencia-kiadvány a *Nyelvi és kulturális sokszínűség Közép-Kelet-Európában: értékek és kihívások* konferencián elhangzott előadások közül azokat gyűjti egybe, melyeket a szerzők maguk is a nyilvánosság számára közlendőnek szántak, illetve melyeket a lektorok publikálására alkalmasnak találtak. A konferencián elhangzott előadások anyagait két kötetben adjuk közre, ez a második a történelem- és társadalomtudományok, az oktatás-módszertan és az irodalomtudomány tárgykörébe tartozó közleményeket tartalmazza.

A konferenciához, illetve a kötet megjelenéséhez nyújtott támogatásért köszönetünket fejezzük ki a Magyar Tudományos Akadémiának és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolának. Továbbá köszönetet szeretnénk mondani azon kollégáknak, akik lektorként lelkiismeretes munkájukkal hozzájárultak e konferencia-kiadvány szakmai sikeréhez.

Beregszász, 2016. január 29.

A szerkesztők



**TÖRTÉNELEM- ÉS  
TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK**



# KISEBBSÉGBEN: A VÁLLALÁS ÉRTÉKE

AJTAY-HORVÁTH MAGDA

*Nyíregyházi Főiskola*

## Bevezető gondolatok

Jelen írásom témáját a 2011-es színevéri Nyári Egyetemen hallott *Fücséri Színhátszökör* irodalmi összeállítása inspirálta. Élvonalbeli politikusokat, elismert szakembereket túlszárnyaló hatásuk a kamaszkori érzékenységükben rejtett, amivel megélt, megszenvedett magyarságukról szóltak. Az elmondásra szánt versek tartalma, azaz a válogatás és a tolmácsolás hitelessége olyan összhangot alkotott, hogy nem volt kétséges, ezeket a verseket csak azok tudják így elmondani, akik számára a versek tartalma a mindennapok során megélt élmény, akik számára a vers még mindig olyan mágikus erővel bír, mint pogány őseink számára a varázsszavak mormolása vadászat előtt, mint hívő keresztény számára az ima a nagy megpróbáltatás előtt: helyzetértékelő, önértékelő és önerősítő hatású.

Miután érzelmileg elragadott az előadás, úgy éreztem, hogy a kisebbségi lét érzelmi artikulálása, megfogalmazása mellett talán nem lenne érdektelen a racionális, elméleti megközelítéseket is körüljárni. Közbeszédben két végtelen nézettel találkozunk e témában. Az egyik, a liberális felfogás, mely szerint a lényeg az emberi minőségünk, és magyarságunk vagy bármilyen nemzethez, nemzetiséghez való tartozásunk esetleges, ami azt is jelenti, hogy lényegtelen, elhanyagolható szempont. Az egyéni érdek és boldogulás tehát mindennél fontosabb, hiszen egyszer élünk, így ki-ki ott boldoguljon a világban, ahol a legjobban tud, húzzon hasznot abból a közösségből, amely számára a legtöbbet nyújtja, ahogy a kora gyarmatkorban a francia születésű arisztokrata Guillaume Jean de Crèvecoeur (1780-1858) az Amerikát népszerűsítő írásában megfogalmazta „Ubi panis, ibi patria”, ahol a kenyér, azaz megélhetés, ott van a haza is.

A másik felfogás szerint mi magyarok egyrészt kiválasztott nép vagyunk, másrészt pedig mártírok, akikkel a sors, a történelem igazságtalanul elbánt és folyamatosan próbára tesz ma is. Hiába voltunk az európai keresztény világ védőpajzsa a tatárok és törökök ellen évszázadokig, Európa ezt nem értékeli, mindmáig barbár, pogány hordák leszármazottainak tart, idegennek és ugyanakkor jó kiszolgáló népek. Innen fakad a bűnös nép megbélyegzés és a nyugati világ bosszúja: a Trianoni békediktátum, ami hazánk kétharmadát és lakosságának 60%-át más nemzetállam részekénti létre kényszerítette. E felfogás mindmáig a felsőbbrendűség-tudattal, meg-nem-értettség tudattal és sértettséggel társul. A Trianoni diktátum következményei határozzák meg mind a mai napig a magyarság gazdaságát, tudati-lelki állapotát. Ha másért nem, hát ezért is tanulságos a ma hat európai állam határain belül élő magyarság véleményére és tapasztalataira odafigyelni nemzetiségi témában.

Próbáljuk meg kiindulási alapként az általános emberi és a partikuláris magyarságunk viszonyát körüljárni a kisebbségi lét és egy kívánatos demokrácia vonatkoztatási rendszerében.

## Ember és magyar

Értékrendnek, már a francia felvilágosodás korában megfogalmazott, ember vagyok és magyar, viszonyt fogadhatjuk el némi árnyalással. Emberi minőségem szükségszerű, nemzetiségem véletlen. Csakhogy, tegyük gyorsan hozzá, emberi minőség a gyakorlatban nem létezik nemzeti partikularitások nélkül, azaz az emberi minőség soha nem je-

lenhet meg vegytiszta állapotban, azaz az emberi minőség megjelenési formája mindig partikularitásoktól színezett. Másszóval, magyarként, németként, angolként, ruszinként vagyunk emberek. Mi speciel magyarként képviseljük az egyetemes emberit. És sokan közülünk keresztényként is, akik több különböző nemzethez tartozó emberrel együtt hiszünk abban, hogy a keresztény minőség, mint transzcendentális érték magasabb szinten összeköt, önmagunk fölé emel, mintegy ideális mérceként jelent biztos erkölcsi igazodási szintet, annak ellenére, hogy a történelemben annyiszor gyalázta meg az ember az emberi minőséget, és legtöbbször a partikularitásainak talaján állva és annak nevében (fajelméletek, ideológiák felsőbbrendűségének a bázisán). Az egyetemes emberi minőség tehát sohasem közvetlenül, hanem a sajátosságok közvetítésével jelenik meg.

Az egyetemesség és partikularitás, az emberség és magyarság egyensúlya tehát lényegi kérdés. A hangsúly az egyensúlyon van. *Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának* első cikkelye az emberi minőségről, mint meghatározó értékről szól. A második cikkely viszont a nemzeti hovatartozást, mint partikularitást azaz sajátos értéket, vagyis a különbözőség jogát szentesíti.

Ha demokraták vagyunk a 20. század végén és a 21. század elején, akkor képesnek kell lennünk e két fogalmat: az emberi minőséget és nemzetiben megnyilvánuló partikularitást, sajátosságot egységben és egyensúlyban értelmezni, érzékelni. Erről a viszonyról írja Cs. Gyimesy Éva a következőket: „... emberi minőségem, demokrata minőségem képessé tesz arra, hogy megértem a másik nemzetiség érdekeit, melyek különböznek a mienktől. De az ember és ember közötti összetartozás egyetemes kifejezője, az ethos az, ami átlépheti a különböző érdekszférák korlátait. Az ethos lehet a közös nevező a különböző nemzetiségű demokraták között, alap a megegyezésre és alap a sorrendserére: hogy a hagyományosan elsődleges nemzeti szempontokat alárendelje a demokrácia szempontjainak” (Gyimesi 1993: 239).

Kérdés, továbbá, hogy hogyan hozható egyensúlyba a többségi demokrácia a kisebbség-védelem szükségességével? A demokrácia a többségi akarat érvényesítése a kisebbség fölött. A demokrácia ugyanakkor az egyenlő esélyek biztosítása is a nemzeti kisebbségek sajátosságainak kifejezésére, amely csak akkor érvényesülhet, ha a többség lemond többségi voltából eredő fölényéről és teret enged a kisebbségi minőségek, értékek, érdekek kifejezésére, s ezeket nem saját értékeit (érdekeit, hatalmát) fenyegető megnyilvánulásának, hanem az egyetemes emberi sajátosságának (partikularitásának) a megnyilatkozásaként értelmezi. Olyan hangnak értelmezi, ami az egyetemes emberit (így többségi önmagát is) gazdagítja. Többek között ezért nem elég minden egyes személy általános, személyes állampolgári jogait biztosítani, hanem kollektív nemzetiségi jogait is biztosítani szükséges.

Ez utóbbi hangsúlyozása soha sem a többség szempontjából, hanem a kisebbség szempontjából fontos, hiszen a többség jogát az identitáshoz soha nem kérdőjelezi meg senki. Emiatt kényszerülnek a kisebbségek szerte a világban arra, hogy saját identitásukat, és annak jogát kifejezhessék és folyton védelmezzék. A többség – kisebbség viszony tehát egyenlőtlen viszony, amely jórészt a többség toleranciájától, nagyvonalúságától, jó belátásától, erkölcsi érzékének fejlettségétől függ. Egy közösség erkölcsi érzékének finomságát, fejlettségét az érzékelteti legjobban, hogy hogyan bánik öregjeivel, betegeivel és rokkantjaival. A törvényekben kodifikált jogok szintjén ezt a gyakorlatot kiegészíti az is, hogy egy társadalom hogyan bánik, milyen kollektív jogokat garantál kisebbségeinek (akár pozitív diszkriminációt is alkalmazhat, jogot ad arra, hogy saját szükségleteit intézményesítse, sőt autonómiát is garantál). Ezek a jogok lehetővé teszik,

illetve tennék, hogy a kisebbségi létből adódó hátrányos helyzetét valamilyen fokig el-lensúlyozni tudja a többséggel szemben.

Szükség tehát, hogy a nem magyar államok területén élő magyarságra a (román, szlovák, ukrán stb.) többség olyan politikai kultúrát hozzon létre, ami feladja a szocializmus alatt megmerevedett egységes nemzetállam fogalmát, s helyette egy pluralista, saját nyelve és kultúrája mellett más etnikumokat, kultúrákat és nyelveket integráló, multi-kulturális állam fogalmát alakítsa ki. Ilyen szemlélet birtokában a nemzetiségi, kisebbségi jogok védelmét nem lehet az egységet fenyegető szeparatista, nacionalista, sovíniszta, irredenta követeléseként értelmezni, mint ahogyan azt ma is még nagyon sokan teszik.

### **Egyén és kisebbségi lét**

A kisebbségi lét mindig egyfajta ellenállást feltételez, éspedig azért, mert mindig több energia a kisebbséghez tartozni, mint a többséghez. A kisebbséghez való tartozás sohasem szerep, hanem hivatás. A kisebbségi erkölcsi kényszer gyakran politikai szerepvállalást is jelent, ezért tűnik fel annyi művész, író, tanár, lelkész politikusi vagy legalábbis közéleti szerepben. Ez a szerep valamilyen kisebbségi közösségi elkötelezettségből fakad. Ez alapjában véve a közösségcentrikus gondolkodást jelent, amely a személyes szabadságot a közösségi szolgálatnak veti alá, a közösségből illetve annak szolgálatából meríti az erőt, illetve azt állítja, hogy az egyéni lét nem teljesülhet a közösség nélkül. Az egyéni boldogság feltételének a közösség szolgálatát tekinti, s ezt magasabb erkölcsi értéknek vallja, mint bármilyen más emberi tevékenységből fakadó értéket. Személyes békességének forrása az, hogy mennyiben és milyen hatékonysággal sikerül a közösség érdekeit szolgálnia. Az így nyert békesség szilárd értéktudatot feltételez. Ez az értéktudat szabadságot is jelent, olyanfajta szabadságot, amelyet akár börtönben, vagy a kivégzőosztag előtt, vagy a bitófa alatt érezhet az ember. Ez a boldogság annak a bátorságnak az erejéből fakad, melynek következtében az individuum megőrizhette önazonosságát, olyan körülmények között, amikor egyszerűbb, kényelmesebb, jövedelmezőbb lett volna ezt az önazonosságot feladni. Azaz kiállta a létpróbát. Ez a hit abból a felismerésből is ered, hogy a boldogság nem külső körülmény függvénye, hanem az önazonosság megőrzéséből fakadó belső egyensúly következménye. S azok, akik békében élnek önmagukkal, általában ragaszkodnak a spirituális értékekhez. Ilyen spirituális érték a szülőföld, az anyanyelv és az anyanyelvi kultúra is. S nemcsak érték, hanem feladat is: mert a hazát, akárcsak a létezését, emberi feladatként kapja az egyén. S a hazaszeretet, kisebbségi létben a szülőföldszeretet, akárcsak a szerelem, irracionális, elvtelen és megmagyarázhatatlan.

„Elátkozott hely, nekem hazám” – mondja Ady.

Radnóti sem tudja megtagadni az őt megtagadó hazát.

Márai naplójában így nyilatkozik: „A huszadik században a legnagyobb kaland: megmaradni ott, ahol születtünk”.

A kisebbségi ideológiai értékek gyakran a művészeti alkotások abszolút értékét is eltorzítják, hiszen egy kisebbségi ideológiai értéket hordozó művet nem ildomos esztétikai szempontok alapján szigorú kritikának alávetni. Azért nem, mivel az ideológiai szolgálat felsőbbrendűnek ítéltetik, (mint ahogy a kisebbségi létkörülmények alapján magasabb rendű is), mint a tisztán esztétikai szempontrendszer. Kisebbségi művészetekben, s főleg az irodalom esetében előfordul, hogy az esztétikum és ideologikum gyakran összemósódik.

A kisebbségi ember hajlamos a maga kisebbségi, nehézségekkel teli létét misztifikálni és úgy állítani be, mintha az kivétele, mártírszereppel lenne azonos. A szocializmus évei alatt a kisebbségben élő magyarok körében elterjedt volt az az érzés, hogy

Európában ők alkotják a legnehezebb sorsú népcsoportot. Objektív körülmények alapján is valószínűleg igaz volt ez a sorsmeghatározás. Azonban, ha az akkori keletnémet polgárokat hallgatta az ember, hamar kiderült, hogy a nyugatnémet testvéreiktől elszakított, szovjet hatalom által megszállott területeken élő németek ugyanígy éreztek. E két példa is jól bizonyítja, hogy sokfajta igazságtalanság létezett és létezik mindenkor, s talán nem termékeny megközelítés a kitaszítottság mértékét összemérni. Az ember egocentrikusságából fakadóan hajlamos a saját helyzetét a legkilátástalanabbnak megélni. Ha azonban egy kicsit is hátrább vagy feljebb lép, és tágabb perspektívából tekint önmagára, könnyen meggyőződhet arról, hogy sokkal árnyaltabb a kép, mint amilyennek ő saját nézőpontjából elképzelte. Csakhogy, s ez mégsem lényegtelen szempont: mégiscsak, önmaga számára az ő helyzete, az ő személyes létproblémája a legfontosabb. A kisebbségben élő magyarok számára ugyanis az emberi gondok nagyobbik része magyarságuk sajátosságaiból (partikularitásából) fakad.

### **Kisebbségi lét és anyaország**

A kisebbségi harc második arany szabálya: „a nagy ellenség ellen nagy lelket kell növesztetni.”

A kisebbségi kultúra és lelkület valamint a többségi lét és lelkület a szellemi hazában találja meg idealisztikusan közös nevezőjét. A magyarság olyan vegytiszta jellemzői alkotják e szellemi hazát, mely mentes minden gyarló kisszerűségtől. Konkrétan azonban a magyar kultúrát és a magyarságot az anyaországiak (sokféleképpen) és a szórvány vagy peremmagyarság (sokféle és sokféleképpen) alkotják. Mindkét kategóriába tartozó magyarok sokat tehetnek az összmagyarság kohéziójáért. Ez a viszony úgy képzelhető el, mint egy egészséges nagy családban a bölcs idősek és a fiatalok közötti viszony. Az anyaországnak, akárcsak egy jól működő család idősebb generációjának, bölcsnek, tapasztaltnak, elnézőnek, nagyvonalúnak és anyagilag is erősnek kell lennie. A kisebbséget képviselők egy nemzet családjában, akárcsak a fiatalok, az újszerűséget, a rugalmasságot, a nyitottságot képviselik, hiszen ők élnek testközében a más nyelvűekkel, konfrontálódnak más nemzeti érdekekkel, tanulékonyan ellesik azt, hogy mások mit csinálnak náluk jobban, hatékonyabban. Életrevalóságuk nem mennyiségi alapú, hanem rugalmasságuk, leleményességük függvénye.

Azonban magyarságuk megőrzéséhez szükségük van arra a tudatra, hogy az anyaország mögöttük áll, védelmet jelent számukra:

Az ezerkilencszázharminc év közepén az erdélyi Makkai Sándor világosan megfogalmazza, hogy mit tehet a „magyarországi magyar nemzet” a kisebbségéért. Kiindulásképpen leszögezi, hogy „Az erdélyi román tudja, hogy nincs két román probléma, hanem csak egy. Az erdélyi szász tudja, hogy a némettség az egész világon egy és ugyanaz. Az erdélyi magyarnak, mint általában a kisebbségi magyarnak végre teljes tudatossággal kell ráébrednie, hogy magyar probléma is csak egyetlen egy van. Nincs négy vagy öt magyarság a földön, hanem csak egy. Szó sem lehet az erdélyi vagy felvidéki magyarság elszakított, külön fejlődéséről, öncélúságáról, külön jövőjéről, hanem csakis arról lehet szó, hogy maga a magyar nemzet él-e vagy hal, Európában” (Makkai 1989: 26). Ugyanezt fogalmazza meg korábban, 1925-ben *Az erdélyi szellem* című tanulmányában: „az erdélyi szellem nem más szellem, mint az egyetemes magyar”. Ma, az azóta megélt történelmi tapasztalatok alapján valószínűleg sok ponton vitatkoznánk Makkai-val, vagy legalábbis árnyalnánk megállapításit. Sőt fentebbi sorait vitaindítóként is fel-foghatnánk, s külön konferenciát rendezhetnénk a különböző államok területén fejlődő magyarság jellemzőiről, s elég biztonsággal meg is jósolhatnánk, hogy a hasonlóságok mellett a különbözőségek lennének az izgalmasabbak. Mert a monolit magyarság-képet

egyre inkább egy sokszínű magyarság-kép váltja fel, hiszen a világ is egyre bonyolultabbá válik. Kérdés továbbá, hogy a magyarságon belüli különbözőségeket, legyenek azok anyanemzeten vagy kisebbségi csoporton belüliek, hogyan tolerálják a különböző csoportok. Mi annak a nemzeti minimumnak a tartalma, amelyben, mint közös nevezőben megegyezhetnénk, mi sokféle magyarok, s melynek talaján kifelé egységes nemzetstratégiát és nemzetpolitikát érvényesíthetnénk hosszú távon?

De kanyarodjunk vissza Makkai Sándor *Hősiesség* című írásához:

„Ismét hangsúlyozom, hogy az, amire gondolok, nem külső, és nem politikai természetű feladat. (...) Ezen kívül nem gondolok itt most semmiféle jótékony akcióra sem. Sokkal nagyobb dologra gondolok, mint amit a rokonszenv, jótékonyosság, pillanatnyi felhevülés nyújthat. Arra gondolok, hogy a magyar nemzetnek a saját országában a saját szellemiség olyan megtestesítőjének kell lennie, hogy a kisebbség magyarság igazi és értékes szellemi mintát találhasson benne a maga számára és gazdag lelki forrást, amelyből értelmet, erőt, lelki célt, életkedvet és méltóságot meríthet a maga élete számára. A kisebbségi magyarságnak az az egyetlen óhajtása a magyarországi magyar nemzetre nézve, hogy az európaiságban, emberségben, kultúrában, igazságosságban és belső békességben az egész világ előtt magasan ragyogjon, és ez a fény essék a mi sötét életutunkra, igazolásul és megbecsülésül” (Makkai 1989: 27). Makkai lelkész volt, s közel 80 éve írta e sorokat. Mai, elanyagiasodó világunkban minden bizonnyal kiegészítené az anyaország jellemzését a stabil anyagi erő fontosságával, ami a nemzetközi tekintély és érdekérvényesítés feltétele, s ami a legnagyobb deficitet jelenti napjaink Magyarországon az utóbbi korokban. A lelki gyengeség is ez utóbbi deficit nemkívánatos eredménye. Ki-kí elgondolkozhat azon, hogy az anyanemzetnek, s 1920-tól napjainkig a magyar állam számos kormányának mennyiben sikerült eleget tennie a Makkai által megfogalmazott elvárásoknak.

A harmincas években Szekfű Gyula *Mégis ők a bősök* című írásában az anyanemzet felelősségére hívja fel a figyelmet, s amit megfogalmaz ma is megszívlelendő: „Kisebbségi viszonylatban a legkevésbé szabad tehát érzéseinket szabadjára eresztetni, nem szabad felelőtlenül beszélnünk, hanem éppen mert elevenen érezzük leszakadt testvéreinkkel sorsközösségünket, csak olyant szabad mondanunk, aminek következeit önmagunk is vállalnánk, de nem itthon, hanem künn, az idegen uralom alatt! (...) Legyen vége annak, hogy mi akarjuk megszabni, meleg szobánkból a leszakadt magyarság keserves útjának stációit (...)”

Hiszen ők félreérthetetlenül kimondták, hogy az oszthatatlan, egyetlen magyar nemzet részei, s ha már nem tudjuk, nem akarjuk életüket segíteni, legalább ne terheljük meg azt itthoni retorikával, azaz kisebbségi viszonylatban: front mögötti vitézkedéssel” (*Nem lehet*: 1989: 30).

### **Menni vagy maradni**

A menni vagy maradni, azaz az erkölcsi diadalként értelmezhető maradás vagy a könnyebb érvényesülést jelentő anyaországba történő repatriálás kérdésnek nagy irodalma van. A választás dilemmája nemcsak a közösségi szerepet tudatosan vállaló egyének tették fel önmaguk számára nyilvánosan gyakran sajtóvitát is generálva (lásd a *Menni vagy maradni* vita a harmincas években, Erdélyben), hanem, jószerivel nincs kisebbségben élő ember, aki fel ne tette volna önmaga számára ezt a kérdést. Bármely választás többszörös paradoxont implikál.

A kisebbségi létet elhagyókra az otthonmaradók árulóként, megalkuvóként, egoistaként tekintettek, de ugyanakkor irigyelték is őket, azért a bátorságért, életrevalóságért, amellyel vállalták az áttelepüléssel járó átmeneti egzisztenciális nehézségeket, a bizonytalanságot, azért, hogy volt elegendő merszük vállalni az új élet kockázatait, a mindent

előlről kezdők optimizmusával. Az anyaország közösségének a szocializmus alatt a nemzetköziség ideológiájával agyimosott generációja a „milyen szépen beszél magyarul” ámulatával tekintettek az áttelepült jövevényekre, az utóbbi húsz-huszonöt évben viszont egyre inkább mint versenytársat, és az amúgy is zsugorodó munkalehetőségek elfoglalóit látták bennük, és rosszállóan tekintettek a peremmagyarságból az anyaországba települőkre. Ezt a hangulatot lovagolta meg a szocialista hatalom és manipulált a kettős állampolgárság ellen a 2004. december 5-ei, a kettős állampolgárság ügyében történő népszavazáskor, melynek során az anyanemzet többsége megtagadta az önmaga hibáján kívül az államhatárokon kívül rekedt nemzettársait. Az eset valószínűleg példátlan a világtörténelemben, mert ugyan a német újraegyesítésnek sem örült maradéktalanul minden német állampolgár sem, s sokan az életszínvonalukat féltették, de az ilyenfajta önös irigység soha nem emelkedhetett politikai szintre, és soha nem válhatott a politikai manipuláció eszközévé, sem a németeknél, sem Kelet-Európa más országaiban. (Ennek a témának hosszabb kifejtésére nincs itt módunk, de Duray Miklós, Bárdi Nándor tanulmányai hasznosak azok számára, akik többet szeretnének e tárgykörben olvasni.)

Napiainkban az áttelepülés mértékét lassítják a gazdasági kiegyenlítődések, a szabad piacgazdaság garantálta lehetőségek, melynek eredményeként a globális piac termékei valamennyi utódállam területén elérhetőek. A kulturális termékek hasonlóképpen szabadon hozzáférhetőek, garantált a korlátlan mozgásszabadság, elhárultak a határátlépés bürokratikus fékezői. Sajnos Magyarország nem tartotta meg a mesterségesen generált jólétét, amely őt az 1970-es 80-as éveiben gazdaságilag a szomszédos államok fölé emelte, a rendszerváltás után csökkent Magyarország és a szomszédos országok életszínvonala közötti különbség, itt is ott is nőtt a munkanélküliség, zsugorodtak a gazdasági lehetőségek, melynek következtében Magyarország egyre kevésbé csábító célpont a kisebbségi létet elhagyni szándékozó magyarok számára. Ezt a kiegyenlítődést akár pozitívumként is értékelhetnénk, ha nem járna azzal együtt, hogy az egzisztenciális gondokkal küzdő magyarok, nemcsak az utódállamok területéről, de egyre nagyobb számban Magyarországról is nem külföldön keresnének megélhetést. Úgy tűnik, hogy nemcsak a tágabb Kárpát-medence, de egyre inkább Csonka-Magyarország sem képes a csökkenő számú lakosságát eltartani... Nő a munkanélküliség, hatalmas az elvándorlás, amit súlyosbít a Magyarországnál fejlettebb országok agyelszívása, alacsony a várható élettartam, a lakosság egészségi állapota lehangoló, egyre nő a szociálisan hátrányos népcsoportok arányszáma, gazdaságunk nem versenyképes, alig produkál piacképes magyar terméket a magyar ipar. Mindez a kisebbségi magyarságra is igaz, megtévezve mindezt a kisebbségi lét korlátjaiból fakadó nehézségekkel, a spontán és az erőltetett asszimiláció negatív hatásaival, a fokozottabb, nem az anyaországot célzó kivándorlási tendenciákkal.

Cs. Gyimesi Éva alábbi sorai, noha a nyugatra települőkről szól elsősorban, mégis jól jellemzi a mindenkori és mindenholi „hontalanokat”:

„Ami a szabadságot illeti, abban az emigráns nem szenved hiányt (...). (...)

Csak éppen helyét nem találja. Ha leplezni próbálja is, apró gesztusai, elszólásai árulkodnak: a lélek gravitációs pontja még mindig ott van messze, az elhagyott szülőföldön. Az országból, mely hozzá mostoha volt, el tudott jönni, de a hontalanságtól nem menekül meg. Békétlenségét magával hozta a befogadó is.

A szabadság, a jólét, a társadalmi biztonság magasabb foka, úgy látszik, nem kárpótol az otthonosság elvesztett értékéért. Felfoghatatlan titok ez. Mintha a létezés egyetlen esélyéhez szervesen hozzátartoznék az egyetlen, végérvényesen kijelölt haza: az adott történelmi téridő s a vele járó sors kegyetlensége. Megpróbálhatsz kilépni belőle, mint egy cipőből, amely szorít, de kiderül, hogy levetkőzhetetlen, és mindenüvé magaddal cipeled.

Pedig az elhagyott haza, úgymond, nem volt emberhez méltó, sokféle anyagi, szellemi, erkölcsi nyomorúsággal sújtott. De bármilyen sokáig távol élsz tőle, valahogy mégis a foglya maradsz. A lelkiismeret nem tud elszámolni a kifizetetlen adóssággal.

Mert a hazát is, akárcsak a létezést, mintha feladatuk kapná az ember. Hogy ott és akkor, az adott körülmények közepette vagy azok ellenére valósítsa meg önmagában az emberi minőség értékeit” (Cs. Gyimesi 1993: 266–267).

A maradás mellett érvel a kisebbségi magyar líra számos gyöngyszeme, s hogy e tájról hozzam elsősorban a példát, álljon itt illusztrációképpen Vári Fábián László egyik versrészlete. A verset, melynek címe *E földről* Farkas Árpád sepi-szentgyörgyi költőnek ajánlja: az ukrán állam határain belül rekedt költő a román állam határain belül rekedt költőtársnak. Mert ki más értené meg a legjobban a kisebbségi hangot, mint egy másik kisebbségi magyar. Ezzel a gesztussal Vári Fábián László megkettőzi a közösségvállalást, hiszen nemcsak a magyarságukban, hanem a kisebbségi magyarságukban is összetartoznak ők ketten:

E földről én el nem futhatok,  
s meg sem halhatok készakarva.  
Feszül rajtam a bánat inge  
kikeményítve, kivasalva.

A kisebbségi helyzet állás fátumszerű, amit a biztos megsemmisülés tudata tesz felemelővé és katartikusá. Ez a tudatosság morális megerősödést jelent, amely a mártíromság-vállalásáig fokozódik. Áprily Lajos *Opitz Mártonhoz* című verse az erdélyi magyarság helyzete és a jézusi kereszthalál között von párhuzamot:

Mi itt keresztre rendeltetve állunk.  
Minket a hűség Krisztus-szege tart,  
égő reménység árva „húnjaid”-ből  
jövőt nevelni, embert és magyart.  
Élünk Golgota-fellegek tövében,  
vádol a múlt és rémít a jelen,  
s halunk erdélyi szent Thermopyleaben  
némán, büszkén, örökre névtelen.

A szülőföldön való maradást kétségtelenül érdemnek hiszik azok, akik ottmaradnak. Akik elhagyják: önigazolást keresnek. 1937-ben, Makkai Sándor református püspök, a transzilván eszme egyik szimbolikus képviselője azt nyilatkozta, hogy a kisebbségi lét: elviselhetetlen, s legfőképpen azért, mert hosszú távon a lelkületben kényszerű „torzulásokat és elszűkülést” eredményez. Többek között így fogalmaz:

„Az a tény, hogy az illető országok közügyeiből a kisebbség kiszorítottatik, önmagában véve talán nem jelentene veszteséget, de ennek szükségszerű következménye lesz az, hogy a maga életének közügye elszűkül, saját belső társadalmában keletkeznek, önhibáján kívül, lekicsinyített szempontok és kicsinyes érdekellentétek. Az összeszorított élet fülledtségében az ítélkezési és értékelési szempontok lassan eltörpülnek”.

Így töpreng a püspök úr, s a *Nem lehet* című esszéiben megfogalmazott aggályaira Reményik Sándor örökérvényű *Abogy lehet* című verse a költői válasz (1935. április 11.), majd a szentencia-szerű válasza sem késik: *Lehet, mert kell. Nem lehet - Abogy lehet - Lehet, mert kell*, ezt a sajátos fokozást-ellentmondást nevezi Cseke Péter irodalomtörténész „kisebbségi létparadoxonnak” (Cseke 1989: 11). Reményik Sándor, Makkai Sándor hű barátja, Makkai repatriálása után írt tanulmányában (*Lehet, mert kell*) szintén mártír-példáról beszél, melyhez az erőt csupán önmagából (a lélek végtelen lehetőségeiből) merítheti a kisebbség. A kisebbségi magárahagyatottság szintén eleme a kisebbségi létértelmezésnek:

„Kisebbségi mivoltunkat a régi Makkaival szólva: mártír-példának és tanító-küldetésnek valljuk önmagunkon túl, többségi nemzetek számára is. Hisszük, hogy állandó belmisszióval önmagunk között és a lélek végtelen lehetőségeivel a hátunk mögött, a lélekbe való visszavonulás végtelen útjában bízva, egyszer majd nyilvánvalóan is otthonra találunk a minket körülvevő népek között.

Az új Makkai Sándor elcsodálkoztató és megdöbbentő gondolatai mellett állandóan idézgetjük a régi Makkai Sándort, a kisebbségi élharcost, kitől azt tanultuk, hogy az élethől az Életbe juthatunk, hogy az élet minden körülménye ellenére is nem pusztává válik, hanem megvalósítandó minőség, nemcsak lehetőség, hanem követelmény, nemcsak adottság, hanem kategorikus imperatívusz.

Az erkölcsi törvény mint magyar követelmény bennünk. A transzylván csillagok pedig felettünk. És semmi más.

Nekünk lehet – mert kell.” (Reményik 1989: 127–128).

### **Kisebbségi lét és anyanemzet analógiája, avagy a nemzeti önismeret fontossága**

Móttó: „Kis nemzetet, mint a magyart, harcaiban: önmaga érvényesítésében csak hibáinak és erényeinek, gyengéinek és erejének ismerete vezérelheti” (Balogh 2003).

Statisztikai adatok igazolják, hogy a kisebbségben élő magyarság lélekszáma a természetes népességcsökkenés, a spontán és erőltetett asszimiláció, valamint a kivándorlás miatt folyamatosan csökken. Különösképpen a nagyvárosokban mutatható ki a magyarság százalékos arányának drasztikus csökkenése a szocializmus alatt történt erőszakos iparosítás következtében. A peremmagyarság és szóránymagyarság asszimilációja előrevetíti a kisebbségben élő többségi magyarság jövőjét, s kérdés, hogy a kisebbségi magyarság lassúbb asszimilációja nem idézhet-e aggodalmat az anyaországi magyarság számbeli és minőségi összetevőjéről.

Szomorú tapasztalat, hogy a magyar nyelvi határ egyre inkább megközelíti a trianoni határt, s hogy e tény egy szimbolikus, saját tapasztalatommal is alátámasztom, felidézem azt az esetet, amikor a Sátoraljaújhely melletti Széphalomban lévő Magyar Nyelv Múzeumában, Kazinczy Ferenc egykori birtokán és örök nyughelyén mobiltelefonjaink átállnak a szlovák szolgáltatókra, s ha nem vagyunk eléggé elővigyázatosak, külföldi hívásként értelmezi telefonunk azt, ha valaki a Magyar Nyelv Múzeumából például Budapestet hívja. A történet ironikus és szimbolikus jelentése nem szorul különösebb magyarázatra. Hasonlóképpen érzékelhetjük, hogy mennyire fordul a világ, amikor Nyíregyházáról építőmunkások és építőmérnökök, teljes cégek járnak át Kolozsvárra lakóparkot építeni, Nagyszében mellett magyarországi fiatalok végeznek építőipari munkát. A határ menti falvainkban, városainkban román nemzetiségű románok vásárolják fel az ingatlanokat. Ugyanez már a század elején Erdélyben nagy léptékben megtörtént, olvassuk csak figyelmesen Wass Albert regényeit, a *Kastély árnyékában* címűt például.

Az anyaország lélekszámának csökkenése szintén ismert, minden esztendőben 20.000-rel, egy kisvárost kitevő lélekszámmal leszünk kevesebben, falvaink néptelenednek, nagyvárosaink egyre lepusztultabbak, a behozhatatlan szociális hátrányokkal küzdő társadalmi rétegek számaránya egyre nő. E gyors látélet szociológiai adatokkal történő alátámasztása is ismert, Fülepi Lajos, Illyés Gyula, Németh László már a 1920-as 1930-as években, majd Fekete Gyula közíró, Sütő András író, Beke Gyula szociográfiai riportkötetei, az 1980-as években meghúzták a vészharangot a magyarságfogyás ügyében. Napjainkban Margittay Gábor riportkötetei dokumentálják a magyarság életét és fogyását a végeken.

1929. november 10-én, a fővárosi Pesti Napló interjút közölt Fülep Lajossal, az európai híró esztétával, aki ekkor egy kicsiny baranyai falucska, Zengővárkony református lelkészeként dolgozott. Megrendítő esetet mondott el a délmagyarországi egyházról majd a témát egy drámai hatású tanulmányban, *A Magyarország pusztulásában* fejt ki részletesen, megállapításait statisztikai adatokkal igazolja. Ezek közül idézek néhányat a párhuzamok és az általánosítás lehetőségét az olvasóra bízva:

„Ma nem külső ellenséggel és erővel állunk szembe – a veszedelem bent és bentről fenyeget bennünket. Ellenségeink: egyke, kivándorlás, tüdővész – és mindaz, ami különösen az egykével erkölcsi, gazdasági téren vele jár. Együttvéve felérnek a legszörnyűbb háborúval. (...) Mert értsük meg végre: hogy a háborúban egy nemzetnek se volt annyi veszténivalója, mint nekünk, úgy most sincs. A romlás és pusztulás más országokban is folytatódott a háború után, *de sehol se fenyeget olyan veszedelemmel, mint nálunk.* (...) Amíg a magyarság ezt a kérdést gyökeresen a halál helyett az élet nevében nem oldja meg, addig hiábavaló minden igyekezet bármi más téren. Mérlegünk naponta veszteséggel zárul számbeli, anyagi, erkölcsi tekintetben”. A következőkben Fülep Lajos számadatokkal támasztja alá a református magyarság fogyását, összehasonlítva az 1912-es és 1928-as adatokat: Babarc 120–80, Botyka 426–283, Garé 165–119 stb. A magyarság fogyásával egyenes arányban nőtt a somogyi és baranyai falvakban a némettség aránya. Az egykés világ olyan erkölcsi világrend, amely a pusztulást szolgálja, melynek alapja az önzés, a kényelem, a nemtörődomség, a magyarságtudat hiánya, a természet és Isten törvényeinek a lábbal tiprása” (Fülep 1984: 19–20).

Az ezerkiencszázhuszas évek végén, de a napjainkban is kényelmesebb volt Magyarország első világháborús veszteségeit csupán az igazságtalan nagyhatalmi döntéssel magyarázni, holott, Trianon arrogáns és igazságtalan nagyhatalmi döntés volt ugyan, de csupán következménye a magyarság fogyásának a Kárpát-medencében.

Fülep Lajos, akárcsak néhány évvel később Németh László a magyarságban keresi az elsődleges okokat. A szembenézés könnyörtelen hangján állapítja meg és kérdezi: „Mindenekelőtt ne keressük a baj eredetét rajtunk kívül eső okokban vagy olyanokban, melyek ugyan bennünk vannak, de valahogy nem tehetünk róla. A felelősség elhárításával csak önmagunkat gyengítjük, mert erkölcsi energiánkat kisebbitjük vele. Az erkölcsi erő első megnyilvánulása a felelősség tudata – *s nekünk most legfőképpen erkölcsi erősségre van szükségünk!* Tehát a felelősség tudatának az utolsó ízig való teljességére.

*Kérdezzük meg magunkat: miért pusztulunk? És feleljünk rá azszal a tudattal, hogy választunk öszinteségtől és igazságától az életünk függ.*” (Fülep 1984: 25).

A továbbiakban Fülep azt fejt ki, hogy az egyke nem a szegénység következménye, hanem a vagyone. Lényeges megállapítása, hogy „aki élni akar, nem szabja föltételül, hogy igen de csak úgy, ha jól – hanem beéri kevesebbel is, még ha sok munka árán szerzi is meg. És különben is – hol kezdődik a jól élés, és hol végződik? A baranyai kisbirtokos, ha van 10 hold földje és egy gyermeke, azt mondja: adjanak még 10 holdat, mindjárt lesz második gyermek. A sárközi polgárnak van 100 hold földje és egy gyermeke – a második gyerekhez még 100 hold földre van szüksége? De mikor a 200 holdasnak is csak egy gyereke van! Hol kezdődik el hát akkor a több gyerek?” (Fülep 1984: 28). Számára is a család a nemzet fundamentuma, amire a gazdaság, ipar, kereskedelem épül. Logikáját tekintve a maiakhoz hasonló ismerős érvelés: ha nagyobb lenne a gyermekek után járó családi pótlék és egyéb szociális juttatás, ha biztos lenne az állás, ha magasabb lenne az életszínvonal, megannyi önáltató feltétel. Ha valóban csak ennyin múlna, akkor a jóléti Európa nem öregedett volna el, s nem népesedne túl a harmadik világ...

Fülep Lajos kétségbeesetten hívja fel a figyelmet arra, hogy „nem lehet talpra állítani ezt a leamputált nemzetet, ha minden évben mi magunk engedünk belőle leamputálni húszezer embert; lehet itt revízióról komolyan beszélni, ha mi magunk szűklátókörűen nézzük, hogy vesznek el minden népszavazás nélkül évről évre egész magyar falvak... Hányezer magyar évente – nyolc-tíz magyar falu évente! Hány évig lehet ezt a könnyelmű játékot, ezt az öngyilkosságot folytatni? Tessék csak elképzelni, milyen országos fölháborodás volna, ha – mondjuk – egy újabb Trianon ma, de nemcsak ma, hanem minden évben húsz magyar falut hasítana le a mi magyar hazánkról... Hát nem rettenetes, hogy mi magunk rosszabbak vagyunk e legátkosabb Trianonnál is... Hát vajon kinek tudunk felelni ezért a mulasztásért?” (Fülep 1984: 14).

Fülep Lajos a dunántúli magyar falvak elnémetesedésének okát a természetellenes magyar egykézésben látja, Németh László *Magyarok Romániában* című esszéjében konkrét ok megnevezése nélkül ugyan, de az erdélyi magyarság románokkal szembeni létszámbeli alulmaradását állapítja meg, melynek oka nyilvánvalóan szintén demográfiai. Az erdélyi románság képviselői „egy hirtelen felemelkedő népből néznek, lélegzenek és akarnak”, Németh László „pedig egy nagy történelmű nemzet katasztrófa utáni gyermekének” érzi magát, mely egy különböző eszmébe zárta be a magyarságot (Németh 1992: 764).

Erdély a középkorban történt erősödése még mércét, mintát jelentett a magyarság számára. Érdemes Németh László *Erdély virágzásáról* szóló sorait, és kíméletlen, tisztánlátó gondolatait szósz szerint idézni: „A középkor végére már mint Tündérkertet, kincstárat emlegetik, s utolsó nemzeti uralkodóházunk is Erdélyből való. A középkori Magyar Birodalomnak végét vető törökkel szemben csak ennek a fellegvárnak a magyarsága fog nemcsak fegyverrel, de életformában is védekezni. Ez a föld Európa haladotabb szigeteinek a vallásában a kálvinizmusban állapodik meg, s lófarkas zászlóktól átszáguldottan is olyan élet ízet hagyta ránk a tizenhatodik és tizenhetedik századból, melyre már csak alkati, fajnemességi szempontból is büszkéek lehetünk” (Németh 1992: 771).

S íme a borzongató döbbenet, hogy mindez csupán a múlt, és Erdély s a többi elcsatolt területek elvesztésében mi magunk is hibásak vagyunk, hiszen nem tudtuk belakni megművelni, hatalmunkban tartani, magunkévá tenni: “Iszonyú elgondolni, hogy a magyarság ezt a földet elvesztette. Mialatt Erdélyt jártam, egyre jobban kivilágosodott, hogy az elveszett Erdély nem csak terület. Erdély vizsga volt, s az, hogy nem tudtuk megtartani: levizsgázás, mert Erdélyt nem úgy vették el tőlünk. Mi nem fejeztük be a meghódítását, s mi eresztettük ki a kezünkből, amit meghódítottunk belőle. (...) Erdély akkor veszett el, amikor magyarsága problematikussá vált. A tizenhetedik század végén Bethlen Miklós emlékiratai még sűrű magyar világot mutatnak, s száz év múlva Horea és Kloska lázadása lehetséges. (...)”

Erdélyt pedig nem adjuk, imádkozzák az iskolás gyerekek Pesten minden reggel és délben a Magyar Hiszekegy után. S a lóságban mást sem tettünk Erdéllyel egy század óta, csak adtuk és adtuk, s ma jobban adjuk, mint valaha. Mert egy országrészt nem fogadalm, fegyver és birtoklás tart meg, hanem az a titkosabb hódítás, mely úgy ejti meg a földet, mint férfi a nőt. Erdély a legkülönb nő volt, akivel a magyarságnak itt Európában dolga akadt, s a kései utazó a méltatlan, a legkülönb párját elvesztett hím szomorúságát érezhette: ezután a nő után már csak lefelé mehetek” (Németh 1992: 772).

És ha valaki az olvasók közül nem értené az analógiát, Németh László szentencia-szerűen és kíméletlenül fogalmaz: “Erdélyről a magyarság mondott le”, nyilván ugyanolyan hozzáállás következtében és eredményeként, mint amilyent Fülep Lajos az egykéző dunántúliak esetében leírt.

Az egykor uralkodó, politikai hatalommal bíró magyar kisebbség és a Trianon után uralkodó román többség között a megbékélést Németh László lehetetlennek tartja a mindkét oldalon felhalmozott történelmi sérelmek miatt. Éleslátással állapítja meg, hogy „Ha szavakban még el is képzelhető a megegyezés, nem képzelhető el az ösztönökben” (Németh 1992: 798).

A fentebbiek végiggondolása után érthető Orbán Viktor azon mondata, mely szerint akkor, amikor a magyarság legnagyobb problémáját akarjuk megfogalmazni egyetlen szóban, akkor azt mondjuk, hogy demográfia.

S e gondolatmenethez talán méltó lesz még egy Német Lászlótól származó idézet: „Az önismeret azonban akkor is nagy áldás, ha korlátainkra tanít meg” írja a már idézett művében (Németh 1992: 922)

### **Kisebbségi értékjelképek a kisebbségi irodalomban**

A kisebbségi lírát tanulmányozva szembevetődnek a kitartás, a helytállás és a szenvedés árán létrehozott értékeket kifejező toposzok. Cs. Gyimesi Éva *Gyöngy és homok* esszéje a gyöngy-kagyló motívumról mint jellegzetes értékjelképről vagy értékszimbólumról beszél. A gyöngy-kagyló létrejötté egy paradoxon (ellentét) eredménye, hiszen a homokszem, mint kívülről, szennyezőanyagként a kagylóba behatoló anyag, védekező válaszreakcióra kényszeríti az élőlényt, s ez a fájdalmas, önvédelemből létrejött reakció teremti meg a különleges szépségű és értékes gyöngyszemet. A sebzett kagyló, a fájdalom és a kényszerűségből teremtett szépség hármassága szimbolikusan képezi le a kisebbségi lét kényszerű, de a szenvedés során értéket és szépséget teremtő voltát. A negatív homokszem és a pozitív gyöngyszem között paradoxális ok-okozati viszony áll fenn. E szimbólum, mely tulajdonképpen a szenvedést értéként tételezi a keresztény etikában gyökerezik, s legalább kétezzer éves archetípusa a kereszténységben gyökerező művészeteknek. Mégis, a Trianon okozta lelki megrázkódtatás utáni erdélyi magyar irodalomban a keresztény szimbólum a kisebbségi szenvedés sajátos változatát jelenti. Először e toposz a Nagyenyeden tanároskodó Áprily Lajos beszédében hangzott el 1921-ben. Miután Áprily természettudósi pontossággal írja le a gyöngy-kagyló keletkezésének körülményeit, általánosít és az értéket teremtő fájdalom erejéről ír:

„A világ fájdalmas vajúdásának ebben az apokaliptikus korszakában nem árt néha a fájdalom teremtőerejéről elmélkedni. Megkínzott százai és ezrei a világvonaglásnak: ma mindannyian gyöngy-kagylói vagyunk egy felkavart tengerfenéknek, melyeket sebző homokszemekkel szórt tele az elementáris kavarodás. És talán a homok sebzte testünk sem szenvedhet haszontalanul, a mi fájdalmunknak is teremtenie kell valamit: az emberiség tömegfájdalmából az emberiség jobb jövőjének igazgyöngye fog megszületni” (Áprily 1981: 168). A közösségi és személyes próbatétel tehát erkölcsi-esztétikai értéket képes létrehozni, így válik tehát a gyöngy-kagyló szimbólum értékszimbólummá. Engedtessék meg nekem egy kis világirodalmi kitekintés is e szimbólum kapcsán.

Az amerikai puritán irodalom jeles képviselőjének Nathaniel Hawthorne-nak *A skarlát betű* című regényében egy újonnan bevándorló asszony, Hester Prynne-nek és a közösség köztiszteletben álló papjának, Arthur Dimmedale-nak tiltott szerelméből született lánya szintén a Gyöngy (Pearl) nevet kapja. A név egyszerre utal a fogantatásának erkölcsileg tiltott voltára és arra a lelki gyötremre, amit a szülőknek a gyermek megszületése és jelenléte okozott. A szimbólum itt is ambivalens, majdnem paradox, hiszen nemcsak a negatívumokat hordozza (házasságtörő, erkölcstelen kapcsolatra történő utalás, fájdalmas vezeklés), hanem Hester Prynne, az anya számára éppen ez a tiltott kapcsolatból született gyerek válik az élet egyetlen értelmévé.

A gyöngykagyló tehát a produktív fájdalmat, a fájdalom általi értékteremtést szimbolizálja. Ez a folyamat helyzetértelmezést feltételez, a helyzetértelmezés pedig helyzetuddal jár együtt. E kettő determinálja az ideológiát, azaz az érdekalapozottságot, azaz az éthoszt. Az ideológia mindig magába foglalja az egyén téridő meghatározta helyét és szerepét is. A gyöngykagyló motívum tehát alkalmas arra, hogy az ideológiaképződést bemutassa s tömören a kisebbségi létet művésziileg (metaforikusan) példázza.

### Irodalom

- Áprily Lajos 1981. *Álom egy könyvtárról*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Áprily Lajos 1990. *Összes versei és drámái*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Balogh József 2003. A nemzeti önismeret eszközei. In: *Hírünk a világban*. Az előszót és a jegyzeteket írta, és a sorozatot szerkesztette Szigethy Gábor. Budapest: Neumann Kht. [<http://mek.oszk.hu/05000/05095/html/index.htm>]
- Crèvecoeur, Michael-Guillaume-Jean 1981. *Letters from an American farmer and Sketches of Eighteenth Century*. Penguin Classics.
- Cs. Gyimesi Éva 1993. *Homvágy a hazában*. Budapest: Pesti Szalon Könyvkiadó.
- Cseke Péter 1989. Egy létparadoxon megoldási kísérletei 1937-ben In: Cseke Péter – Molnár Gusztáv szerk. *Nem lehet. A kisebbségi sors vitája*. Budapest: Héttorony Kiadó. Limes-könyvek, 5–20.
- Fülep Lajos 1984. *A magyarság pusztulása*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Hawthorne, Nathaniel 2004. *A skarlát betű*. Budapest: Magvető.
- Makkai Sándor 1989. Az erdélyi szellem. In: Cseke Péter – Molnár Gusztáv szerk. *Nem lehet. A kisebbségi sors vitája*. Budapest: Héttorony Kiadó. Limes-könyvek.
- Makkai Sándor Hősiesség. 1989. In: Cseke Péter – Molnár Gusztáv szerk. *Nem lehet. A kisebbségi sors vitája*. Budapest: Héttorony Kiadó. Limes-könyvek, 23–27.
- Makkai Sándor Nem lehet. In: Cseke Péter – Molnár Gusztáv szerk. *Nem lehet. A kisebbségi sors vitája*. 1989. Budapest: Héttorony Kiadó. Limes-könyvek, 106–111.
- Németh László 1992. Nagyváradi beszéd (1292-1297) Magyarok Romániában. In: *A minőség forradalma* II. kötet. Püski, 739–805
- Reményik Sándor 1989. Lehet, mert kell. In: Héttorony Kiadó. Limes-könyvek, 126–128.
- Szekfű Gyula 1989. *Mégis ők a bőségek*. In: Héttorony Kiadó. Limes-könyvek, 28–30.
- Vári Fábrián László *E földről – Farkas Árpádnak*. In: Háromszék. 2010. március. 27.

### Values and Roles of Minority Existence

The paper explores the relationship between universal human qualities and national particularities and how these two reciprocally operate within a modern democracy. Minority rights can be guaranteed by finding the mutually acceptable advantages to counter-balance the will of the majority expressed by votes, the basic principle of democracy. Based on several sources, the paper investigates the relationship between motherland/nation and minority existence within the political frame of another state, a duality which produces constant dilemma on the level of the individual. The paper also argues the importance of an objective national self-knowledge which needs constant perfection. Finally, a literary image (the image of the pearl) is presented exemplifying symbolically the ideology of the minority.

# MI ÉS ŐK

## AVAGY A KIS KÜLÖNBSÉGEK NÁRCIZMUSA KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN

DECZKI SAROLTA

MTA BTK Irodalomtudományi Intézet

1983-ban jelent meg Milan Kundera híres esszéje (Kundera 1991) egy francia folyóiratban, a *Nyugat túszerű ejtett része avagy Közép-Európa tragédiája* címmel, mely az Európa keleti felén lakó népek eredendő sorsközösségét, valamint történelmének hasonlóságát hangsúlyozta. Az 1956-os magyar forradalom példáján keresztül világította meg, hogy Kelet-Közép-Európa mindig is a Nyugat része volt, identitástudatának a lényege, hogy ide tartozik. Amikor az esszé íródott, akkor Kundera joggal írhatta, hogy a régió ellentmondásos helyzete abból fakad, hogy kultúrájában Nyugathoz tartozik, politikailag pedig Kelethez, vagyis Oroszország hatalmi szférájába. A cseh író egyértelműen elutasítja az ezzel való sorsközösséget: „az orosz sors nem képezi részét tudatunknak; számunkra idegen; nem vagyunk felelősek érte. Ránk nehezedik ugyan, de nem a mi örökségünk” (Kundera 1991: 22).

Kelet-Közép-Európa tragédiáját abban látja Kundera, hogy a két nagy hatalmi tömb közé szorult sok kis nemzet történelme széttöredezett, államiságuknak pedig kevésbé folytonos a hagyománya, mint a nyugati szomszédoké. Kis nemzetnek lenni pedig annyit tesz szerinte, hogy bármikor kétségessé válhat maga a pusztta létezés. Ennélfogva ezek a népek állandó gyanúperrel vannak a nagybetűs Történelem iránt, hiszen a történelemkönyveket a győztesek írják, Kelet-Közép-Európa kis nemzetei pedig nem tartoztak soha a győztesek közé. Kundera ezen esszéje valóságos mítoszt csinált Kelet-Közép-Európából, és erre a mítoszra a nyolcvanas években valamint a Szovjetunió összeomlása után óriási volt a kereslet. Mintha csak a Nyugat felfedezte volna, hogy a keleti fertályon húzódik egy terület, egy *terra incognita*, amely mégis csak hozzá tartozik. Ami azóta történt, azt pedig ismerjük, noha nagyon sokféleképpen lehet értelmezni azt a bonyolult és félreértésektől, arroganciától, bonyodalmaktól éppen nem mentes viszonyt, amibe a Nyugat és Kelet-Közép-Európa került a Szovjetunió összeomlása után. Azt azonban kétségtelenül kijelenthetjük, hogy a mítosz azóta alaposan kifakult, valamint az Oroszország és a Nyugat közé szorult kis nemzetek között nem a sorsközösség felismerése, hanem a kis különbségek nárcizmusa vált politikacsináló tényezővé.

Sigmund Freud ír erről az emberi, túllontúl is emberi jelenségről, vagy máshonnan nézve: tünetegyüttesről a *Rossz közérzet a kultúrában* című esszéjében (Freud 1982), melyben arra keresi a választ, hogy miért érzi nehéznek, fájdalmasnak az ember az életét az európai kultúrában, valamint milyen csillapítószereket keres magának, melyek segítenek elviselni a megpróbáltatásokat. Azt írja, hogy az ember nagyon sokféleképpen korlátozva van ösztönkielégítési tekintetében, például a bennünk élő agressziót is a közösség által megkövetelt határok közé kell szorítanunk. Freud megfigyelései szerint a kultúra el akarja nyomni az emberben eredendően meglévő harc és versengés késztetéseit, márpedig szerinte nem könnyű lemondani az agresszív hajlamokról, és ez adott esetben szörnyű frusztrációkhoz, elfojtásokhoz vezethet. Ugyanakkor megjegyzi, hogy „nem lebecsülendő egy kisebb kultúrkörnek az az előnye, hogy az ösztönnek szabad folyást enged az idegenekkel szembeni ellenségeskedésre” (Freud 1982: 376). A kis különbségek nárcizmusában a pszichoanalitikus az agresszióhajlam kényelmes és viszonylag

ártalmatlan kielégülését ismeri fel, mely hozzájárul a közösség tagjainak az összefogásához. A szomszédos, és egymáshoz közel álló közösségeknek ugyanis különös hajlamuk van arra, hogy támadják és gúnyolják egymást. Freud az angolokat és skótokat, dél- és észak-németeket, spanyolokat és portugálokat hozza fel példának, ám, ha jól körülnézünk ebben a mi kis huzatos, zsúfolt, ideges és frusztrált Kelet-Közép-Európánkban, azt láthatjuk, hogy az itt élő népekre, államokra is tökéletesen ráillik ez a diagnózis.

Kundera jóhiszeműen gondolhatta azt, hogy a történelmi hányattatások és a nemzet pusztá létéért való állandó rettegés közösséget képes teremteni a régió népei között és összefogásra sarkallja őket. Ennek, a ma már naivnak tűnő álomnak hamar véget vetett a jugoszláv háború, melyre fokozottan volt érvényes az, amit Freud kis különbségek nárcizmusának nevez, hiszen ebben a háborúban olyan népek is harcoltak egymás ellen, akik között sem a nyelvi, sem a kulturális különbségek nem voltak szembetűnően nagyok. A szerb és a horvát nép elkecseregett harca egymás ellen azért is volt különösen megrázó, mivel még nyelvi különbségek sem választották el őket egymástól, ám mégis annyira erős volt köztük a különbözőség vágya, hogy azóta a szerbek a cirill, a horvátok pedig a latin ábécét használják, és a két nyelv is elkezdett szétfejlődni egymástól. Freudnak csupán egyben nem volt igaza: ezek a kis különbségek, s mindaz az agresszió, melynek hajlamosak szabad utat engedni, korántsem ártalmatlanok. Sőt, ebben a régióban éppen ennek az ellenkezője a jellemző: az egymás mellett élő, rokon nyelveket beszélő, hasonló szokásokkal, történelmi és geopolitikai adottságokkal rendelkező népek különösen hajlamosak arra, hogy kudarcaikért egymást okolják, frusztrációjukat és agresszivitásukat egymáson vezessék le – ami egészen katasztrofális következményekkel is járhat.

Kende Péter diagnózisa pedig már gyökeresen ellentmond Kundera optimizmusának: „ami [...] a népeket illeti, ezek rosszul ismerik egymást, soha nem folytattak harcot váll-váll mellett, és nem tartoznak egy közös kultúra közösségébe [...]. Mindegyikük egy kicsit a többiek fölött állónak tekinti magát, szomszédait bizalmatlansággal szemléli, és hajlamos arra, hogy azokban a mindenkori bajok bűnbakját lássa” (Kende 2014a: 25). Kende a kelet-közép-európai népek nacionalizmusát „pszichológiai adottságnak” tekinti, melyben a posztkommunista éra egyik legjelentősebb fejleményét látja, ami egyszerre mind a régió instabilitásáért valamint az önsorsrontó nemzeti politikákért is felelős. A régió tagoltságának és heterogenitásának következményeképpen ugyanis mindig csak mások rovására lehet érvényesíteni a kizárólagosságra törő nemzetállami igényeket. A nemzetállamnak márpedig alapvető sajátossága, hogy elvárja kisebbségeitől az igazodást a többségi nyelvhez, szokásokhoz és normákhoz, valamint igen szűken méri a közösségi jogokat. A többségi, magát államalkotónak nevező nép öndefiníciójában és identitásának megkonstruálásában eredendő szempont az, hogy csakis magát tekinti az állam politikai-intézményei megszervezésére és vezetésére alkalmasnak, és többnyire olyan jogi-procedurális környezetet teremt, melyben a kisebbségeknek nem sok közük van az államhoz, és abban legfeljebb megtűrik őket. A kelet-közép-európai nemzetállamok a kisebbségeket vagy be akarják olvasztani, vagy diszkriminálják őket, szélsőséges esetekben pedig egyenesen a létüket veszélyeztetik – viszonylag ritka jelenség erre felé a kisebbségekkel szemben tanúsított türelem. Ismét Kende Pétert idézve: „a legtöbb vegyes lakosságú területen nemcsak hogy nem fejlődött ki az együttéléshez szükséges sorsközösségi érzet, hanem éppen ellenkezőleg, ki-ki a más nyelvű, más fajú sorstársában látja a legnagyobb veszélyt, még a külső elnyomónál is gyűlöletesebb ellenséget, a betolakodottat, a hivatlan vendéget...” (Kende 2014b: 52). Márpedig Kelet-Közép-Európa legalapvetőbb demográfiai sajátossága a területek etnikai kevertsége, vagyis az, hogy az államhatárok nem esnek egybe a nyelvi-etnikai határokkal.

Ez a sokféleség pedig kiváló alkalmat kínál az önbizalmukban megfogyatkozott, régi, nagynemzeti ábrándokba menekülő, gyengeségükben arrogánsan ágáló nemzeteknek ahhoz, hogy a mindenkori másokban találják meg minden bajuk okát. A sokféleséget, a heterogenitást és egyáltalán, a másik létét fenyegetésként élik meg, mely kihívást intéz identitásukhoz. Ez az identitás ugyanis az azonosságra épül, a magát normálisnak, sőt normatívnak tételező és affirmáló többségi nemzet sokszor erősen túlzó és idealizáló önképére, valamint azokra a hagyományokra és mítoszokra, melyeknek az a szerepük, hogy ezt az azonosságot megerősítsék. Nem véletlenül figyelmeztetett Kende már 1992-ben arra, hogy Kelet-Közép-Európa országai számára a szovjet uralom alóli felszabadulás után a „Nyugathoz való közeledés látszata mögött valójában nemzeti múltjukhoz térnek vissza” (Kende 2014c: 73). Ahhoz a múlthoz, amit a kommunizmus éveit alatt elfojtottak, félreértelmeztek, meghamisítottak – ehhez csak azt tehetjük hozzá, hogy helyenként ugyanez zajlik napjainkban is. A történelemből és a hagyományokból minden nacionalista párt a kedvére válogatja ki azokat a momentumokat, melyeket tetszetősnek tart, s megfelelőnek arra, hogy olyan identitást építsen rá, amelyben kedvét leli. Mindazok az események pedig, melyek ellentmondanak ennek a képnek, kirekesztődnek a közös történelmi emlékezetből, mert foltot ejtenének a nemzet becsületén. A nemzetállam ugyanis nemcsak etnikailag akarja magát tisztának tudni, hanem erkölcsileg is. Kelet-Közép-Európában azonban mindkettő: hazugság.

Nincsenek etnikailag „tisztá” államok, csak erőszakkal és jogsértésekkel lehet rájuk törekedni, ahogyan erre számos példát láthattunk a régió múltjából. És nincsenek erkölcsileg tiszta államok sem, hiszen mindegyik követett el bűnöket a szomszédjai vagy a területén élő kisebbségekkel szemben. A tisztaság görcsös akarása a múlttal és a demográfiai realitásokkal való szembenézés hiányosságaira utal, mely hosszú időkre biztosítani tudja, hogy rossz válaszok szülessenek a már sokszor eleve rossz kérdésekre. A másiktól való arrogáns félelem és a túlhabzó önbizalomból táplálkozó önaffirmáció a tisztaság ideáljára hivatkozik, amikor saját identitását egy számára tetszetős és nárcisztikus céljainak megfelelő eredetmítosza alapozza. Ez a mítosz hivatott arra, hogy megalapozza a közösség erkölcsiségét, mely azonban nem a modern, procedurális és demokratikus eljárásrendre hivatkozik, hanem törzsi szokásokra és érzelmekre. Nietzschei reminiscenciákkal a tisztaság akarásának is nevezhetjük azt az identitás- és erkölcsformáló képzetrendszert valamint a hozzá köthető gyakorlatokat, melyek mindent szennynek, elfajzottnak, idegennek tüntetnek fel, ami akár csak kicsit is ellentmond ennek az ideálnak. A tisztaság és az eredetmítosz normatív, kényszerítő erőként vannak jelen a közösség életében, mely annál türelmetlenebbé válik minden mássággal szemben, minél inkább fenyegetve érzi magát. Természetesen nem szükséges, hogy valós legyen ez a fenyegetés: a paranoia mozgósító potenciálja felbecsülhetetlen segítséget nyújt azoknak, akik a másokkal való szembenállásban tudják csak megkonstruálni a saját identitásukat. A paranoia logikája szerint a másik tisztátalanként, erkölcsileg alacsonyabb rendűként jelenik meg, aki vagy paternalista gondoskodást igényel vagy pedig erőszakos úton próbálnak eljárni vele szemben. A tisztaság ebben az összefüggésben tehát korántsem ártatlan metafora, hiszen egy agresszív, a másik elnyomására és adott esetben megsemmisítésére törekvő akarat jelentkezik be általa. Gondolhatunk akár a Harmadik Birodalom retorikájára, vagy arra, hogy a kisebbségnek kikiáltott mindenkori másik elleni akciókat „tisztogatásnak” szokták nevezni.

Kelet-Közép-Európában nincsenek olyan államok, melyek ne estek volna a nacionalizmus hübriszébe, s melyek ellen tudtak volna állni annak a csábításnak, melyet

a tisztára és tetszetősre polírozott nemzeti önkép, a dicső múlt mítosza, az áldozatiság toposza és az önheroizálás gesztusai jelentenek. Mindezek azonban a nemzeti hamis tudat kellékei, melyek ahhoz nyújtanak segítséget, hogy a múltbeli és a jelenbeli problémákat előre gyártott frázisok révén próbálják elintézni, és mindig másokra hárítsák az általuk felvetett felelősséget. Azt a felelősséget, melyet egyrészt a mindenkori másik, másrészt pedig az egykor elkövetett bűnök vállalása jelent. Ez a hárítás természetesen azzal a haszonnal jár, hogy így és csakis így válik megőrizhetővé az a nárcisztikus önkép és heroizáló mítosz, melyek a tiszta és ártatlan nemzet ideálját fenntarthatóvá teszik. Az ily módon konstruált nemzeti önazonosság azonban törzsi habitusokat mozgat, mely olyan atavisztikus ösztönökön alapszik, melyeket a mi és ők szembenállásának a logikája szervez társadalomformáló erővé. Reinhart Koselleck írja, hogy „a 'mi' és az 'ők' használata már eleve elhatárolást és kizárást jelent, s ennyiben feltétele a cselekvési képességnek” (Koselleck 2003: 242). Amikor egy közösség saját magára a többes szám első személyű névmással hivatkozik, akkor az még nem feltétlenül kell, hogy kizárást implikáljon. Amikor azonban egy közösség olyan „mi”-ként identifikálja magát, mely szemben áll másokkal, az „őkkel”, akkor olyan ellentétes hozzárendelésekről van szó, melyek aszimmetriát hoznak létre a két csoport között. Vagyis a név, az öndefiníció erkölcsi és politikai gyakorlatokat tesz lehetővé. Koselleck szerint ilyenkor egy konkrét csoport kizárólagos igényt formál az általánosságra azért, hogy egy nyelvileg univerzális fogalmat csak magára vonatkoztat. Ez az általánosság természetesen értéktelített, és automatikus módon hatalmi helyzetbe hozza azt, aki ehhez a csoporthoz tartozik, míg mindazok, akik nem részei ennek az általánosságnak, alárendelt pozícióba kerülnek, és diszkrimináció áldozatai lehetnek, annak minden szélsőséges következményével egyetemben. Koselleck figyelmeztet arra, hogy a nyelv, a fogalom nem csupán utólagosan jelöli a már kialakult hatalmi viszonyokat, hanem teremtő tényező is válhat bizonyos politikai vagy társadalmi csoportok vonatkozásában, vagyis egy csoport azért kerülhet alávetett vagy hatalmi pozícióba, mert az identitása megjelölésére szolgáló fogalom predestinálja erre. A német filozófus a hellén-barbár fogalompárost hozza föl példának erre, mely szembenállásban kifejeződnek mindazok a hatalmi és kulturális viszonyok, melyek a két csoport között valóban fennálltak. Ha mindezt Kelet-Közép-Európa viszonyaira vonatkoztatjuk, akkor nem tűnik nehéz feladatnak, hogy hosszan soroljuk mindazokat a példákat, melyekben a nemzeti identitások szintén hasonló, aszimmetrikus megnevezésekben fejeződnek ki; vagy a mindenkori „mi”-vel szembenállóként tételezett más népcsoport neve eleve alacsonyabb értékűséget fejez ki. Ez – a helyi sajátosságokból és a fenti freudi koncepcióból következően – főleg a szomszéd népek vonatkozásában gyakori megnevezésforma. Vagyis a mindenkori szomszéd nép vagy az államban jelen levő kisebbség neve ellenfogalomként működik, mellyel a mindenkori többség igyekszik őt leválasztani magáról, és gyanúsként, idegenként kezeli.

Kelet-Közép-Európa viszonyait a szembenállásnak és aszimmetriának ez a logikája még ma is bonyolulttá, sőt, adott esetben akár életveszélyessé is teszi, hiszen olyan indulatokat és konfliktusokat szít, melyek újra meg újra felforgatják a régiót, és újra meg újra létükben fenyegetnek nemzeteket. Az ellenségkép konstruálása nem csak az igényelt, ám meg nem kapott hatalmi státusz és nemzetközi tekintély kompenzálására alkalmas, hanem a részint ebből a gyengeségből fakadó belpolitikai konfliktusok kezelésére is. Mint fentebb írtuk, az idegenként és veszélyesként tételezett másik kiválóan alkalmas a bűnbak szerepére, vagyis lehetővé teszi a mindenkori hatalmi pozícióban levő csoport számára, hogy ne kelljen szembesülnie sem saját cselekedeteinek következményével, sem pedig a

múltbeli bűnökkel. Ezenkívül azonban belpolitikai célokra is kiválóan használható, hiszen az ellenségkép erősíti az elkötelezettség érzését, és tompítja a kritikát a hatalmon levőkkel szemben. Az „ostromlott erőd” effektus még akkor is növeli a lojalitást, ha a csoport tagjai számos ponton nem értenek egyet a döntéshozókkal. A hatalmon levőknek ezért az áll érdekükben, hogy eltúlozzák az ellenséges fenyegetést, és kompetensnek mutassák magukat vele szemben. A konstruált ellenség jelentette fenyegetés tehát egybekovácsolja azt a tábort, amely „mi”-ként tekint saját magára, és amelyik a másikban, a szomszédban, legyen bármennyire is hasonló hozzá, veszélyes ellenséget lát.

Kelet-Közép-Európában ma sem ritkák az efféle politikai machinációk, melyek a valós problémák megoldása helyett ellenségképeket alkotnak, és az ellenséget többnyire pont azokban a csoportokban találják meg, melyek nincsenek messze és kulturálisan sem különböznek nagyon. Murray Edelman írja (Edelman 1998), hogy ebben a mechanizmusban egy eltorzult racionalitás működését érhetjük tetten, mely saját paranoid logikájára próbál meg érveket találni, és amely forgatókönyvet próbál meg gyártani a múltra és a jövőre, hogy ezzel az elbeszéléssel igazolja a kijelölt ellenséggel szemben megtett drákói lépéseket. Az ellenségnek természetesen nem szükséges valóban ártalmasnak is lennie, elég, ha a nekik tulajdonított sztereotípiák szerint azok. Akár az az eset is fennállhat, hogy az ellenségnek kikiáltott személyek vagy csoportok valójában semmiféle fenyegetést nem jelentenek, míg mások, akiket nem érzékelnek ellenségnek, sokkal nagyobb károkat okoznak. Ám az a manipulált tömeg, mely identitásának egyik alapvető összetevőjét a másokkal való szembenállásban ismeri fel, készséggel elhiszi a fennálló hatalomnak, hogy létében fenyegetik valakik, „ők”, s ráadásul ezek az ők itt vannak fizikailag is a közelben. A kis különbségek ilyenkor felnagyítódnak, és megsemmisítő veszélyt jelentő fenyegetéssé válnak, pusztán létük okán. A legnagyobb kihívást talán ennek a mechanizmusnak a leküzdése jelenti ma Kelet-Közép-Európa számára, amikor ismét háború dúl a térségben. A régió előtt álló kihívás a másikban nem ellenséget, aszimmetrikus pozícióba kényszerített „őket” látni, aki veszélyezteti a csoportidentitást, hanem olyan másikat, akivel a történelem és a geopolitikai realitások sorsközösségbe forrasztottak. Már csak azért is, mert a nacionalizmus harsány és üres jelszavai mögött ugyanazokkal a problémákkal viaskodik lengyel és román, ukrán és szlovák, magyar és szerb, stb.

A dolgok iróniája pedig az, hogy az elutasított vagy még meg nem valósult politikai sorsközösségen túl vagy talán innen mégis megfigyelhető egy olyan közös identitás, egy olyan sorsközösség Kelet-Közép-Európa lakói között, amit Tóth Krisztina verse ír le nagyon szépen:

Nevünket mondja a hangosbemondó  
és mi felpattanunk. Nevünket  
rosszul írják és rosszul ejtik,  
de mi készségesen mosolygunk.  
A szállodából elhozzuk a szappant,  
az állomásra túl korán megyünk.  
Nehéz bőrönddel, bő nadrágban  
mindenütt ténfereg egy honfitársunk.  
Velünk mennek a vonatok rossz irányba,  
és ha fizetünk, szétgurul az apró.  
Határainkon félünk, azokon túl  
eltévedünk, de felismerjük egymást.

Felismerjük a világ túlfelén is  
 a lámpaláztól átizzadt ruhát.  
 Alattunk áll meg a mozgólépcső, szakad le  
 a teli szatyrok füle, és mikor  
 távozunk, megszólal a riasztó.  
 Bőrünk alatt, mint egy sugárzó ékszer  
 ott a büntudat mikrochipje.

### Irodalom

- Edelmann, Murray 1998. Politikai ellenségek konstruálása (Erdei Pálma fordítása). In: Szabó Márton szerk. *Az ellenség neve*. Budapest: József Műhely Kiadó, 88–124.
- Freud, Sigmund 1982. Rossz közérzet a kultúrában (Linczenyi Adorján fordítása). In: Freud, Sigmund. *Esszéek*. Budapest: Gondolat, 327–407.
- Kende Péter 2014a. Kommunizmus és nacionalizmus Kelet-Európában. In: Kende Péter *Nemzetek és népek Kelet-Közép- Európában*. Pozsony: Kalligram, 15–30.
- Kende Péter 2014b. *Miért nincs rend Kelet-Közép-Európában?* In: Kende Péter *Nemzetek és népek Kelet-Közép- Európában*. Pozsony: Kalligram, 48–56.
- Kende Péter 2014c: Vissza a múlthoz... de melyikhez? In: Kende Péter *Nemzetek és népek Kelet-Közép- Európában*. Pozsony: Kalligram, 73–81.
- Koselleck, Reinhart 2003. Az aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája (Hidas Zoltán fordítása). In: Koselleck, Reinhart *Elmúlt jövő: A történeti idők szemantikája*. Budapest: Atlantisz, 214–299.
- Kundera, Milan 1991. Nyugat túsul ejtett része avagy Közép-Európa tragédiája (Illényi Balázs fordítása). *Hétvilág*, 3: 18–34.

### **We and They: The Narcissism of Little Differences in East-Central Europe**

The topic of the essay is a phenomenon 'the narcissism of little differences' named by Sigmund Freud and applied to the East-Central-European region. This symptom seems to be appropriate to describe the relationships of the central-european nations to each other, but with a certain restriction. It is about the origin of the conflicts, wars and repression in the relations of these nations and states, although they have a very similar fate in the history. Nevertheless, these little differences seems to be sufficient to split these nations to „we” and „they”. And – after Koselleck – when it is about „we” and „they”, it turns often to opposition, to be enemies of each other.

# SZÖVEGEK SOKFÉLESÉGE A KÉZIRATOS FÜZETEKBE

## ADALÉKOK A SALÁNKI NÉPI ÍRÁSBELISÉG VIZSGÁLATÁHOZ

GÁL ADÉL

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

A XX. század közepe előtt a magyar parasztság életét ezer szállal szötte át a vallás tanítása és gyakorlata. A hagyomány szabta életmódot élő parasztember lépten-nyomon találkozott a vallással, vallásos képzetekkel, előírásokkal. Életük legfontosabb eleme a szent elragadtatás, az Isten iránti égő rajongás volt. A hagyományos keretek között élő közösségek a legkisebb istentelenséget sem nézték el tagjaiknak. A közösségekben élő vallásos képzetek kialakulásában egyaránt nagy szerepe volt a szülői háznak, a hagyománytartó öregek intelmeinek stb. (Bárh 1990).

A vallásosság legjellemzőbb megnyilvánulása a gyakori és rendszeres imádkozás, mely egy sajátos vallási nyelv, ami segíti a transzcendens és a földi élet közötti kapcsolattartást. A hivatalos egyház imádságai mellett a népi vallásosságban hatalmas teret kapnak a nem hivatalos, tiltott apokrif imádságok.<sup>1</sup> Az imádkozás lehetett egyéni, családi vagy közösségi. A családi közös imádkozás hozzátartozott a régi katolikus parasztlelet mindennapjaihoz (Bárh 1990).

Az alábbi munka egy XXI. századi kárpátaljai falusi – salánki – közösség egy tagjának kézzel írott imádságos füzetét vizsgálja. Igyekszem érzékeltetni a füzetekben meglévő imák számbeli és tematikai gazdagságát. A vizsgált településen, akárcsak egész Kárpátalján, napjainkban is nagyon fontos szerepe van a szakrális világnak. Válsághelyzetekben ez a szerep csak felértékelődik. A közösség tagjai segítő szándékukat, részvétüket a szó, az ima erejével próbálják kifejezni.

A kutatott terület, Kárpátalja, s azon belül Salánk, földrajzi fekvését tekintve speciális helyzetben van. Földrajzi elzártságának következtében az idő és történelmi-politikai változások sorozata nem akadályozta meg a népi írásbeliség nyomainak eltűnését, inkább kedvezően hatott annak megmaradására. Főleg a kommunista érában üldözött vallási szféra menekítette át értékeit nyomtatott írásos anyag hiányában a kéziratos imádságos füzetekbe, melyek mindmáig feltáratlanok. Területünkön eddig még nem történt mélyreható kutatás a népi írásbeliség vizsgálata terén. Ezért mondhatjuk, hogy e területen a kutató akár a népi hitvilág vagy egyéb terület egészen autentikus elemeivel is találkozhat. Ebből adódóan vidékünkön nagy hagyománya volt a kéziratos készítésnek.

Az adott településen, Salánkon, fele-fele arányban oszlik meg a katolikus és a református lelkek száma. Kutatómunkám során görögkatolikus füzeteket vizsgáltam meg és elemeztem. A görögkatolikus egyházban lényegesen több a liturgikus ünnep, mint a reformátusban. Az imákat tekintve is sokkal változatosabb témájú fohászokat találunk, mint a református imák között. Hiszen a reformátusoknál az Úrhoz és Jézushoz szól az ima, ellentétben a katolikusokkal, akiknél már megjelenik Mária, a Szentek, az apostolok.

Az általam vizsgált füzetekben olyan imákra és levelekre is akadtam, melyek az egyházi imádságos könyvekben nem találhatók meg, sőt egyházilag nem jóváhagyottak,

---

<sup>1</sup> A hivatalos egyházi kommunikációval jelen dolgozatban nem foglalkozom, noha annak vetületei a kéziratos imádságos füzetekben is megnyilvánulnak.

tehát nem kanonizáltak. Ezek az imádságos füzetek s a bennük talált imák képezik a vallás alapját egy-egy felekezeten belül. A füzetek és a bennük fellelt imák száma magasra hág, s ez gazdag forrásanyagot nyújt a folklorisztikai vizsgálatokhoz.

Egyes imáknak, könyörgéseknek egy-egy szövege önmagában is több történeti korszakot hordoz, népköltészetünk, s a nép életének egyéb területein is, de ebben a műfajban különös erővel mutatkozik meg ez a történeti egymás mellett élés. Az elmúlt európai és magyar évszázadokat is jobban megértjük, ha ezeket az imákat olvassuk, a kiszolgáltatott egyén menekülését az egyetlen lehetséges menedékhez, amely még segíthet nyomorúságukon. Minden vulgáris fogalmazástól tartózkodva ezek az imák és könyörgések rávilágítanak a feudalizmus korában élt parasztság szellemi stílusára, társadalmi kiszolgáltatottságára, lehetőségeinek korlátaira. Ezek az imák mind az elnyomott, kiszolgáltatott nép magatartását, értékrendjét, menekülési törekvéseit magyarázzák nekünk sok történeti forrásnál hitelesebben (Erdélyi 1976).

A vizsgált két kézirat Sarkadi Etelka, salánki görögkatolikus lakos tulajdona. 1993-ban és 2005-ben keletkezett füzetekről van szó.

### **A füzet szerzője**

Sarkadi Etelka 1947. május 23-án született Salánkon földműves családban. Az általános iskolát szülőfalujában végezte, a középiskolát esti iskolában. Gyermekkorától kezdve a kolhozban dolgozott, mezei munkát végzett. 1967-től a nagyszülősi cipőgyár munkatársa volt másfél évig. Ezt követően férjhez ment, és ettől kezdve az otthoni feladatokat látta el.

A vallás mindig nagy szerepet játszott az életében. Édesanyja református, édesapja görögkatolikus volt. Őt, magát görögkatolikusként nevelték. Gyermekkorától kezdve rendszeresen járt templomba, a későbbiekben az alkalmak gyakoribbakká váltak. Jelenleg a településen működő rózsafüzér társulat tagja.

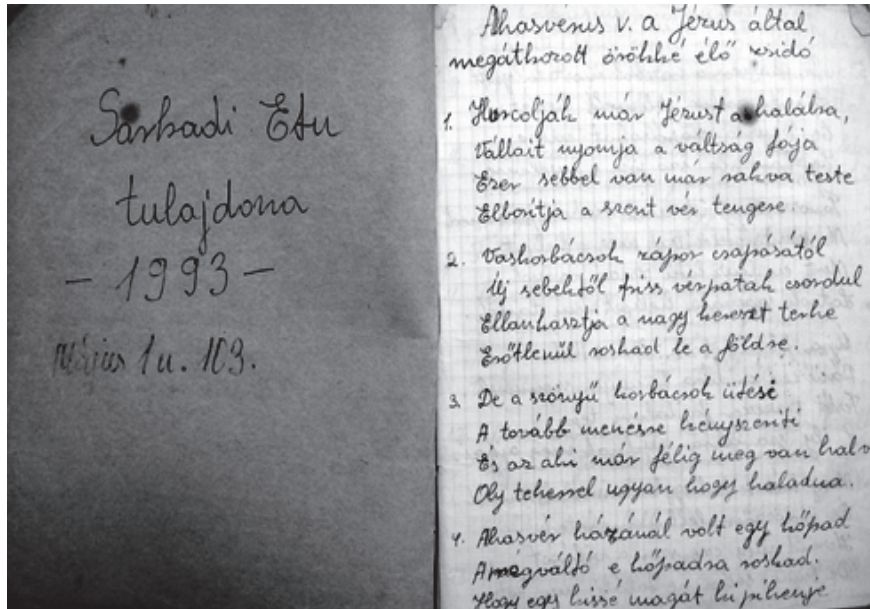
A vallásról és hitről beszélgetve adatközlőm elmondta, hogy nem telik el úgy nap, hogy ne imádkozna reggel és este, s nagyon gyakran napközben is. A beszélgetés során előkerültek a kéziratok is, vagyis azok az imádságos füzetek, melyeket hosszú ideig írt saját maga és utódai részére. Összesen 12 füzetet kaptam beszélgetőtársamtól, melyek közül kettőt szeretnék bemutatni. Választásom azért e kéziratokra esett, mert talán ezek szöveganyaga a legszínesebb. Imádságos füzetek lévén az imaszövegek mellett nagyon sok más írás is olvasható bennük, úgy, mint vőfélyversek, fonóbeli szokások, vagy éppen a település története. Mindezek a részek azért kerültek a lapokra, mert „átírójuk”, lejegyzőjük minden iránt érdeklődött, és úgy tekint ezekre a füzetekre, mint valamiféle vagyontárgyakra a bennük rejlő „értékes szövegek” miatt.

### **A kéziratok szerkezete**

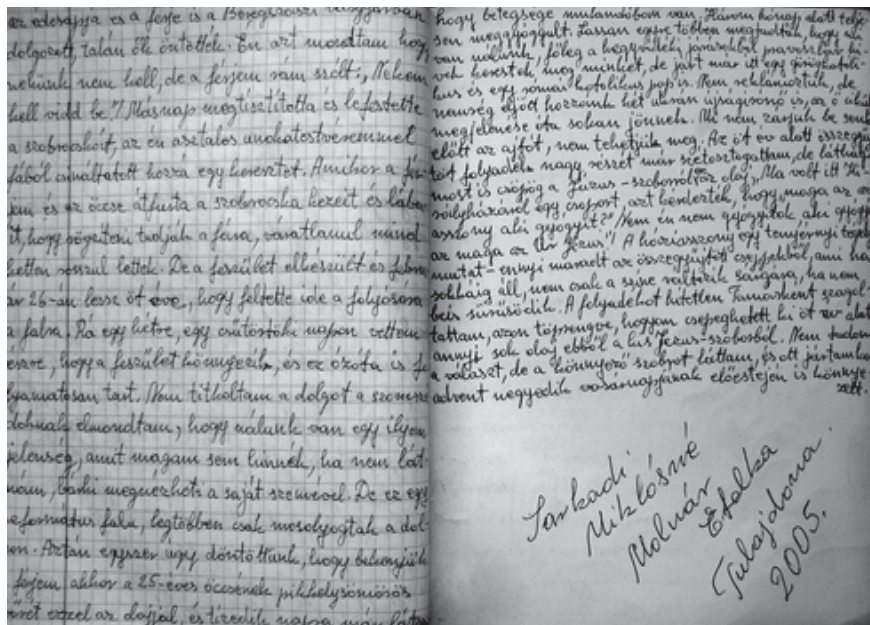
A kéziratok a gyakori olvasás miatt igen megkopottak és szakadtak, néhol ragasztva, néhol pedig varrva vannak. Mindkettő egy 20x16 cm-es 66, illetve 96 lapos hagyományos kockás füzet. A borító egyszerű és címzés nélküli. Az első füzet 1993-ban keletkezett. Ebben 18 bejegyzés található. A második, 2005-ben másolt kéziratban 31 szöveget találunk.

Az első kézirat (1. ábra) címzését a füzet elején találjuk a borítón, míg a másodikonál (2. ábra) a kézirat végén olvashatjuk.

1. ábra: Sarkadi Etelka kéziratós füzetének címzése



2. ábra: Sarkadi Etelka kéziratós füzetének címzése a hátsó borítón



Mindkét kéziratra jelmező, hogy a benne foglalt imák nem tematikusan követik egymást. Inkább a lejegyzés sorrendje érvényesül. A füzetben elhelyezett, könyvjelzőként szolgáló újságpapír darabkák segítik a tájékozódást és jelzik a gyakran olvasott imákat. Néhol a cím jelzi, hogy milyen imáról vagy ájtatosságról van szó: pl. *Ima Szent Józsefhez, Esteli ima, Arany Miatyánk stb.*

Az írás jól olvasható, noha rengeteg helyesírási hibát tartalmaz, mely az iskolázottság hiányára utal. A szövegek néhol rendezettek – a címek külön jelölve és aláhúzva, a versszakok elkülönítve –, ám sok helyen egybefolyó szöveggel találkozunk.

A kéziratok eredetileg az imádságos könyveket helyettesítették, hiszen nehezen lehetett hozzájutni a kiadványokhoz.

*„Ezekbe csak azokat írom be, amikre szükségem van. A kicsibe a legfontosabbakat, amik a templomba is kellene, meg az befér a táskámba, a többit meg sorba a füzetekbe, osztán mindig azokat olvasgatom.”*

### A füzet tartalma és az imák csoportosítása

A kéziratok szöveganyaga igen változatos. A reggeli és esteli rövid imádságoktól a történeteken át a népszokásokig találunk adatokat. A két füzetben összesen 49 bejegyzés olvasható, melyek közül négy nem tartozik az isteni áhítat szövegei közé. Így 44 különböző imaszöveggel számolhatunk.

A kéziratban foglalt imagyűjtemény kitüntetett helyet foglal el az adatközlő életében. Több típusú imádság is található bennük: Mária-imádságok, ima a szentekhez, ájtatosságok, archaikus imádságok stb. A kéziratok egy vallásos személy hagyatékai. Itt csak egy adatközlő tulajdonáról beszélünk, de kijelenthetjük, hogy nagyon sok házban találhatóak hasonló kéziratok. Ezeket többnyire egymástól másolták át, vagy pedig a búcsúk alakalmával szerzett kis könyvecskékből írták át a történeteket és imádságokat, melyeket szintén továbbadtak egymásnak. A füzet tulajdonosa minden fontosnak tartott imádságot lejegyzett. A 44 imaszöveget tartalmuk és funkciójuk szerint 10 kategóriára osztottam.

#### 1. Reggeli és esteli imádságok:

1. Reggeli ima: Szívem első gondolatja...;
2. Reggeli imádság;
3. Reggeli ima: Én Istenem felébredtem;
4. Esteli ima: A nap leszállt az éjre...;
5. Esteli ima: Ó édes istenem...;
6. Esteli ima: Álomra hajtom a fejem;
7. Esteli fohászkodás.

Ezen a kategórián belül hét imát jegyeztem. Fontosságuk abban mutatkozik meg, hogy ezek a rövid szövegek talán az első memoriterek, melyeket egy hagyományos közösségben a gyermeknek a legkorábban megtanítanak. A közösség fontosnak tartja, hogy a gyermek már egészen kicsi kortól kezdve „megszokja” az imádkozást, vagyis felkészítik a vallásos életre. Ezek által kapja az első vallási élményt. Általában a nagyszülőktől tanulja a gyermek, mellyel egyidőben egyfajta rendszerességre is szoktatják a még igen fiatal családtagot: a reggeli és esteli imádkozásra. Az imaszövegekből néhány:

#### Reggeli ima:

Szívem első gondolatja Hozzád száll fel Istenem  
Te őriztél meg az éjjel Maradj mais énvelem  
Téged áldalak és imádlak Mint szerető gyermeked

Szivem csakis azt akarja Ami kedves teneked  
 Édes Jézus adj kegyelmet s őrizz engem szüntelen  
 Hogy egész nap neked éljek tiszta szívből büntelen  
 Szűz Mária, Jézus anyja te mindnyájunk anyja vagy  
 Oltalmaz meg minden bajtól, kisértésben el ne hagyj.  
 Ámen

#### **Esteli ima:**

Álomra hajtom fejemet,  
 S benned nyugszom meg Istenem.  
 Három angyal fejem felett  
 Egyik meg őriz engemet  
 Másik a szemem lezárja  
 A harmadik a lelkem várja  
 S viszi-viszi a meny felé  
 Dicsőséges szinedelé.  
 Ámen

## **2. Elmélkedések**

1. Intő szózat a nazareusokhoz;
2. Utolsó dolgok;
3. Átlényegülésre oktatás;
4. Ítélet – elmélkedés;
5. Jézus szíve tiszteletéről;
6. Üzenet a pokolból.

Az elmélkedések szövegeinek szinte mindegyike másolat, melyek eredete a búcsúk alkalmával szerzett ponyvanyomtatványok lehetnek. A szövegek többségben a hit útjáról letért ember, a bűnös lélek figyelmeztetéséről szólnak, és a gonosztól való kísértésre figyelmeztetnek. Olvasásuknak meghatározott ideje nincs. Az elmélkedéseket a nap, a hét vagy az év bármely időszakában olvashatja a vallásos ember, így az isteni közelség, a vallás mindenütt ott van akár a hétköznapi tevékenységek között is. A szövegek vallásgyakorlatra buzdítanak, és az imádkozás, mint mindennapi tevékenység lényegét és fontosságát hangsúlyozzák.

## **3. Ima Szűz Máriához**

1. Ima a segítő szűzanyához;
2. Ima a Szűzanyához;
3. Imádság Szűz Máriához;
4. Gyergyói könnyező Szűzanya könyörög érettünk.

A vallásos tartalmú magyar népköltészet egyik legjelentősebb alakja Mária, aki a néphagyományban különösen az asszonyok oltalmazója volt (Bálint 1980). Ugyanez jellemző az imádságokra is. A fenti imák kimondottan hozzá szólnak. Mária, Jézus anyja az egyház tanítása szerint szüntelenül közbenjár híveiért (Bálint 1980). Legtöbb ide tartozó ima segélykérő, mint az imádságok általában. A népi Mária-kultuszt teljesen áthatja a segítő Mária képzet, vagyis az a hit, hogy Mária a hozzá folyamodóknak csodálatos égi kegyelmeket tud közvetíteni. A vallásos közösség számára a transzcendens világhoz való közeledésben is fontos szerepet kaptak az érzékelhető, szinte megfogható valós dolgok vagy személyek. A személytelen istenkép ily módon Máriával való személyes kapcsolatban feloldható (Barna szerk.

2001). Hiszen Mária a bűnösök szószólója, a hozzá fordulók érdekében Fiánál közbenjár. De nem ritka az sem, mikor magához a Szűzhöz fordulnak segítségért:

Boldogasszony Édesanyánk  
Te hozzád el jöttünk  
Szűz Mária sírva kértünk  
Hallgasd meg kérésünk... (*Ima a Szűzanyához* - részlet)

#### 4. Általános imádságok

1. Imádság: Jézusom szenvedtél, most én is szenvedek...;
2. Az Úr Jézushoz;
3. Jézus szívéhez;
4. Jézus szíve tiszteletéről;
5. Ima: Nehéz a keresztem.

A fenti kategóriában található a legtöbb ima, hiszen a bajban, a nehéz időben mindig az Úrhoz fordul a keresztyén ember. Az imák legtöbbször segélykérő, esedező és bűnbánó, de vannak közöttük hálaadó és elmélkedést tartalmazó szövegek is.

Az *Ima Jézus szívéhez* és a *Jézus szíve tiszteletéről* az elsőpéntek imája. Vagyis a hónap első péntekje egyben a *Jézus Szíve tisztelet* napja is. Az első péntek megtartása leginkább a római katolikusoknál van jelen. A fenti imák nagy része nincs alkalomhoz kötve. Bármikor elmondható, amikor idő és igény van rá. Adatközlőm nap, mint nap olvassatja a fenti imák valamelyikét.

#### 5. Ima a szentekhez

1. Ima Szent Józsefhez;
2. Az oltáriszentséghez;
3. Ima a szentekhez.

A katolikusok körében igen nagy tiszteletnek örvendenek a Szentek. A szentekhez való fohászokat leginkább ünnepeken szokták imádkozni, vagyis az adott Szent ünnepén. Például a Szent Miklós püspökhöz szóló imát Szent Miklós ünnepén (december 19.) mondják leggyakrabban, de emellett bármikor elmondható.

A szentekbe vetett hit erősíti az imádkozót, illetve az ima meghallgattatásra talál, ezért ajánlják magukat valamely szent oltalmába. Emellett a szentek közvetítenek Isten és ember között, vagyis közbenjárói szerepet is betöltenek. Ezáltal a transzcendens valami létező dolog, személy által kerül közelebb a földi léthez.

#### 6. Archaikus imádságok

1. Arany Miatyánk;
2. Archaikus imafüzér;
3. Fehér rózsza Mária;
4. Öntéshez való imádság;
5. Népi imádságok.

Az archaikus imák kárpátaljai kutatására kevés példa akad, azonban létüket mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül. Az írott szövegek mellett a szóbeliség is megőrzött néhányat eme kincs közül (György Horváth–Lajos 1998; Pilipkó 1992; Kész 2012, 2013). Az archaikus imák felfedezője és első gyűjtője, Erdélyi Zsuzsanna, aki *Hegyet hágék, lőtőt lépék* (1976) című gyűjteményében rendszerezte a magyar nyelvterületen először az általa

felkutatott archaikus imákat.<sup>2</sup> Korábban Fettich Nándor foglalkozott velük, ő azonban még vallásos jellegű varázsszövegeknek titulálta ezen imádságokat (Fettich 1971).

A népi imádság, archaikus népi imádság vagy apokrif népi imádság szájhagyomány útján terjedő, vallásos népköltészeti műfaj, a parasztság által használt, a hivatalos egyházi irodalmon kívül eső imádság. Témája szakrális, jobbára a szenvedéstörténet egyes kánoni és apokrif mozzanatait tartalmazza. Célja védekező, bajelhárító rontás, gonosz, sátán, ördög ellen, továbbá bűnbocsánat s különböző kegyelmek elérésére-biztosítására irányul. Az imádságok szövege rendszerint hármass szerkezetű, s ez a törvényszerűség az általam gyűjtött imára is érvényes. Lírai hangulatú, látomásos jellegű természeti kezdőkép indítja, amelyben a keresztény szimbolika jegyei találhatók. Ezt követi egy elbeszélő vagy dramatizált hosszabb szakasz, ebben Jézus passiójának valamely jelenete, vagy Mária anyai szenvedése jelenik meg. A záró szakasz rövidebb, az imádság elmondásáért járó kegyes hasznót (bűnbocsánat, jó halál, üdvösség) tudatja (Erdélyi 1976).

### **Imádság Szűz Máriához**

Piros rózsza Mária, Minket Jézus taláta Szent ígére, megígérte,  
Arany gyűrűjével megpecsételte, Kelj fel Mária, kelj fel, Mert vi-  
szik a te szent fiadat, Magas keresztfára megfeszítették. Három  
csepp vérét elcseppentették. Három angyal meglátta és fölszedte,  
Gallérijába tette. És Krisztus Urunk elébe vitte. Krisztus Urunk  
azt mondta: Aki ezt az imádságot naponta. Háromszor elmondja.  
Hét halálos bűntől megbocsáttatik. És a mennyeknek országa aj-  
taja. Megnyillik előtte. Ámen

### **Ima:**

Ma van péntek, ezen a napon méne  
Jézus Krisztus kinnak színhelyére,  
megláták a zsidók,  
fölfeszítették magas keresztfára,  
foly a szent vére, hervadt szent szíve  
szóla: Boldogságos Szent Szűzanyám!  
Ó, Fiam, Fiam, én azt gondoltam te leszel bús,  
látod fiam, én leszek bús!  
Aki ezt az imát elmondaná háromszor lefektében,  
és háromszor felkeltében:  
Názáretben van egy mutrafa  
kívül aranyos, belül kegyelmes,  
az alatt mondanak el, hétszer hét szentmisét  
én azt ott hallgattam, szerelmes szent fiammal  
ártatlan Jézusommal. Ó anyám, szép Szűz Máriám  
Menj el, menj el a magas Kálvária hegyére,  
ott vagyon egy szent keresztfára,  
azon vagyon felfeszítve  
vasdárdákkal nyitottatják, arcul verik,  
vérrel verejtékezik, epével, ecettel itatják,

<sup>2</sup> Megjegyzendő: Erdélyi Zsuzsanna kötete az egész magyar nyelvterületről tartalmaz imákat, Kárpátalját kivéve, ami az akkori politikai helyzettel magyarázható.

tövissel koronázzák.  
 Ó, anyám, anyám, szép Szűz Máriám!  
 Menj el, menj el a fekete föld színe alá,  
 kiáltsd, hirdesd lefektedben, felkeltedben, velem léssen!  
 Én mondom a Teremtő,  
 aki titeket szent vérével megváltott,  
 aki ezt az imát elmondaná  
 háromszor lefektében, háromszor felkeltében  
 megüdvözítem. Ámen.

### 7. Szent levelek

1. Szűz Mária Levele;
2. Levél, melyet a mi Urunk Jézus az egekből alábocsátott.

Tudva lévő, hogy a népi írásbeliség vizsgálata területünkön még szinte fehér foltnak számít, így a levelekre és történetekre vonatkozólag is kevés adatot találtam. A füzet tulajdonosa mindössze annyit közölt, hogy a történeteket másoktól, illetve könyvekből írta át, mert megtetszettek neki, és mert sok igazságot hordoznak. Az adatközlőm által említett könyvecskékből a vallásos ponyvanyomtatványokra következtethetünk. Az égből alábocsátott szent levelek – mennyei levelek – a ponyvairodalom termékei voltak, nyomtatványok vagy kéziratok másolatok formájában terjedtek (Fülöp 2013). A mennyei levelek a természetfeletti való kapcsolattartás bizonyítékai, melyek pusztán létezésével hitében erősítették olvasójukat. Az általam vizsgált levelek tartalmuk szerint a vallásos előírások betartására ösztönöznek, és bűnbocsánatot helyeznek kilátásba. Ám nem ritkán fenyegető és szigorú szavakat idéznek. Eredetükről sokat elárulnak Bálint Sándor szavai: „kétségtelenül a hit tiszteletre méltó túlzásaiból fakadtak, azonban közel jártak a babonához” (Bálint 1943: 117–118).

„E könyvnek nagy hatása van. Aki ezt elolvassa s ama törvényeket megtartja, a melyek benne foglaltatnak, annak bűnei megbocsáttatnak és semmi rossz nem árthat neki.” (*Részlet Szűz Mária leveléből*)

Megállapításom szerint alkalmazásukat és funkciójukat tekintve sokban hasonlítanak a ráolvasásokra. Szinte az archaikus imádságokra jellemző elemeket – az olvasásért és terjesztésért bűnbocsánatot nyer az olvasója – tartalmaz.

„Boldog pedig az ki e levelet megvizsgálja, s másoknak fogja ajándékozni, annak minden bűnei meg fognak bocsáttatni s a mennyország lakosai lesznek, ha Isten parancsát is megtartják.” – Részlet Jézus Krisztus leveléből.

A helyi adatgyűjtésemből kiderült, hogy a leveleket nem használták és használják a közösségi és hivatalos egyházi alkalmakon. Azonban a levélben rejlő utasításoknak megfelelően másolták és továbbadták azokat, mert a levél olvasása és sokszorosítása szinte mágikus erővel bírt.

### 8. Történetek

1. Ahasvérus avagy a Jézus által megátkozott örökké élő zsidó;
2. Pilátus halála;
3. A tréfa gyónás vagy üdv és kárhozat;
4. A legújabb csoda történet;
5. Szűz Mária élete és születése;
6. Boldog Margit.

A szövegek forrásai a búcsúk alkalmával szerzett ponyvanyomtatványok, melyekből a vallásos asszony a számára érdekesnek tartott és fontosnak titulált szövegeket másolt át.

### 9. Karácsonyi énekek

1. Bujdosik Mária sűrű siralmába;
2. Csodák csodája;
3. Örök Isten ma született;
4. Szent karácsony este van.

A fentiek közül kiemelkedik a szállást kereső Szűz Mária története (lásd a mellékletben), mely főként az északkeleti, erdélyi vidékekre jellemző autentikus karácsonyi ének (ballada) gyönyörű, 24 versszakos változata. Az éneket Salánkon még sokan ismerik. A keresztyén egyházi szertartásban ugyan már nem jelenik meg, de a liturgián kívüli alkalmakkor ma is éneklük a településen karácsony estéjén. Érdekes tény, hogy a magyar kántáló énekek szövegei szerint a szállást kereső szent család gyakran egy kovács házába kopogtat be. Az elutasítja őket, s a kovács vak és kezetlen leánya elvezeti őket a barmok jászlához. Ezért Mária megáldotta a leányt, visszaadta szeme világát és karját. Egy magyarországi kántáló énekből Mária megátkozta a kovácsot, a leányt pedig megáldja.

Megjegyzem, hogy a Vári Fábián László által szerkesztett *Vannak ringó bölcsők* c. kiadványban e balladának egy sokkal rövidebb változata szerepel.

### 10. Alkalmi imádságok

1. Keresztelés utáni vers;
2. Ima szülőkért.

A hagyományos közösségekben az egymásra való odafigyelés természetessége szülte például az egymásért, a bajbajutottakért szóló imákat. Így különböző alkalmakra, szinte minden élethelyzetre megvolt a megfelelő ima, mindenre fel voltak készülve.

Jelen tanulmányban a kutatás során megvizsgált két füzet tartalmi gazdagságát próbáltam érzékeltetni és bemutatni, illetve az ima szerepét adatközlőm életében, mindennapjaiban. A vizsgálat nem terjedt ki a szövegek elemzésére és részletes tanulmányozására.

Igyekeztem szöveghűen, a füzetekben való lejegyzés szerint bemutatni az egyes imaszövegeket és részleteket. Ennek alapján látható, hogy a helyesírás és központozási hibák száma is magasra hág, mely a megfelelő iskolázottság hiányára utal.

A kéziratok és a bennük foglalt imádságok kiemelkedően fontosak a tulajdonos számára. A gyakori imádkozás és az imák sokfélesége a mély vallásosság bizonyítékai. Egyes imákat vagy énekeket a tulajdonos emlékezetből írt le, egyesek pedig másolás révén kerültek a füzetbe. A másolatok forrásai imádságos könyvek és más kéziratok, esetleg ponyvanyomtatványok lehettek.

Kivételes értékűek az írott dokumentumok, mert tartalmazzanak bár történelmi adatokat, személyes gondolatokat, leveleket vagy imádságokat, mindig egy korról tesznek bizonyosságot. A kéziratok füzetnek, mint tárgynak, akár csak egy embernek, élettörténete van, az írott alkotások hatással vannak használóikra és fordítva. Megőrződnek és továbbadódhatnak a gyermekeknek vagy az unokáknak, és bármikor alapjául szolgálhatnak egy újabb vizsgálatnak.

**Irodalom**

- Bálint Sándor 1980. Mária. In: *Magyar Néprajzi Lexikon K-Né*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bálint Sándor 1943. *Sacra Hungaria. Tanulmányok a magyar vallásos népelet köréből*. Budapest: Veritas.
- Barna Gábor szerk. 2001. *Boldogasszony. Szűz Mária tisztelete Magyarországon és Közép-Európában*. Szeged: Néprajzi Tanszék.
- Bárth János 1990. A katolikus magyarság vallásos életének néprajza. In: *Népszokás, néphit, népi vallásosság*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 431–424.
- Erdélyi Zsuzsanna 1976. *Hegyet bágék, lőtől lépék; Archaikus népi imádságok*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Fettich Nándor 1971. Vallásos jellegű varázs-szövegek a magyar néphitben. *Ethnographia*. 1971: 1, 44–69.
- Fülöp Zoltán Ottó 2013. Az 'égből érkezett üzenetek' szerepe és jelentősége az egyéni írásszokásokban. *Iskolakultúra* 2013/7–8. 55.
- György Horváth László – Lajos Mihály 1998. *A Hömlöc lábánál. Salánk, Feketepatak és Verbóc történetéből*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.
- Kész Margit 2012. A szakrális kommunikáció verbális megnyilatkozása Kárpátalján a 21. században. *Néprajzi Látóhatár*, 2012/2. szám, 5–32.
- Kész Margit 2013. Archaikus imák Ugocsában. In: Pilipló Erzsébet szerk. *Népi vallásosság a Kárpát-medencében 8*. Veszprém: Laczkó Dezső Múzeum.
- Pilipló Erzsébet 1992. Népi imádságok Salánkon. *Honismeret*, XX. évf. 1992/6. 76–79.

**Diversity of texts in manuscripts. Additives for the examination of popular literacy in Shalank**

Recently I dealt with folk literacy. During my research the prayer-books aroused my interest. I found interesting, ancient prayers in them. I'd like to present two manuscripts from the researched area. One of them was written in 1993, and the second in 2005. In this work I classify and analyze the prayers. In the two manuscripts we have found 49 registrations/prayers, which are divided into ten categories.

## Melléklet

## Karácsonyi ballada

1.  
Bujdosik Mária  
Sűrű siralmába,  
Keresi nyughelyét,  
Sehol sem találja.
2.  
Szent József s Mária  
Nagy útra indulnak,  
Jeruzsálem felé,  
Mert szállást nem találtak.
3.  
Látják Szűz Máriát,  
A szülő állapotát,  
*Meny el Szűz Mária,*  
Nem adhatunk szállást.
4.  
Sírt a Szűz Mária  
Szíve fájdalmában,  
Közel volt az idő,  
A szülés órája.  
Hol fog megszületni  
A világ megváltója.
5.  
*Bemegyén* Mária  
Egy kovács lakásba,  
Kérvén ő ott szállást,  
Csak egy éjszakára.
6.  
Hallod e te kovács  
Könyörülj meg rajtam,  
Adjál nekem szállást,  
Nagyon elfáradtam.
7.  
Nem adhatok szállást,  
Mert sok vendégem van,  
Az én szobáim mind  
*Elfoglalva van.*
8.  
De a kovácsnak egy vak,  
Kezetlen lánya  
Máriának mondja,  
Hogy menj az *istállóba*.
9.  
Nem messze van ide  
Egy rongyos *istáló*  
Betlehemi úton  
Ott meg is *nyughatol*.
10.  
A kovács vak lánya  
Ott rólad gondoskodik,  
Jól tudom magamról,  
Ápolása jól esik.
11.  
El is ment Mária  
Rongyos *istállóba*,  
Megszülte szent fiát  
Szénán a jászolba.
12.  
Barmok leheltek rá  
A hideg éjszakába,  
Mária könnyei  
Hulltak Jézuskára.
13.  
Odament a leány,  
Gazdag kovács lánya,  
Rongyos *istállóba*  
Máriát találja.
14.  
Mondja Szűz Mária  
A nyomorék lánynak,  
Hajolj le te lányom,  
Vedd föl szent fiamat.
15.  
Le hajolnék hozzá,  
Fájdalom, nem látom,  
Nincs kezem, szent fiad  
Fölvenni nem tudom.
16.  
De lehajolt a lány,  
Kinyíltak szemei,  
Kinyíltak kezei,  
Jézuskát fölvenni.

17.  
Oh, csodák csodája,  
A kovács vak lánya  
Kinyitván két kezét  
Mária szavára.

18.  
Lehajolt Jézusért,  
Lett szeme világa,  
Tündökölt kezében  
Világ megváltója.

19.  
Hazatért a lány  
Vígan nagy örömmel,  
Kis Jézust *láthatá*,  
Megjött szeme fénye.

20.  
Így *szóltá* Atyját  
És az édes Anyját,  
*Láták* a szemeim  
Ártatlan Jézuskát.

21.  
Úgy van kedves Atyám,  
Te nagygazdag kovács,  
A Szűz Máriának  
Mért nem adtál szállást.

22.  
Jaj ha tudtam volna,  
A legszebb szobámba  
Adtam volna neki szállást  
A házamba.

23.  
Inkább én feküdtem  
Volna *istállóban*,  
Sem hogy Szűz Mária  
S ártatlan Jézuska.

24.  
Oh a Szűz Mária  
Tett olyan nagy csodát,  
S meggyógyította  
A kovács vak lányát.

25.  
Szent háromság Isten  
Adja és engedje,  
*Áldásik* közöttünk  
A drága szent neve.

26.  
*Dicsértések* tőlünk  
Az Úr Jézus neve,  
Imádság, szen béke  
Szálljon *nemzettünkere*.

27.  
Legyünk hát mindnyájan  
Egy szívvel lélekkel,  
Dicsértessék Jézus,  
Mindörökké. Ámen

# A GÖRÖGKATOLIKUS EGYHÁZ FELSZÁMOLÁSA KÁRPÁTALJÁN AZ OROSZ FÖDERÁCIÓ ÁLLAMI LEVÉLTÁRA ANYAGAINAK TÜKRÉBEN<sup>1</sup>

GÖNCZI ANDREA

*Pécsi Tudományegyetem*

A keresztény egyházak szerepe Európában a XX. század során végig igen jelentős volt, gyakran befolyásolták a politikai eseményeket is. Ezért fordulhatott elő, hogy időnként bizonyos egyházak politikai üldöztetést szenvedtek el. A második világháborút kísérő területi átalakulások nyomán a görögkatolikus egyház tagjait a szovjet hatalom a pápa ügynökeinek tekintette, de szemet vetett annak vagyonára is. Céljának megvalósítására, vagyis a görögkatolikus egyház felszámolására és javainak megszerzésére Sztálin „történelmi” indokokat húzott elő, és felhasználta a karrierista papokat. A folyamat a kárpátaljaihoz hasonlóan ment végbe a lengyelországi és a csehszlovákiai görögkatolikus közösség esetében. Ennek a speciálisan közép-európai egyháznak a hívei Kárpátalja esetében legnagyobbbrészt ruszinok voltak, a sztálini erőszakgépezet így egy teljes nemzetiséget is megszüntetett. A retorziók természetesen az egyház kebelébe tartozó valamennyi nemzetiséget egyformán sújtották.

A korabeli események hátterének feltárásához 2013 nyarán két hónapig végeztem kutatásokat Moszkvában, az Orosz Föderáció Állami Levéltárában (*Государственный архив Российской Федерации*; a továbbiakban: GARF) a Balassi Intézet Klebelsberg Kunó Ösztöndíja támogatásával. Vizsgálataim fő tárgyát a 6991. fond képezte, amely a Szovjetunió Minisztertanácsa Orosz Pravoszláv Egyházügyi Tanácsának iratait tartalmazza. Ennek a hivatali szervezetnek kifejezetten az volt a feladata, hogy a Szovjetunió területén működő egyházak vallási és adminisztratív ügyeit ellenőrizze, ill. irányt szabjon tevékenységüknek.

## **A görögkatolikus egyház felszámolásának kezdete**

A Szovjetunió területi fennhatósága alatt először a Kárpátok hágóin túli területeken, Galíciában láttak neki az ellenségesnek tekintett görögkatolikus egyház felszámolásának. 1946. március 8–10-én került sor a lembergi zsinatra, amely minden incidens nélkül zajlott le; felszámolta az 1596-os breszti zsinat rendeletét az unióról, kivált a Vatikán joghatósága alól és újraegyesült az orosz pravoszláv egyházal, végül üdvözlő táviratokat küldött az érintetteknek.

Ugyanezt a forgatókönyvet akarták alkalmazni a Kárpátaljai területen, ám itt bonyolította a körülményeket, hogy a vidék több országgal volt határos, fennállt a nemzetközi konfliktus kialakulásának veszélye. Szoros – egyházi és rokoni – kapcsolat fűzte egybe a lakosságot a római katolikus egyházal, amely mind a pravoszlávok, mind a kommunisták iránt ellenszenvvel viseltetett. Óvatosabban kellett hát nekifogni az „újraegyesítésnek”, ahogy a hatalom képviselői a Munkácsi Görögkatolikus Egyházmegegye felszámolását diszkréten emlegették.

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány a Társadalmi Együttélés 2013/3. számában megjelent „Vallás és etnikum kapcsolata a Kárpát-medencében élő ruszinok körében” című írás átdolgozott változata

A politikai célok mellett kevesebb szó esik arról, milyen gazdasági indítékai voltak az „újraegyesítésnek”, miközben a levéltári források vizsgálata nyomán egyértelműen kirajzolódik ez az irányvonal. A gazdasági javak, ingatlanok számbavétele, a statisztikák, összehasonlító elemzések készítése beigazolja feltevésünket, hogy a Munkácsi Görögkatolikus Egyházmegye anyagi bázisának megszerzése legalább olyan fontos volt a szovjet vezetés számára, mint a Vatikán embereinek tartott egyházi személyek „áttérítése” vagy likvidálása.

Kárpátalján a papságtól származó információk szerint a hatalom egyes képviselőinek hozzáállása a pravoszláv egyházhoz nem volt éppen jóindulatú. Volt olyan eset, amikor Iván Turjanicának, a Kárpátaljai területi kommunista párt első titkárnak utasítására a pravoszláv templomot (Ilnica-Szinyák községben) a görögkatolikusok kezelésébe adták át.<sup>2</sup> A frissen a Szovjetunióhoz került Kárpátaljai területen gyakran kellett szembenézni azzal a helyzettel, hogy a területi közigazgatás magas rangú tisztviselői, de még a kommunista párt helyi vezetői is templomba járó, vallásos emberek, és többnyire a katolikus egyház hívei. Érthető módon nehezükre esett keresztülvinni olyan döntéseket, amelyek ellentétben álltak egyházuk érdekeivel és sértették vallásos érzelmeiket.

Romzsa Tódor munkácsi görögkatolikus püspök tisztában volt az egyházára leselkedő veszéllyel, ám nem sok eszköze volt annak elhárítására. Katunyin, az egyházügyi tanács megbízottjának helyettese szerint „az utóbbi időben egyre gyakrabban nevezi az általa irányított egyházat egyszerűen katolikusnak, és nem görög katolikusnak. Két-három hónappal ez előtt levágta elég nagy szakállát, hogy külsőleg is úgy nézzen ki, mint a római katolikus egyház szolgálói.”<sup>3</sup>

Az új hatalom egyik eszköze az volt, hogy a Kárpátaljai területen fennálló gazdasági egyenlőtlenségre és a társadalmilag alacsonyabb szinten álló lakosság szegénységére hivatkozott. A hivatalnokok utasítást kaptak gazdasági tárgyú statisztikák összeállítására, melyekkel ezeket az állításokat alátámaszthatták. Egyik ilyen jelentésben ezt olvashatjuk: „A második világháború kezdetére Kárpátaljai Ukrajna 400 000 parasztja mindössze 28 ezer hektár földet birtokolt, miközben egymaga Schönborn gróf 232 000 hektár földdel rendelkezett. Egy parasztra átlag 0,07 hektár föld jutott, az esetek többségében az is rossz minőségű. Több mint 23 ezer paraszti háztartás volt föld nélkül. Kárpátalja mezőgazdasága rendkívül elmaradott volt. A paraszti gazdaságok többségének, különösen a Verhovinán, a hegyekben soha nem volt annyi saját kenyere, hogy kitarson az új termésig. A szegény családok 47 %-a örökké vásárolta a kenyeret.”<sup>4</sup>

### **A pravoszlávok gazdasági céljai**

Csak az év végén indult meg a Kárpátaljai területi végrehajtó bizottság 1946. augusztus 10-i 662. sz. határozata értelmében az egyházi földek államosítása (beleértve a papok földjeit is). A helyi hatóságok azonban gyakran követtek el szabálytalanságot ennek végrehajtása során. „Figyelembe véve a Szovjetunió Minisztertanácsa és az USZSZK Minisztertanácsa határozatait, felhívtuk a Kárpátaljai területi vb figyelmét, hogy feltétlenül meg kell erősíteni a pravoszláv kolostorok tulajdonjogát azoknál a földterületeknél, amelyeket a gyakorlatban birtokolnak. Azoknak a kolostoroknak, amelyeknek nincs földje, ki kell jelölni a legközelebb eső városi földalapról” – jelentette az Orosz Pravo-

<sup>2</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 99, liszt 66.

<sup>3</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 216, liszt 160.

<sup>4</sup> GARF, fond 6991, opisz, gyelo 1112, liszt 4.

szláv Egyházügyi Tanács elnökének, Karpovnak a szervezet kijevi vezetője.<sup>5</sup> Véleménye szerint a görögkatolikus papok azért utasították el az egyesülést a pravoszlávokkal, mert az egyenlő volt az elszegényedéssel. A földkérdés jelentősen fékezte a papság egyesülésének folyamatát. Ugyanakkor a görögkatolikus papok még mindig élvezték azokat a kedvezményeket és kiváltságokat, amelyeket a század elején, az Osztrák–Magyar Monarchia fennhatósága alatt szereztek.

A fent idézett levél számol be a következőkről is: „A Kárpátaljai területen működik egy hatalmas görögkatolikus korporáció, élén Romzsa püspökkel és környezetével. A tulajdonukban van több mint 300 gyönyörűen berendezett templom, az oldalukon áll a kulákság és a helyi értelmiség jelentős része, nem is szólva a pápista (sic!) irányultságú hívekről. A görögkatolikusok tulajdonában vannak gazdag kolostorok, amelyek közül az ún. Csernek-hegyi a leggazdagabb, ez képezi a görögkatolikus papság gazdasági alapját Kárpátalján, amely az egyházi ünnepén akár 150–200 ezer hívet is vonz. Ungváron van Romzsa püspök rezidenciája és püspöki irányítása, amely egy egész negyedet foglal el a legszebb városrészben. Gyakorlatilag ez a legnagyobb lakótér az egész Kárpátalján.”<sup>6</sup>

A Moszkvába címzett jelentések sérelmezték, hogy a katolikus papok többsége viszonylag nagy földterületeken gazdálkodott. Természetesen nem maguk vagy családtagjaik művelték, „hanem bérbe adják a kulákoknak, és a templomi aktíva egy részének. Ezt a földet senki nem mérte meg, nincs szigorú nyilvántartásban, ezért az unitus egyház szolgálója és az ő egyházi aktivistái ezen a földön keresztül a kezükben tartják a lakosság meghatározó részét (súlyos feltételek mellett bérbe adva a földet).”<sup>7</sup>

Ez a vagyon jelentős vonzerővel bírt a terjeszkedő pravoszláv egyház számára, hiszen annak – a csehszlovák éra alatti erősödése ellenére – még mindig nagyon kevés temploma volt, püspöke, Nesztor nem rendelkezett reprezentatív székhellyel, sem székesegyházzal. Az általa vezetett pravoszláv püspökség kb. 177 templomot, imaházat és kápolnát birtokolt, az egyházközségei pedig többnyire szegények voltak.<sup>8</sup> A pravoszláv papok közül mindössze két fő rendelkezett felsőfokú, 35–40 fő pedig középfokú végzettséggel, a többinek alapfokú végzettsége volt, miközben az unitus papság felsőfokú egyházi és világi képesítést tudott felmutatni.<sup>9</sup>

Ez a magyarázata, hogy a pravoszláv hitre áttért lakosság gyakran nem fogadta el a falujába küldött papot, néha mondvacsinált ürüggyekkel utasították el a kijelölt személyt. „Vannak esetek, amikor az egykori görögkatolikus hívők nem fogadják el a számukra kijelölt papot, vagy azért, mert szakállas, vagy mert öreg, vagy egyéb okból, és kijelentik, hogy inkább pap nélkül lesznek, minthogy ilyen papjuk legyen.”<sup>10</sup> A leginkább figyelemre méltó esetek azok, amikor az egyházközség a papjával együtt áttért a pravoszláviára, és valójában minden maradt a régiben, csak kihagyták a liturgiából a pápáért mondott imát. Előfordult, hogy az ilyen papok kigúnyolták a valódi pravoszláv érzelmű híveket, mondván: belőlük lett ily módon görögkatolikus.

A pravoszláv papok sérelmezték az ilyen eljárást, mert abban bíztak, hogy jutalomból megkapják a gazdag görögkatolikus egyházközségeket a szép földdel és a tágas papi lakással. A hatalom emberei azonban inkább az áttérőket jutalmazták, mert arra számítottak, az efféle elismerés a még kitartókat is az „újraegyesülésre” motiválja, ám

<sup>5</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 216, liszt 171.

<sup>6</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 216, liszt 175.

<sup>7</sup> GARF, fond 6991, opisz 3, gyelo 1112, liszt 16.

<sup>8</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 216, liszt 176.

<sup>9</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 224, liszt 16.

<sup>10</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 526, liszt 66.

tisztában voltak azzal, hogy a templomi földek és a papi magánbirtokok államosítását haladéktalanul meg kell oldani, mert a bérbeadás révén biztosított munkalehetőség és jövedelem fontos eszközt jelent a görögkatolikus papság kezében.

A Kárpátaljai terület pravoszláv egyháza életében 1947 első negyedévében fontos esemény következett be: a munkácsi Csernek-hegyi kolostor átadása a pravoszlávoknak, amely mintegy 300 évig a görögkatolikus egyház fennhatósága alatt állt, és a kommunisták meggyőződése szerint jelentős eszközként szolgált a Vatikánnak agresszív keleti törekvéseihez. 1947. március 25-én reggel a kolostort elfoglalták a pravoszláv szerzetesek, akik átvették a görögkatolikusoktól a gazdasági javakat és több mint százezer rubel készpénzt. Az átadást a leltárral együtt egy speciális jegyzőkönyvben rögzítették.<sup>11</sup> Ez a kolostor összesen több mint 700 hektár kiterjedésű földbirtokkal rendelkezett, volt ezen kívül saját szarvasmarha- és igásállománya. Az „elbirtoklás” időpontjában a kolostor gazdaságában 13 fő dolgozott állandó jelleggel, akik a kolostor épületeiben laktak a családjukkal. Fizetésként gabonát, tűzifát, ingyen szállást és állataik számára udvart, ill. takarmányt kaptak, ezen felül pénzbeli juttatás és konyhakert illette meg őket.

A területi végrehajtó bizottság különleges rendelete alapján 1946 augusztusától megkezdték a templomi és kolostori földek államosítását. A szovjet hatalomnak ehhez a fontos intézkedéséhez Kárpátalján a papok ellenségesen viszonyultak. A görögkatolikus és református papok nem csupán nyíltan hangot adtak nemtetszésüknek a földek államosítása miatt, hanem ráadásul a híveikhez fordultak védelemért.

Így például 1946. szeptember 2-án a Técsői járás Ternovó nevű falujában Román Antal görögkatolikus pap a következő szavakkal fordult híveire: „A csehek és a magyarok alatt senki nem vette el az egyházi földeket, most a szovjet hatalom idején minden egyházi földet elvesznek és felosztják a cselédek között. Ezért fordulok hozzátok: akarjátok-e, hogy legyen egyházunk, és a föld a mi egyházunké maradjon?” A Nagyszőlősi járásban Fancsika görögkatolikus papja, Kornyjec Iván így beszélt a föld államosítására vonatkozóan: „Ha nem volna családom, már rég külföldre menekültem volna”.<sup>12</sup>

A görögkatolikus papság tiltakozott a személyes használatában lévő földek elvétele miatt, valamint azért, mert kivetették rájuk a kötelező jövedelemadó, amit az indokolt, hogy az osztrák-magyar, a csehszlovák és a magyar állam nemhogy nem terhelte őket, hanem egyenesen fizetett nekik. A papok a jövedelemadó miatt panaszos levelet írtak az USZSZK pénzügyminisztériumának, hogy ez számukra egyenlő a „genocídiummal”. Nem egyeztek bele lakóházaik államosításába, különösen olyan esetben, ha családjuk is abban élt, mert azt a templom részének tartották, mivel ott végzik a szertartásokat.<sup>13</sup>

### Nesztor püspök bemutatkozása

Nesztor pravoszláv püspök, a pravoszláv papság, valamint a lakosság viszonya Kárpátalján rövid idő alatt rendkívül kiéleződött. Tevékenysége politikai értelemben is kárt okozott a Szovjetunióknak.

A helyzet Nesztor püspök kapzsiséga és pénzsóvársága miatt alakult ki, mert ő rögtön Kárpátaljára érkezése után elkezdte a „reformokat”, azaz saját embereivel vette magát körül. Ezt azzal a céllal tette, hogy senki ne zavarhassa az egyházmegye vagyónának és bevételeinek fosztogatásában. A püspöki vezetésben egy kivétellel mind az ő emberei ültek: testvérei, rokonai, földijei. A püspöki tanácsot feloszlatta. Amikor egy találkozó

<sup>11</sup> GARF, fond 6991, opisz 3, gyelo 1112, liszt 97.

<sup>12</sup> GARF, fond 6991, opisz 3, gyelo 1112, liszt 73.

<sup>13</sup> GARF, fond 6991, opisz 3, gyelo 1112, liszt 206.

alkalmával egyesek a papok közül bátorkodtak érdeklődni a püspökség anyagi helyzete felől, akkor a püspök elhallgattatta őket és közölte: nem köteles senki előtt elszámolni a pénzügyeivel. Ez az ellenőrzés nélküli és felelőtlen helyzet komoly következményekkel járt. Az egyházmegye vezetője saját vagyonaként kezelte a püspökség vagyonát és eszközeit. Nesztor püspök kapzsisága nem csupán a pravoszláv egyházat hozta kellemetlen helyzetbe: anyagot szolgáltatott a szovjet hatalom ellenségeinek, és ürügyévé vált az ellenséges propagandának. Még szimóniával is megvádolták, mert bizonyítottan pénzért szentelt fel alkalmatlan személyeket. Ahelyett, hogy minden lehetséges módon közreműködött volna a pravoszlávia terjesztésében, épp ellenkezőleg, tönkretette az áttérést és megerősítette a római és a görögkatolikusok szovjet-, ill. pravoszlávia-ellenes magatartását. Ezekről az anomáliákról számolt be Ungváron készült jelentésében Lintur, az egyházügyi tanács kárpátaljai megbízottja 1947. július 1-jén.<sup>14</sup> Nesztor a sorozatos panaszok után lemondatták, és Makariosz érseket állították a helyére.

Meg kellett oldani a pravoszláv egyház székhelyének kérdését; a hatóságok ezt is egyszerűen elintézték: „a Kárpátaljai területi végrehajtó bizottság 1947. július 25-i határozata értelmében a görögkatolikus székesegyház és a görögkatolikus püspöki rezidencia Ungváron tovább nem az unitusoké, ingyenes és korlátlan használatba vette a pravoszláv egyház Ungvár-munkácsi püspöksége.”<sup>15</sup>

### **A pravoszlávok sikerei Romzsa Tódor püspök halála után**

Az „újraegyesülés” legfőbb akadálya Romzsa Tódor püspök személye volt. Ezt több alkalommal megfogalmazták hivatalos formában, és 1947 nyarán Hruscsov javaslatára maga Sztálin rendelte el a püspök likvidálását. (Ezt a szakirodalom tényként kezeli; állítólag a Kárpátaljai Területi Állami Levéltárban fellelhető az erre vonatkozó utasítás, én magam eddig nem bukkantam olyan forrásra, amely ezt valóban alátámasztaná.<sup>16</sup>) Így hajtották végre 1947. október 27-én a Romzsa Tódor püspök elleni merényletet, amelynek következtében november 1-jén a munkácsi városi kórházban elhunyt. Temetésére november 4-én, Ungváron került sor. Az ungvári székesegyház és a püspöki palota átadását követően, 1949. február 16-án Murányi Miklós vikárius, aki Tódor püspök halála után vette át az egyház vezetését, papjai tudomására hozta, hogy beszünteti káptalani vikáriusi tevékenységét, a káptalan pedig megszűnik. Az ekkortájt keletkezett források szerint mindössze 39 volt görögkatolikus pap egyesült; a papság három különböző módon reagált a fejleményekre: 1. A progresszívebbek elmentek Makarioszhoz és kérték az újraegyesülést. 2. A reakciósabbak közölték a Vallási Kultuszok Ügyeinek Tanácsa Kárpátaljai területi megbízottjával, hogy mivel a káptalan megszűnt, ők nem papok többé, polgári foglalkozást kívánnak vállalni. 3. A legreakciósabbak maradtak az egyházközösségükben, és folytatták a harcot az unió megőrzéséért.<sup>17</sup>

### **Az újraegyesült papok tevékenysége**

A római katolikus papok aktívan agitáltak az unió mellett, ezzel vonzották magukhoz az egykori görög katolikusokat. Bizonyos falvakban a görögkatolikus lakosság, amely nem akart áttérni a pravoszláviára, automatikusan a római katolikus templomot kezdte látó-

<sup>14</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 224, liszt 14.

<sup>15</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 224, liszt 26.

<sup>16</sup> Levéltári jelzet nélkül közli pl. Botlik József Hármas kereszt alatt című könyve 280. oldalán, ill. Oficinszkij Roman Szovjet Kárpátalja (Kárpátontúli terület) 1944-1991 című tanulmányában a Kárpátalja 1919-2009 című tanulmánykötet 292. oldalán.

<sup>17</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 367, liszt 23.

gadni. Problémát jelentett, hogy az egykori görögkatolikus papok többsége a lakhelyén maradt, részben megőrizve így befolyását egykori és még kitartó, át nem tért hívei fölött. Ezért kelt Kijevben 1949. augusztus 25-én az alábbi utasítás: ki kell telepíteni az unitus papokat a parókiáról, és nem kell nekik polgári munkát adni azokban a falvakban, ahol papként dolgoztak, hanem olyan feltételeket kell teremteni, hogy elhagyják a falut. Ellenkező esetben nem lesz béke a hívők között. Meg kell tiltani az unitus papságnak az utaztatást azokban a falvakban, amelyek nem az ő egyházközségük területén vannak, és meg kell tiltani a vallásos szertartások végzését az otthonukban. Nem öreg papokat kell küldeni, akik a kényelmes, nyugodt, jövedelmező helyeket keresik. Itt harc folyik; kemény és rátermett emberekre van szükség.<sup>18</sup>

A Kárpátaljai területen 1949. augusztus 10-ére mind a 366 görögkatolikus templom (vagy 229 egyházközség, illetve vallási közösség) újraegyesült az orosz pravoszláv egyházzal. Az unitus papok is megkezdték az újraegyesülést. Makariosz püspökhöz a papokkal együtt küldöttség érkezett Beregszászról, amelynek 2 magyar és 2 ukrán tagja volt, hogy kérjék az újraegyesülést a pravoszláv egyházzal. A Beregszászi körzet hívei és papjai feltették a kérdést Makariosznak, hogy megőrizhetik-e az új gregorián naptárt és ünnepelhetnek-e az új módi szerint, valamint kérték, engedélyezzenek nekik két liturgiát, az egyiket szláv, a másikat magyar nyelven, ahogy az unitusok alatt volt. Makariosz érsek eleget tett kéréseiknek.<sup>19</sup> Ez volt az első eset arra, hogy a pravoszláv egyház tömeges sikert ért el a magyar nemzetiségű lakosság körében.

Egyes településeken a pravoszláv pap az újraegyesítés óta senkit nem házasított és nem keresztelt. Bár ekkor is volt több esküvő, és sok gyermek született, az esketés és a keresztelés az unitus papnál zajlott. Tekintettel arra, hogy Kárpátalján az unitus papság zárt kasztot alkotott, rokoni szálak kötötték őket egymáshoz, az újraegyesítés munkáját volt unitus papoknak kellett végezniük.<sup>20</sup>

A pravoszláv egyház Kárpátalján 1949 közepére 260 pappal, 360 egyházközséggel, 589 templommal rendelkezett. Az egykori püspöki káptalanból egyetlen pap sem egyesült, jelentette Kijevbe Sersztyuk, a Tanács kárpátaljai megbízottja 1949. július 20-án.<sup>21</sup>

Az ungvári görögkatolikus női kolostor önmagát számolta fel 1949-ben, a kolostor épületét átadták az állami egyetemnek kollégium céljára. Az üldöztetés, a gazdasági fenyegetés és a letartóztatások hatására 1949 végére teljesen befejeződött a kárpátaljai görögkatolikus egyház hivatalos felszámolása, papjai a rendszerváltásig illegálisban vonultak, úgy látták el feladatukat.

### A görögkatolikus egyház feltámadása a rendszerváltás idején

Mihail Gorbacsov pártfőtitkár 1988-ban hirdette meg a *glasznoszty*, azaz a nyilvánosság előtti zajló közélet követelményét. Az ukrán görög katolikusok már régóta határozott készültségben álltak, több mint negyven éve várták, hogy eljőjön az idejük. Ráadásul tekintélyes pártfogóra találtak II. János Pál pápa személyében, és követeléseikkel egy bombához hasonlóan robbantották szét a Vatikán és a moszkvai patriarchátus közötti javuló viszonyt. A hívek küldöttsége három püspök irányításával 1989 májusában petíciót adott át Gorbacsovnak. Ettől a pillanattól kezdve Moszkvában négy hónapon ke-

<sup>18</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 367, liszt 14.

<sup>19</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 526, liszt 23.

<sup>20</sup> GARF, fond 6991, opisz, gyelo 367, liszt 226–227.

<sup>21</sup> GARF, fond 6991, opisz 1, gyelo 367, liszt 60.

resztül váltották egymást a hívők csoportjai, éhségstrájkot jelentettek be az ukrainai görögkatolikus egyház legalizálásának támogatására.

A Novosztji (APN) sajtóügynökség közölte az ukrán vallásügyi tanács 1989. november 20-i lakonikus jelentését, amely összességében arról szólt, hogy „a görög katolikusok rendelkeznek mindazokkal a jogokkal, amelyeket az Ukrajna Köztársaságnak a vallási egyesületekről szóló törvénye biztosít”. Az ukrán katolikusok határozottan választottak a legalizálásnak erre a megkésett és korlátozott ígéretére, önállóan harcolva ki maguknak a valaha az ő tulajdonukban álló, később az orosz pravoszláv egyháznak átadott kultikus épületeket. Ahol az 1940-es években kezdetét vette a görögkatolikus egyház felszámolása, most ott bontakozott ki elsőként széles népmozgalom: 1990-ben Galíciában több mint ezer templomot szereztek vissza; 370 pravoszláv pap ment át az ukrán görögkatolikus egyházhoz. A folyamat Kárpátalját is elérte, ott az év során 12 templomot vettek vissza a pravoszláv egyháztól. 1991 októberében a kárpátaljai görög katolikusok visszakapták az ungvári székesegyházukat. A szovjet kormány rendelete, amely visszahelyezte jogaiba Kárpátalja görögkatolikus egyházát, 1989. december 13-án jelent meg. Akárcsak Galíciában, itt is gyakoriak voltak a két egyház hívei közötti konfliktusok, amelyek elsősorban a templomok használata miatt bontakoztak ki, és gyakran torokkollottak verekedésbe, szélsőséges esetben a templom felgyújtásába. A viszonyok mindmáig nem tisztultak le teljesen, hiszen az egyház felszámolásának éveiben a magyar anyanyelvű hívők gyakran csatlakoztak a római katolikus egyházhoz, de a magyar nyelvű istentisztelet igénye miatt akár a reformátushoz is. Az, hogy az ukrán katolikusok „kiharcolták”, hogy visszakapják a valaha tulajdonukban állt templomokat, kiváltotta a pravoszlávok tiltakozását. A Vatikán négyoldalú bizottság felállítását szorgalmazta azoknak a gyakorlati kérdéseknek a megoldására, amelyek a pravoszlávok és a keleti szertartású katolikusok viszonyának rendezése során álltak elő. A bizottság 1990. március 6-tól 13-ig tartó munkája azonban azért ért véget, mert Moszkva nem volt hajlandó elismerni a lemergi zsinat érvénytelenségét, továbbá a görögkatolikus egyház és egyházszervezetének törvényességét.

Pravoszláv részről a katolikusokkal szemben felmerülő gyakori tiltakozások és vádaskodások valójában inkább kulturális és politikai jellegűek, és nem támaszthatók alá konkrét vádakkal. 1991-től kezdve alapvetően két vádpont ismétlődik módszeresen: a görögkatolikusok visszaélései Nyugat-Ukrajnában és a külföldi misszionáriusok prozelitizmusa az orosz egyház kánoni területén. Nem szabad elfelejteni, hogy Ukrajna a keleti szlávok megkeresztelésének bölcsője, és ráadásul az összes „orosz földek” közül a legvallásosabb régió, ahol a legnagyobb a vonzódás a papság és a szerzetesség iránt. A templomok és kolostorok száma Ukrajnában minimum háromszor akkora, mint általában Oroszországban, és érthető, hogy a moszkvai patriarchátus nem akarja olyan könnyen feladni a befolyását ebben a régióban, amely az oroszok véleménye szerint bármely pillanatban visszatérhet a hatalmas haza kötelékébe.

### Irodalom

- Botlik József 2000. *Egestas Subcarpathica – Adalékok az Északkeleti-Felvidék és Kárpátalja XIX-XX. századi történetéhez*. Hatodik Síp Alapítvány.
- Botlik József 1994. *Hármas kereszt alatt. Görög katolikusok Kárpátalján az ungvári uniótól napjainkig, 1646-1997*. Hatodik Síp Alapítvány.
- Gönczi Andrea 2007. *Ruszin skizmatikus mozgalom a XX. század elején*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

- Oficinszkij, Roman 2010. Állam és egyház. In: Fedinec Csilla és Vehes Mikola főszerk. *Kárpátalja 1919-2009 történelem, politika, kultúra*. Budapest: Argumentum Kiadó, 287–299.
- Власть и церковь в Восточной Европе. 1944–1953*. Документы российских архивов. М., 2009. Т. 1–2.
- Восточная Европа в документах российских архивов, 1944–1953*. (М.; Новосибирск, 1997–1998)
- Волокитина Т., Мурашко А., Носкова А. 2008. *Москва и Восточная Европа. Власть и церковь в период общественных трансформаций 40-50-х гг. XX в.: Очерки истории*. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН) Фонд первого президента России Б. Н. Ельцина, 807 с.

### **Liquidation of the Subcarpathian Greek Catholic church based on documents found in the State Archives of the Russian Federation**

Thanks to the Balassi Institute's financial support, I spent two months in Moscow, in the Summer of 2013. I studied the history of the brutal liquidation of the Subcarpathian Greek Catholic Church in the State Archives of the Russian Federation.

Since Stalin considered the Greek Catholic Church an extended arm of the Vatican, he decided to meld it into the Orthodox Church just after the Second World War.

Tódor Romzsa, Greek Catholic bishop, defied the Soviet pressure and openly advocated for his Church and the Vatican, resulting in his murder in the Fall of 1947. The Subcarpathian Greek Catholic Church was abolished in 1949. Its priests and monks were persecuted and became martyrs.

The reorganization of the destroyed Church began after 1990 and within a couple of years Greek Catholic religious life was revived in more than a thousand congregations.

# „MAGYAR VILÁG” – MAGYAR PILLÉREK, OSZLOPOK BEREGSZÁSZON

HIRES-LÁSZLÓ KORNÉLIA

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

Több elemzést is láthattunk, olvashattunk már a kárpátaljai magyar identitással kapcsolatosan, de az etnicitás tárgykörével, ahol az új megközelítés, a konstruktív identitás-szemlélet válik a vizsgálat tárgyává, kevésbé. Brubaker és társai (2011) egy olyan összetett elemzést próbálnak meg bemutatni a kolozsvári magyarságra vonatkoztatva, mely az új és mégis sablonossá vált strukturalista szemléletmódban elemzett identitásformák helyett azt mutatják be, hogy miként szerveződnek az etnikai és nemzeti konstrukciók. A konstruktív szemlélet a valós, hétköznapiakban átélt események vizsgálatát tartja fontosnak. Az egyének a fontosabb tényezőket, jelen esetben az etnicitást, a hétköznapi interakciók szintjén teremtik meg és alakítják újjá. Tanulmányunkban megpróbáljuk bemutatni, hogy Beregszászban milyen szervezetek és intézmények mentén élhetik meg a városlakók magyar etnicitásukat, és ezek miként kapcsolódnak be a civil szervezeti struktúrába, amin keresztül szerepet vállalnak a város és környékbeli magyar emberek életében; illetve megpróbálkozunk bemutatni, hogy az ismertett intézmények és szervezetek létrejöttében milyen inspirációk és támogatások vettek/vesznek részt, gerjesztve ezzel az etnikailag determinált elkülönülés egyik meghatározó színterét. Vagyis az etnikai határok (Barth 1993) intézményileg meghatározott töltelékeleit próbáljuk meg felvázolni a kárpátaljai magyarság legfontosabb városában, Beregszászban.

A szemléletmód-váltásnak köszönhetően a strukturalista megközelítést felváltja a konstruktivista, ahol a csoporttagság megalkotott, esetleges és változékony. A megközelítés sajátossága, hogy véleményük szerint az önkép, az attitűdök viszonylag labilis, instabil dolgok, amelyek függenek az adott kultúrától, környezettől, és ami talán leghangsúlyosabb: a konkrét szituációtól. Ebből kiindulva a kapcsolatok, viszonyok, interakciók vizsgálatát helyezik előtérbe, melyen keresztül láthatóvá és vizsgálhatóvá válik a világ (Vicsek 2006: 103). Frederik Barth (1969) *Etnikai csoportok és határok* címmel megjelent írásától datálódik az a tudományos nézőpontváltás, ahonnan az etnikumokra és csoportjaikra nem mint szubsztanciára tekintenek, és azok lényegét, vagyis a sajátos kulturális jellemzők, valamint az azokat alakító határok elemzését tartják szem előtt. Feischmidt (2010) megfogalmazásában jól összefoglalja mindazokat az eredményeket, melyek az említett nézőpontváltás következtében az etnicitás kapcsán megjelentek: „Az etnicitás szerintünk mindenekeelőtt egy viszonyt és hozzá kapcsolódóan egy strukturálisan is fontos látásmódot jelöl, amely az elhatárolódás és a különbségtétel társadalmi praxisaiban realizálódik. A társadalmi viszonyokba ágyazva a különbségeknek egy meghatározott rendjét hozza létre: ami az etnikai kategóriával jelölteket elkülöníti a homogénnek tekintett jelöletlenektől, és a relációhoz többnyire egy hatalmi viszonyt társít” (Feischmidt 2010: 7–8). Értelmezését úgy folytatja, hogy az etnicitás nem más, mint küzdelem, amit a közösség nevében folytatnak különböző erőforrásokért, melyhez párosul az identitáspolitika, ami az „intézmények és beszédmódok teremtésével erősíti az alteritás hangjait” (Feischmidt 2010: 8).

Az etnikai színezetű viszonyrendszer, látásmód és küzdelem intézményrendszerének elemzése előtt említsünk néhány korábbi strukturalista vizsgálat eredményeit. A kárpátaljai magyarságra vonatkozó ilyen szemléletű vizsgálatok azt mutatták, hogy identitásukban fontos szerepet tölt be a nemzeti mivoltuk, valamint az, hogy az adott területhez, régióhoz való ragaszkodásuk kimagaslóan magas értékkel bír (Orosz–Molnár 2007; Csernicskó–Soós 2002; Gereben 1999; 2005; Hires-László 2010). Ezeket a következtetéseket olyan kutatások eredményeiből vonták le, amelyek az önmeghatározás képlékenységét (Eriksen 2008: 50) nem vették figyelembe, csupán egy letisztult etnikai csoportként tekintettek a kárpátaljai magyarságra, ahol a csoporthatárok és elkülönülések explicitek, és az átjárhatóság és a határokat jelentő kulturális jelenségek (Barth 1996: 4) módosulásának lehetőségét nem tartották szem előtt.

Miután meghatároztuk elemzésünk tárgyát és annak a megvilágításnak a lényegét, amit a továbbiakban szeretnénk követni, térjünk át arra az elméletre, ami megmagyarázza a szervezetek és intézmények hálózati rendszerének vizsgálati relevanciáját. Minden elméleti megközelítés akkor válik igazán alaposná, ha a társadalmi cselekvéseket nemcsak mikro-, hanem makro-környezetében is elemzi (Coleman 1990, Wellmann 1991; Szántó 1998; Tardos 1998, 1998). Barth (1996) három különböző szintet különít el az etnicitás vizsgálatára, ahol az etnikai csoport tagjai személyes cselekvéseinek, tapasztalatainak vizsgálatától eljuthatunk az állam, valamint a globalitás szintjéig: a szintek kohéziós összefüggésben állnak egymással. Nézzük részletesen a szintek lényegét: az első szint az, ahol a személyes, személyközi interakciókra, viszonyokra, kapcsolatokra fordítjuk a figyelmünket. A *mikroszinten* lényegében az egyéni identitás alakulásának a modellezése zajlik, ahol értékek, eszmék, szimbólumok bonyolult kontextusában helyezi el önmagát a személy, valamint folyamatos impulzusoknak köszönhetően – a többi szintről átszivárgó kényszereknek és paramétereknek köszönhetően – a személynek létrejön a képlékeny társadalmi hovatartozása. A következő a *középszint* – ahol különböző célok elérése érdekében közösségeket hoznak létre az etnikai csoport tagjainak mozgósításával: a vezetők, vállalkozók, valamint a retorika színtere. A csoport reprodukciója érdekében, illetve különböző ideológiákkal magyarázott tervek életre kelésével terelik mederbe az egyének önkifejezéseit/cselekvéseit, vagyis ezen a szinten „nyer formát az etnicitás határainak és dichotómiáinak számos aspektusa” (Barth 1996: 14). Látható, hogy a legfontosabbnak a középszint bizonyul, ahol az etnicitás vizsgálatában relevánsnak tűnő egyéni cselekvések formát kapnak, és a képlékeny elemeknek vizsgálata után megalkothatjuk a „letisztult” határokat, melyek mentén az etnikumok szerveződnek. Legvégül a *makroszint*, ami az állami politika, azon belül is az aktuális rezsimék és a globális diskurzusok és szervezetek, vállalkozások által megalkotott és működtetett törvényes hatalmi rendszer. A középszinten megfogalmazott érdekek bekapcsolódhatnak a makroszintű folyamatokba, ám ugyanígy alakíthatják a célokat, melyeket követni próbálnak a közösségek, és ezzel átszivároztatják egyéni, mikroszintre is.

Elemzésünkben a középszinten zajló jelenségekre szeretnénk fókuszálni, szem előtt tartva azt a kohéziós jelenséget, hogy az ezen a szinten zajló jelenségek kölcsönösen hatnak a makro- és a mikroszint jelenségeire. Mivel ahol jelen esetben végbemegy az adott település etnikai csoporthatárainak letisztítása, egy hatalmas mentális tér, egy újabb elméleti kerettel próbáljuk pontosítani azt a szegmenst, amibe ékelődve vizsgáldást folytatunk. Segítségül azt a megközelítést hívjuk értelmezésünkhöz, amit a politikatudományban Almond (1956) és Lijphart (1968) nevéhez szokás kapcsolni, jelesül a társadalom pilléresedésének fogalmát. Nézzük elsőként azt, hogy mit is értünk pillérek alatt. „Röviden arról a jelenségről van szó, amikor a különálló világnézettel bíró társa-

dalmi csoportok olyan kidolgozott szervezeti struktúrára tesznek szert, mely lehetővé teszi, hogy a csoportok tagjai saját szervezeti hálójukon belül éljék le életük jelentős részét” (Enyedi 1993: 25). A pillér-metaphora egyfajta funkcionális magyarázatot ad ezeknek a csoportoknak a létezésére – a tartóoszlop-kép azt sugallja, hogy ezeken a csoportokon nyugszik a társadalom, mindegyik csoport az egész része. Almond abban látja a kontinentális európai rendszerek sajátosságát – szemben az angolszász országokéval –, hogy mély szubkulturális törésvonalakkal, politikai szubkulturákkal rendelkeznek, a politikai szerepek itt nem individualizálódnak, hanem a szubkulturákba beágyazódva különálló alrendszereket alkotnak, s a formális jogi szerep-kultúra helyett a politikai szubkulturák képezik a rendszer gravitációs központját (Enyedi 1993: 22). A hangsúly azon a jelenségen van, amit az európai csoportosításról megállapít az angolszász individualizációval szemben. Jelesül: a valahová tartozás érzése milyen fontos jelenség az európai emberek számára, tehát a csoportok által determinált társadalmi életünk, szemben az individuumok világával, kulturális jelenségbe ágyazott jelenség. Az, hogy mindezt politikai keretben értelmezi, érthető, ha figyelembe vesszük, hogy „a pillérek a politikai szocializáció fő felelősei, az egyén a polarizált szervezetekben sajátítja el a szubkulturájára jellemző gondolkodási és magatartási mintákat. A pillér-struktúra olyan szervezeti kiterjedtségre és differenciáltságra törekszik, hogy a teljes szociális személyiséget magába építhesse” (Enyedi 1993: 26). A valahová tartozás érzésén keresztül csoporttagságba ékelődve a személyek részt vesznek a társadalmi jelenségekben, melyek valamilyen ideológia mentén működnek, vagyis nem-politikai eszközök, ám közvetve azzá válnak. Tehát a klikkek, egyesületek, szervezetek hálózatába olyanokat is be lehet kapcsolni, akik tagként nem vállalnák a politikai szereplést, aktivitást.

A pillér-struktúra elemzést két fontosabb szempont alapján tartják fontosnak. Egyrészt bármilyen politikai párt vagy lépés elemzésénél nélkülözhetetlenné válik az azonos ideológiák mentén pártokhoz kapcsolódó szervezetek elemzése. Másrészt „olyan társadalmi alrendszerrel van szó, melyek összekapcsolják a civil társadalom szervezett érdekeit és az állam döntéshozatali struktúráját (Schmitter 1979: 9), illetve absztraktabb szinten a politikai hatalmat, a társadalmi szervezetet és az egyéni cselekvést (Bax 1988: 104)” (Enyedi 1993: 26).

A későbbiekben tervezett kutatásunk témája Beregszász város lakosságának hétköznapi etnicitása, különös tekintettel a magyar etnikumra. Vagyis a tervezett kutatásunk a Barth által vázolt mikorszinten zajló etnicitásra fókuszál. Ennek kutatásnak tervezési folyamatában elengedhetetlennek tartjuk azoknak a társadalmi szerveződéseknek, csoportosulásoknak a bemutatását, melyek hálózati rendszerbe szerveződve egy adott etnikum pilléreivé/oszlopaivá váltak, és működésük az etnikum politikai aktivitásának vetületei. A vázolt pilléresedés tehát egy kisebbségben lévő etnikum működési mechanizmusát és tevékenységét átszövő szervezeti struktúra, amibe beékelődik a politika: maguk az ideológiák, politikai ideológiák hatást gyakorolnak ezekre a szervezetekre. Kántor (2000) a kisebbségi nemzetépítés kapcsán arról ír, hogy a magyar kisebbséget milyen politikai tényezők befolyásolják, melyek hatnak egyúttal a szervezetek és intézmények létesítésére, működtetésére is. Bár a nemzetépítés nem témánk, ám az etnicitás és annak belső világának strukturális elemzéséhez háttér-információként és mögöttes információforrásként állhat rendelkezésünkre az elemzésünkénél.<sup>1</sup> Összesen három fontosabb politikai

<sup>1</sup> A 2000-es évek derekán a romániai magyar kisebbségben végbement intézményhálózat-építést követően diskurzussorozat indult meg azok létrejöttének relevanciájáról – a hangsúly a nemzeti ideológiák

teret különíthetünk el: az első, amit említ a nemzetközi kisebbségvédelmi kodifikáció, vagyis maga a globális nézetek, amelyek kihatnak a másik két politikai térre. A következő két politikai tér pedig az a nemzetállam, ahol maga a kisebbség területileg él, illetve az anyaország, ahonnan átszivárognak a nemzetépítéshez kapcsolódó különböző támogatások, politikai, jogi lépések (Kántor 2000). Az utóbbi két esetben az aktuális rezsim tevékenységére kell fektetnünk a hangsúlyt, s ezeken keresztül képesek leszünk az etnikai csoportok közötti határok kiépítésében szerepet vállaló harmadik faktor elemzésére (Barth 1996: 13). Vagyis az etnikai csoportokban zajló folyamatok vizsgálatához szükségesnek tartott szervezeti, etnikai hálózati rendszerek működésének etnikai meghatározottságához is egy többlépcsős elemzésen keresztül juthatunk el. A fentiek alapján látható, hogy a „helyi” (politikai) ideológiák konstrukció eredményei, és az az ideológiai kreáció, amelyek alapján a kárpátaljai, beregszászi szervezetek, intézmények működnek és szerveződnek, többlépcsős, többirányú hatások függvényei.

A pillérek vagy oszlopok a társadalom működésének egy markáns intézmény-, illetve szervezeti hálóját jelentik, amelyeknek több funkciója, valamint jelentősége is megragadható. Kántor (2000) az *etno-civil társadalom* fogalmával illeti azt a jelenséget, amikor a civil társadalmi élet egy konkrét etnikai kisebbség szolgálatában épül ki, és a nemzetépítés részeként termelődik meg, működik, miközben egy párhuzamos társadalom épül ki. Brubaker és társai (2010) a párhuzamos társadalmat a *világ* fogalmával illetik, és megkülönböztető, valamint bizonyos fokú zárt kapcsolati rendszerekre alapuló intézményhálózatot értenek alatta, amiben egymásba ékelődő kapcsolati rendszerek épülnek ki. Ezt a kisebbségi elkülönülést, amely az intézményi rendszeren keresztül történik meg, „magyar világ”-nak nevezik. A „magyar világ” megnevezés többletinformációt hordoz az etno-civil társadalommal szemben, ahol a szervezett civil kezdeményezések nem csupán egy kisebbségi etnikum reprodukálására lettek létrehozva és tartják fenn azokat etnopolitikai célok érdekében. Mindezek mellett egy mögöttes következményt is magába foglal a „magyar világ” elnevezés, ugyanis zárt és elkülönült társadalmi kapcsolatokat is magában hordoz a kifejezés.

A kárpátaljai magyarok elzárkózására vonatkozó elméletünket azokra a vizsgálatokra építjük (Csernicskó 1998, 2009, 2010, Csernicskó szerk. 2003: 39–41; Csernicskó–Soós 2002; Papp–Veres szerk. 2007; Dobos 2011), melyek az ukránnyelvtudás hiányát bizonyítják a kárpátaljai magyarság körében. A másodnyelv/államnyelv (megfelelő szintű) ismeretének hiányában kevésbé vagyunk képesek és hajlamosak is egyaránt informálisabb és formálisabb integrációra. A kárpátaljai magyarok erős nemzeti identitásának képe, amely a strukturalista szemléletű kutatási eredmények alapján kirajzolódik (Orosz–Molnár 2007; Csernicskó–Soós 2002; Gereben 1999; 2005), szintén megerősíti ezt a tényt. A magyar közösség erős nemzeti identitása olyannyira markáns, hogy a teljes elkülönüléssel párosul. A csoport tagjai jórészt az ukrán nyelvtudás hiánya miatt a belterjes etno-világban mozognak, a nemzeti, etnikai értékeket hangoztatva. A kisebbségi sorsból adódóan érthető, hogy szükséges az értékvilág nemzeti tartalmának erősítése, csupán az a kérdés, mennyire válik ez hasznára az etnikum jövője szem-

---

értvényesülésén volt, illetve a mindenkori anyaországból érkező támogatások értelmezésén és a gazdasági javak elosztásának követésén. Ilyen összegzés és értelmezés az ukránai/kárpátaljai magyarságra vonatkozóan nem történt meg – csupán a kárpátaljai magyarság politikailag megosztott mindenkori „másik” oldalt támadták a helyi lapokban vádaskodó írásokkal az anyaországtól érkező támogatások aránytalan elosztásával kapcsolatban. Viszont a tudományos életben a romániaihoz hasonló diskurzus nem jött létre, ez tabutéma lett, vagy csak megrögzült közhallgatás (Losonczi 2015) van a tudományban az etnikai színezetű, nemzetépítő szervezetek működésének elemzése kapcsán.

pontjából. A problémát jól megragadja Losoncz Márk (2015) a vajdasági magyarság kapcsán: „Hát nem arról van szó, hogy minél inkább az etnikai kizárólagosság jegyében gondolkodunk, életünk honpolgári, regionális és kultúraközi mozzanataitól eloldódva, annál könnyebben adjuk fel vajdasági létünket?” Vagyis nem az integrációt, hanem a szegregációt erősítjük.

A szervezeti, intézményi hálózatokat a továbbiakban a „magyar világ” kifejezéssel illetjük. Feltételezzük ugyanis, hogy a Beregszászban fellelhető intézmények, szervezetek belterjes, etnikailag meghatározott hálózatot alkotnak. Megpróbáljuk vázolni, hogy mely intézmények kapcsolódnak be a város „magyar világának” fenntartásába és reprodukálásába. Előtte egy kisebb kitérővel említjük a jelenlegi országos, ukrainai helyzetet, ami markánsan hat a város jövőjére, valamint az elemzett szervezetekre is.

Ukrajna a háborús helyzet miatt fókuszba került Európában. Központi figyelmet kapott minden tekintetben – a mindenkori nyugat az ország területi egységének megőrzése érdekében gazdasági, politikai mentőövet próbál biztosítani az ország vezetésének, valamint hogy elkerüljék a háború kiterjedését. Úgy tűnik, az állam – politikai és gazdasági berendezkedésének alulműködése, valamint a külső erők hatása révén – elveszítette uralmát a társadalmi folyamatok fölött. A háborús helyzet, illetve a politikai hatalmi struktúra változásai következtében új társadalmi, politikai és gazdasági rendszer kezd kibontakozni, amit rendszerváltozásként is felfoghatunk. Az 1991-ben függetlenné vált Ukrainát jellemző folyamatos nemzetépítés jelenlegi szakaszát a nacionalizmus-elméletek közül az instrumentalizmus keretében értelmezhetjük. Ezen keresztül a tranzíció-nacionalizmussal magyarázhatjuk az országos és helyi változásokat. Az instrumentalizmus alapján minden nacionalista megnyilvánulás mögött az elitek összeesküvése rejlik, a valóban lényeges kérdésekről a figyelmet nacionalista indulatokkal terelik el (Conversi 1998). A megközelítésben a hangsúly az elitek tevékenységén van, valamint a mögöttes szándékokat sosem szabad figyelmen kívül hagyni, amelyek nacionalista megnyilvánulásokkal párosulnak. Gellner (1983) a tranzíció-nacionalizmus megnevezéssel illeti azt a folyamatot, amikor az elit újrafogalmazza a nemzet kérdését. Ez jelen esetben közvetlenül az ukrán nemzetet érinti, de közvetve minden kisebbségi etnikumot is az országon belül, ami konfliktusforrássá alakulhat át (Kántor 2000: 230). Az új helyzet még csak kirajzolódóban van, illetve a rendszerváltozás is még csak csíráját mutatja, de egyre tisztábban érzékelhető a folyamat. Ennek részletezésére a továbbiakban nem térünk ki, viszont nem kívánjuk szem elől téveszteni ezt a jelenséget sem elemzésünk folyamán.

A helyszín, vagyis a város, amelynek etnicitását későbbiekben mind mikor- és jelenleg középszinten kívánjuk elemezni, azért indokolt terep, mivel a kárpátaljai magyarság egy területileg zömében magyarok lakta (76%) térségben járási székhely – kulturális, gazdasági, valamint politikai központja. 2001-ben Beregszász Kárpátalja egyetlen olyan járási székhelye volt, ahol még a relatív többséget (49,1%) magyarok alkották a legutolsó népszámláláskor (Molnár–Molnár 2005:82).

A vizsgálat helyszínének meghatározását követően meghatározzuk az elemezni kívánt egységünket, vagyis azt, pontosan mit értünk szervezet alatt. A szociológiai megközelítést tartva szem előtt, a szervezet elsősorban az emberek személyes és személytelen kapcsolatokra épülő nagyobb csoportját jelenti, amelyet konkrét célok megvalósítása érdekében hoznak létre (Giddens 2003). Barth (1996: 9) a hasonulás színtereinek nevezi azt a folyamatot, amikor egy-egy csoport tagjai valamely széles körben elfogadott kód vagy érték miatt viselkedésükben és stílusukban hasonulnak egymáshoz, s erre alapozva küzdenek az elkülönülésért. Ennek érdekében külön intézményeket is hozhatnak létre,

komoly szerepet vállalva az etnikai határok fenntartásában, az összetartozást célzó belső folyamatok működésében. A figyelmünket ebben az esetben nem a kulturális anyagra kell fordítani, amely alapján szerveződnek és létrejönnek ezek a szervezetek, hanem azoknak a csoporthatároknak a vizsgálatára, melyek az intézményi működés következtében létrejöhetnek és létrejönnek.

Megpróbáltuk felvázolni azokat a fő kategóriákat, amelyek alapján létrejöttek a magyar kultúrára alapozó szervezetek a városban. A hangsúly az 1. táblázat első oszlopán van, ahol a relevánsnak vélt tevékenységeket foglaltuk össze. Mielőtt kitérnénk ezen kategóriák alaposabb elemzésére, meg kell jegyeznünk, hogy egyéni megfigyelés alapján besoroltuk eme szervezetek fenntartásában részt vállaló szereplőket, azzal a céllal, hogy érezhetővé váljon, mit tart fontosnak az anyaország támogatni a határon túli magyarságot érintő támogatásokkal, és ezek a szervezetek milyen releváns szerepet töltenek be a városlakók hétköznapi tevékenységében, amit az ukrán állam saját költségvetéséből nem tud(na)/akar finanszírozni. A gazdasági tevékenységet is folytatókat (vállalkozásokat, szolgáltatásokat nyújtó egységeket, boltokat) nem soroltuk be, ugyanis jövedelmük saját tevékenységük áruba bocsátásával szerzik meg.

1. táblázat. A „magyar világ” szervezetei Beregszászon

Tevékenység szerinti besorolás	az intézmények/ szervezetek nevei	működtetésekhez szükséges anyagi források/támogatások		
		anyaországi	ukrajnai	helyi (önkormányzat, lakosság)
1. Közoktatási intézmények	magyar iskolák (a 4. sz. Kossuth Lajos Középiskola, a 6. sz. Általános Iskola, a Bethlen Gábor Gimnázium)	+	+	+
	iskolák magyar tannyelvű osztályokkal (a 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola, a 10. sz. Középiskola)	+	+	+
	magyar csoportot is működtető óvodák (4., 6., 10., 19.)	+	+	+
2. Politikai, érdekvérvényesítő szervezetek	Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség Beregszászi Alapszervezete (KMKSZ)	+	-	+
	Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség (UMDSZ)	+	+	+
3. Magyar diplomácia	Beregszászi Magyar Konzulátus	+	-	-
4. Kulturális és szórakoztató szervezetek	Beregszászi Illyés Gyula Nemzeti Színház	+	+	+
	Európa–Magyar Ház	+	-	+
5. Felsőfokú intézmény	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a hozzá kapcsolódó, itt székelő egységek (Pro Cultura,	+	-	+

Tevékenység szerinti besorolás	az intézmények/ szervezetek nevei	működtetésekhez szükséges anyagi források/támogatások		
		anyaországi	ukrajnai	helyi (önkormányzat, lakosság)
	HANyK, LTI, tanszékek, HÖK, szakiskola, GENIUS Jótékonyági Alapítvány, Fodó Sándor Központ, Felnőttképzési Központ)			
6. Történelmi egyházak	Református	+	-	+
	Római katolikus	+	-	+
	Görög katolikus	+	-	+
7. Újabb egyházi felekezetek	Baptisták	-	-	+
	Szombatisták	-	-	+
	Jehova Tanúi	-	-	+
8. Közvetlenül vagy közvetve történelmi egyházakhoz kapcsolódó tevékenységek szervezetei	Református: • Sámuel Alapítvány • Pulzus Rádió • Kálvin nyomda • Kálvin Kollégium • KRISz • Kárpátaljai Református Levéltár • Kárpátaljai Magyar Református Egyház Püspöki Hivatala	+	-	+
	Római katolikus: • Máltai Szeretetszolgálat • Kezünkben a Jövő Alapítvány • Segítő Jobb Alapítvány	+	+	+
9. Sajtó-organumok	Kárpátalja			
	KárpátInfo			
	Kárpátalja.ma			
	Beregsas News			
	Beregszász hetilap			
10. Egyéb civil kezdeményezések:	Kárpátaljai Magyar Nagycsaládosok Egyesülete	+	-	+
	Cserkész Szövetség	+	-	+
	Kárpátaljai Magyar Pedagógus Szövetség	+	-	+
11. „Magyar” vállalkozások (?)	Iratmisszió			
	Tourinfo			
	Tesz-vesz hobbibolt			

„A politikai, gazdasági és oktatási-kulturális etnikai alrendszerek együttesen az etnikai kisebbség időben való fennmaradását szolgálják” – mondja Papp Z. Attila (2010: 79), amikor részletesebben kitér tanulmányában a kisebbségi magyar oktatási rendszer relevanciájára, és megállapításában létfontosságúnak minősíti a népcsoport fennmaradásával kapcsolatban. Azon túlmenően, hogy a jövő generáció tudásbázisának létesítése itt zajlik, nem kell meglepedkeznünk arról a szociológiailag bizonyított jelenségről, hogy az iskolában létesített kapcsolatok az egész életet átszövő kapcsolatokat jelentik, illetve a legtöbb házasság is pont ennek a kapcsolati rendszernek köszönhetően alakul ki (Brubaker és társai 2011). Beregszászban még a szovjet érából örökölt oktatási rendszer és intézmények működnek, kivéve a magyar gimnáziumot és a felsőoktatási intézményt. A többi közintézmény állami fenntartású, ám a magyar állam támogatásban részesíti a gyermekeket (szülőket), valamint különböző pályázatokkal időszakonként a pedagógusokat is. Az intézmények felújítására is van lehetőség a Bethlen Gábor Alap Zrt. által közzétett pályázatokon keresztül.

A kárpátaljai magyarság két legfontosabb érdekérvényesítő szervezete, pártja a KMKSZ – aminek székhelye Ungváron van és helyi alapszervezetként van jelene a városban – illetve az UMDSZ beregszászi székhellyel. A két párt közötti kapcsolatot az állandó rivalizálással lehetne jellemezni. Bár több területen is zajlik a konfliktus a két szervezet között, a céljuk egységesnek nevezhető – a kárpátaljai magyarság fennmaradása. Ennek érdekében hasonló eszközöket, lépéseket tartanak fontosnak megvalósítani, ám a személyes vetélkedés és érdekellentétek miatt szinte egymás ellen működött eddig a két szervezet. Mind a két szervezet az anyaországban működő politikai réteghez kapcsolódik, így mindig az aktuális hatalmi rend váltakozásához igazítottan érkeznek meg a támogatások is a két szervezethez. Vagyis az aktuális rezsim függvényében hol az egyik, hol a másik szervezet és a hozzájuk kapcsolódó aleggységek rendelkeznek több anyagi forrással.<sup>2</sup> Az elitizmus egyik legfontosabb színterévé tehát ez a két szervezet vált, ami alatt azt értjük, hogy a „látszólag civil kezdeményezések, intézményhálózat lényeges jelenségnek titulálja a kisebbségi elit, melyben saját társadalmi erejét, politikai hatalmát tudja öregbíteni” (Enyedi 1993).

Meg kell említenünk az érdekérvényesítő szervezetek mellett a beregszászi magyar konzulátust is. A konzulátus a magyar érdekérvényesítés eszköze a városban abban a tekintetben, hogy a kettős állampolgárság miatt a helyi lakosok a magyar állampolgársági ügyeit helyben tudják intézni, valamint itt zajlik a schengeni vízumok és kishatárforgalmi engedélyek kérelmezése. Tevékenységük mélyebb elemzését, illetve az állampolgársági ügyek lebonyolítását és etnikai konfliktust gerjesztő aspektusát nem kívánjuk taglálni. A konzulátus egyes helyi rendezvények szervezésében is részt vesz, néha kezdeményezőként, amivel a magyar kultúrát kívánják népszerűsíteni, támogatni. A magyar világnak mindenképpen szerves része a diplomáciai képviselő a városban.

A beregszászi színház és annak létrejötte a rendszerváltás utáni időszakban történt, ám a szovjet időben egy népszínház működött a városban, amikor a 3 T (tilt, tűr, támogat) elvéhez igazított előadásokkal hatalmas sikereket arattak, mind magyar, mind orosz nyelven. Ezekről sokkal szabadabb és nyitottabb témájú előadásokkal tarkította indítását a hivatásos magyar színház, ám a korábbi nézőközönséget elveszítve (a témaváltásnak és migrációnak köszönhetően) akadozva indult a siker a helyiek körében. Mára már mondhatni sokkal nagyobb összhang van az előadások és a nézőközönség között – egyre

<sup>2</sup> A KMKSZ-t hagyományosan a magyarországi jobboldalhoz, a FIDESZ-hez, az UMDSZ-t a baloldalhoz, vagyis az MSZP-hez tartozónak tekintik.

többen látogatnak el színházi előadásokra a városból és a környező falvakból. A hivatalosan működő színházban csak magyar nyelvű előadásokat szerveznek; a korábban működő népszínház újraéledése a 2000-es évekre tehető, indulását és működését kisebb intenzitás jellemzi, és napjainkban egy-két többnyelvű (ukrán/ruszin/magyar) előadást mutatnak be városi rendezvényekhez kapcsolódóan. Hivatalos szláv (orosz/ruszin/ukrán) színház és előadások nincsenek a városban. A magyar színház működését tekintve az anyaországtól kapott forrásokból fedezi, illetve kisebb részét az előadások bevételeiből. Költségeinek csupán kis részét fedezi a megyei költségvetés.

Más jellegű kulturális tevékenységet folytat a Európa–Magyar Ház, ahol kiállításokat, megemlékezéseket, írók klubját, író-olvasó találkozókat szerveznek, és ezek főként a Kárpátaljai Magyar Művelődési Intézet (KMMI) rendezvényei. Sok hasonlóságot mutat a főiskola berkeiben működő Pro Cultura Subcarpatica tevékenysége. Tudatosan különítettük el a főiskola aleggységeit. A főiskola kontrájaként lett létrehozva a Magyarság Háza, ami az UMDSZ-hez kapcsolódik – ebből adódik, hogy maga a főiskola a KMKSZ tevékenységkörébe tartozik. A főiskola nemcsak a város, hanem a kárpátaljai magyarság központjává vált, ahol a szervezett felsőfokú oktatáson túl rengeteg kulturális, tudományos és gazdasági rendezvény, tanácskozás, képzés zajlik. Ennek szervezésébe bekapcsolódnak mindazok az aleggységek, melyek az intézmény struktúráját tagolják: tanszékek, kutatóműhelyek, múzeum stb. (bővebben lásd [www.kmf.uz.ua](http://www.kmf.uz.ua)). Az intézmény működtetését az anyaország vállalta fel – magyar színházzal és a KMMI-vel együtt a városban –, amikor nemzeti jelentőségű intézménynek minősítették 2012-ben.<sup>3</sup>

A történelmi egyházak közé tartozik a református, a római, valamint a görögkatolikus egyház. Maga az egyház mint szervezeti forma került elemzésünkbe, nem mint vallási hittételt gyakorló szintér. Az egyház egyben az értékrend alakításának terepe abból a szempontból, hogy az etnikai csoporthoz tartozás megélését segíti elő a felekezeti meghatározottságon belül. A valahová tartozás érzésén túl releváns esetünkben a felekezetek által szervezett rendezvényeken való részvétel, és mindezekon keresztül az egyháznak a társadalmi életbe való integráló ereje, ahol magyar kapcsolati rendszerek jönnek létre. A római katolikus és a református egyház esetében a vallás gyakorlására a magyar nyelvet használják (a református templomban egy ideig működött ukrán nyelvű tolmácsolás), a görögkatolikus esetében magyarul és ukránul is tartanak miséket. Meg kell jegyeznünk, hogy a pravoszláv egyháznál – ami nem általános Kárpátalján – a városban magyar nyelvű szertartás is folyik. Mivel a magyar etnikumhoz tartozók zömében a református és a római katolikus egyházhoz tartoznak, így az egyháztagok, a hívők főként a „magyar világba” kapcsolódnak be a vallási felekezeteken keresztül. Az újabb felekezetek mind a két nyelven, vagyis ukrán és magyar nyelven is tartanak szertartásokat.

Tegyük külön említést azokról a szervezetekről, amelyek az egyházakhoz kapcsolódva jöttek létre. Ilyen például a református egyházhoz kötődő Kálvin Nyomda, amely a Beregszászi Járási Nyomda teljes megszűnése után az egyetlen nyomdájává vált a városnak, ahol főként magyar nyelvű egyházi kiadványok készülnek. Ide sorolható a Pulzus Rádió, amely a Sion Református Rádióból nőtte ki magát, és magyar–ukrán kétnyelvű (de magyar dominanciájú) adásaikkal tudtak frekvenciát kapni. A Sámuel Alapítvány – szintén a református egyházhoz kapcsolódva – a család típusú gyermekott-

<sup>3</sup> A kárpátaljai vonatkozású nemzeti jelentőségű intézmények kapcsán kialakult diskurzusról lásd: <http://kiszo.hhrf.org/?module=news&target=get&id=8264&noframe=1>, <http://tiszaneuws.org.ua/?module=news&target=get&id=85>, <http://www.karpataljalap.net/?q=2007/10/19/nemzeti-jelentosegu-fantommuhely>

honok létesítését és fenntartását szolgálja, vagyis az árva gyermekek családokhoz kerülését segíti és támogatja. A főiskola, illetve városban folyó egészségügyi szakközépiskola református hallgatóinak biztosít szálláslehetőséget a Kálvin Kollégium. A Kárpátaljai Református Egyház Püspöki Hivatalának, Levéltárának illetve Ifjúsági Szervezetének székhelye szintén Beregszászban van.

A Máltai Szeretetszolgálat az egységes szeretetszolgálat helyi fiókjaként. A Segítő Jobb Alapítvány a súlyos betegségben szenvedő gyermekek és felnőttek gyógyítására szervez gyűjtéseket és jótékonyági koncerteket. A Kezünkben a Jövő Alapítvány az örökbefogadás jogi tanácsadását végzi.

Az 1. táblázatban felsoroltuk azokat a sajtótermékeket, melyek szerkesztősége Beregszász székhelyű. A városnak van külön hetilapja, illetve internetes sajtóorgánuma, de a város legnagyobb hírforrásává a jelenlegi polgármester, Babják Zoltán Facebookos – közszereplőként fenntartott – oldala vált, ahol az aktuális várossal és városházával kapcsolatos eseményeket, információkat magyar és ukrán nyelven is közzétesz (több képpel illusztrálva). A többnyelvűség és multikulturális jelleg érződik a város rendezvényein is, aminek történelmi hagyománya van. Tehát a jelenlegi polgármester fontosnak tartja a bevett szokást követni, saját maga is segíti a magyar világnak a megteremtődését és működését, így tevékenységével az helyi közszereplőként (az ukrán államot képviselve) tagozódik be a magyar világba.

A többi Beregszász székhelyű sajtóorgánum olyan információkat közöl, ami egész kárpátaljai vagy járási vonatkozású és főként a magyarságra vonatkozik (Kárpátalja, Kárpatalja.ma, Karpatinfo, BeregiHírlap). A különböző sajtóorgánumokban megjelent anyagok, információk alakítják a világunkat, nem lényegtelen, hogy milyen képet közvetítünk magunkról saját közösségünk felé, és azt is, hogy mennyire zárt világot élünk meg – mennyire nyitunk az egyéb etnikumokat is érintő információk felé, mennyire követjük az ő világukban zajló eseményeket. Ahogy a kulturális életet a politikai törésvonalak mentén megosztottság jellemzi, a sajtóorgánumokban is fellelhetjük ezt a kétpólusúságot. Egyes sajtótermékek elsősorban a politikai életet hivatottak erősíteni, szemben azokkal, melyek megpróbálják kerülni a megosztottságot: hol eredményesen, hol egyik vagy másik oldallal szimpatizálva.<sup>4</sup>

A helyi Cserkészszövetség helyi szervezete magyar kötődésű Beregszászban: az ukrán társadalmi életben kevésbé elterjedt a cserkészlet Kárpátalján és Beregszászon. A Kárpátaljai Magyar Nagycsaládosok Egyesülete a magyar állami támogatása és kezdeményezése alapján jött létre – a tagok számára különböző kulturális, szórakoztató programokat próbálnak biztosítani. A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség szintén a városban székel. Létrejött a KMKSZ-nek köszönhető, ami a kárpátaljai magyar nyelven oktató pedagógusok érdekérvényesítő szervezeteként működik, illetve különböző versenyeket, képzéseket szerveznek. Egy olyan kezdeményezéssé vált a Kárpát-medencében, amit a többi határon-túli régióban is követtek az anyaország szorgalmazására; újabban a nemzeti jelentőségű intézményként annak fenntartási költségeit is vállalta Magyarország.

Az etnicitás gyakran a gazdaságba ágyazottan is működik – ennek részletes elemzésére nem áll módunkban, ám olyan vállalkozásokat, tevékenységeket próbáltunk meg felsorolni a táblázatban, amelyek kimondottan magyar termékeket, kulturális produktumokat termelnek vagy árusítanak – magyar könyvek, magyar tematikájú ajándékok (pl. házi áldás, magyar felíratú és matyó mintázatú tárgyak stb.).

<sup>4</sup> A nemzeti jelentőségű intézmények között nem szerepelnek sajtóorgánumok, bár igény volna erre, ezt többen sérelmezték – érthetően maguk az érintettek.

Mint láthattuk, a magyar állam által részfinanszírozott, különböző formában támogatott és fenntartott szervezetei, intézményei markáns szervezőerővel alakítják a város és a régió magyarságának mindennapi tevékenységét, és mondhatni, olyan társadalmi problémákat próbálnak megoldani, melyeket az ukrán állam nem kíván, vagy nem képes. Köztudott, hogy a civil kezdeményezések mindig valamilyen állami működésbeli hiányt próbál meg pótolni, ám látható, hogy a legtöbb tevékenységet egy másik állam, vagyis az adott etnikum anyországa vállalta fel.

Elemzésünket visszakapcsolva a pilléresedés fogalmához megállapíthatjuk, hogy a politikai szocializációhoz létrehozott etnikai színezetű civil szervezetek több szinten is próbálják magukhoz kapcsolni azokat a személyeket, akik kötődnek a szervezetek tevékenységéhez. Az etnikai színezetű szervezetek tagjai burkoltan bekapcsolódnak a politikai életbe, anélkül, hogy tudomást vennének erről, s akaratunkon kívül a megosztottság részévé válnak, amit a két érdekérvényesítő párt irányít.

Két jelenségre hívjuk fel a figyelmet a „magyar világ” kapcsolati rendszerét illetően. Egyrészt, hogy azok számára válik hasznossá szervezetek tevékenysége, akik bizonyos oknál fogva érdekeltek benne, vagyis kapcsolódnak valamilyen módon a célzott tevékenységhez. Másodsorban, hogy vannak olyan magyar etnikumú személyek, akik csak a kötelező iskolai oktatás révén – amennyiben magyar tannyelvű iskolát választanak – kapcsolódnak be a fent bemutatott szervezeti hálóba. Ahogy már jeleztük, egy zárt kapcsolati rendszert feltételezünk, melynek révén az etnikum megteremtí a maga világát, és ezt még a saját etnikumon belül is zárttá alakítja – mind etnikailag, mind politikailag determinált zárt kapcsolatokat eredményezve. Ezen megfigyelésekből levont állításaink alátámasztására a tervezett kutatási eredményeinkből próbálunk majd választ keresni.

Felmerül a következő kérdés is, hogy vajon miért van az, hogy olyan szervezetek és tevékenységek, amelyek civil mozgalomként írhatók le, nem terjednek az ukrán lakosság körében? Ennek magyarázata talán két pilléren nyugszik. Egyrészt a hagyomány és a kulturális szokások miatt a városban nagyobb történelmi múlttal rendelkeznek a magyarság (zsidóság) által működtetett hasonló kezdeményezések (Csíki 2013), amik lényegében egy úgyszintén kisebbségi csoport kezdeményezésére lettek létrehozva. Másrészt – ami magyarázat a történelmi hagyományokra is – a „magyar világ” jelölt volta, vagyis az, hogy egy konkrét etnikumot szolgál, kihangsúlyozott, lényegibb mindennél. A többségi nemzethez tartozó ukrán világ azonban kevésbé tartja fontosnak ugyanezen elem kihangsúlyozását és annak etnikai jegyek mentén való megszervezését (Brubaker és mts. 2011: 381). Ebből is adódik, hogy az ukrán lakosság számára kevésbé fontos tényező egy civil mozgalom indítása és szervezetbe tömörítése – a szervezeti igényeket az állami keretek biztosítják. A „magyar világ”-ot teremtő állami keretek egy kisebbségi csoportnak kevésnek bizonyulnak: a csoport alkot magának egy saját világot, hogy hangsúlyosabbá váljon etnikai tevékenysége, és ezen keresztül önazonossága. A táblázatban felsorolt szervezetek rendszere egy etnikailag meghatározott szervezeti struktúra, amit etnikailag determinált tartalma hozott létre, az ebbe betagozódó egyének pedig elkülönülnek a többségi társadalomtól pont a szervezet tevékenységeinek tematikái alapján.

### **Összefoglalás**

A tanulmányunkban megpróbáltuk bemutatni, milyen intézményi és szervezeti rendszerek működnek Beregszászon, amik nagyobb részt civil kezdeményezésnek mondhatók, annak ellenére, hogy a magyar állam is részt vesz annak működtetésében. Mint egy közhelynek számít, hogy az a társadalom, ahol intenzíven működnek civil kezdeményezé-

sek, azok sokkal sikeresebbek és eredményesebbek – ebből egyenesen arra lehetnek következtetni, hogy a kárpátaljai magyarság oszlopaivá, pilléreivé válhatnának a beregszászi szervezetek létrehozva egy strukturális pluralizmust. Ám nem kell figyelmen kívül hagynunk azt a jelenséget, hogy a szervezetek működését meghatározó célok és tartalmak a magyar kultúra által determináltak és egy zárt kapcsolatrendszer alkotnak. Következésképp, ahogy Brubakerék is mondják, a strukturális pluralizmus egy szélsőséges formája jön létre, ahol az anyaország az az integratív intézmény, ami egy egysíkú, etnikai csoporton belüli integrációt hoz létre, ugyanis „társadalmi interakció legnagyobb része csoporton belül zajlik, míg az interetnikus találkozások pusztán futók, alkalmoszerűek” (Brubaker és mts 2011: 283). Vagyis az anyaország a magyar kulturális töltetekkel létrehozott vagy támogatott szervezetekkel olyan pilléreket hozott létre, amik asszimilációval szembeni küzdelem alapjai, ám a vázolt zárt magyar világon keresztül az asszimiláció elkerülése miatt szegregáció irányába halad a csoport. Itt egy vajdasági magyarokkal kapcsolatban megfogalmazott gondolatot szeretnénk áttemelni, miszerint a mindennapi interkulturalizmus intézményesítéséért szinte semmilyen erőfeszítést nem teszünk (Losoncz 2015). Fontos volna tehát az olyan rendezvények, programok támogatása/szervezése, ami nagyobb teret enged az etnikailag vegyes kapcsolatok létrejöttének. Így találkozhatnak a párhuzamos világok és az elkülönülés helyett az integráció lenne a végtermék.

### Irodalom

- Almond, G. A. 1956. Comparative Political System, *Journal of Politics*, 18.
- Barth, Frederik 1996 [1993]. Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. *Regio – Kisebbség, politika, társadalom* 1996. 7. évf. 1. sz.
- Bax, E. H. 1988. *Modernization and Cleavage in Dutch Society*. Groningen.
- Brubaker, Rogers – Feischmidt, Margit – Fox, Jon – Grancea, Liana 2011. *Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban*. Budapest: L'Harmattan.
- Coleman, James S. 1990. Metatheory: Explanation in social science. In: *Foundations of social theory*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 1–23.
- Cserniczkó István – Soós Kálmán 2002. Mozaik 2001. Gyorsjelentés – Kárpátalja. In: *Mozaik 2001. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*, Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 91–135.
- Cserniczkó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Műhely–Osiris Kiadó.
- Cserniczkó István 2009. Nyelv, oktatás és azonosságtudat összefüggései Ukrajnában. In: Karmacsi Zoltán és Márku Anita szerk. *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint, 26–33.
- Cserniczkó István szerk. 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Ungvár: PoliPrint.
- Csíki Tamás 2013. Vallási élet, önszerveződés: Egyletek, szervezetek. In: Bányai Viktória, Fedinec Csilla, Komoróczy Szonja Ráhel szerk. *Zsidók Kárpátalján. Történelem és örökség a dualizmus korától napjainkig*. Budapest: Aposztróf Kiadó, 95–106.
- Conversi, Daniele 1998. A nacionalizmuselmélet három irányzata. *Regio* 1998/3. 37–55.
- Dobos Ferenc 2011. *Nemzeti identitás, asszimiláció és médiahasználat a határon túli magyarság körében 1999–2011*. Budapest: Médiatudományi Intézet.
- Enyedi Zsolt 1993. Pillér és szubkultúra. A politikai-kulturális tagolódás egy lehetséges fogalmi kerete. *Politikatudományi Szemle*, 4.

- Eriksen, Thomas Hyland 2008. *Etnicitás és nacionalizmus. Antropológiai megközelítések*. Budapest–Pécs: PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék–Gondolat Kiadó.
- Feischmidt Margit 2010. Megismerés és elismerés: elméletek, módszerek, politikák az etnicitás kutatásában. In: Feischmidt Margit szerk. *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Budapest: Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet, 7–33.
- Ferenc Viktória 2012. Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában. *Educatio* 24/1: 67–86.
- Gellner, Ernest 1983. *Nations and Nationalism*. Cambridge University Press.
- Gellner, Ernest 2009. *A nemzetek és a nacionalizmus*. Napvilág Kiadó.
- Gereben Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Műhely–Osiris Kiadó.
- Gereben Ferenc 2005. *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Budapest: Lucidus Kiadó.
- Giddens, Anthony 2003. *Szociológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Goffman, Erving 1981. *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hires-László Kornélia 2010. „Az öreg fát már nagyon nehéz kívágni”. *A nemzeti és lokális identitás faktorai az ezredfordulón a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: PoliPrint Kft.
- Hutchinson, John 2002. Etnicitás és modern nemzetek. *Magyar Kisebbség* VII. évf. 2002/1. (23.) szám.
- Kántor Zoltán 2000. Kisebbségi nemzetépítés. A romániai magyarság mint nemzetépítő kisebbség. *Regio* 2000/3. 219–241.
- Lijphart, A. 1968. *The Politics of Accommodation: Pluralism and Democracy in the Netherlands*. Berkeley: University of California Press.
- Losoncz Márk 2015. *Merre tartasz, vajdasági magyar?* [<http://hu.autonomija.info/losoncz-mark-merre-tartasz-vajdasagi-magyar/>] Megjelenés dátuma: 2015.08.29. Letöltés dátuma: 2015.09.10.]
- Molnár D. István – Molnár József 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- Orosz Ildikó – Molnár Eleonóra 2007. Kárpátalja (Ukrajna). In Papp Z. Attila – Veres Valér szerk. *A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorjelentés*. Budapest: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Papp Z. Attila – Veres Valér szerk. 2007. *A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorjelentés*. Budapest: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Papp Z. Attila 2010: Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt Margit szerk. *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Budapest: Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet, 7–33.
- Schmitter, P. 1979. Still the Century of Corporatism? In: Lehmbbruch, G-P. Schmitter eds. *Trend Toward Corporatist Intermediation*. London: Sage.
- Szántó Zoltán 1998. A makroszociológia mikroalapjairól. *Szociológiai Szemle*, (2): 89–108. [<http://www.szociologia.hu/dynamic/9802szanto.htm#00>]
- Vicsek Lilla 2006. *Fókuszcsoport*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Wellmann, Barry 1991. Strukturális elemzés: A módszertől és a metaforától az elmélet és a tartalmi kérdések felé. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert szerk. *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest: Magyar Közvélemény-kutató Intézet, 307–342.

**'The Hungarian world' - Hungarian pillars of Beregszász**

The intention of the study is to demonstrate those institutions and organisations that enable Hungarian dwellers of Beregszász to interact via ethnic means. Furthermore, the paper examines the way these organisations and institutions fit in and form an organic part of the civil service and play a vital role in the life of Hungarian citizens and generally the dwellers of the town. And finally, the aim of the study is to determine those inspirational forces and facilitators that permit/permitted the foundation of these institutions and therefore stimulated the creation of an ethnically determined sphere of segregation.

# AZ UGOCSAI PARASZTPORTA HAGYOMÁNYOS ÉPÍTKEZÉS SALÁNKON

**KÉSZ BARNABÁS**

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

A hagyományos építkezés a magyarság tárgyi kultúrájának leginkább feltárt területe, ennek ellenére még számos vitás kérdés van a témával kapcsolatban. Az ugocsai Salánk község<sup>1</sup> hagyományos népi építészetének kutatásakor eltekintettem a település középületeinek, szakrális és gazdasági építményeinek bemutatásától, ellenben igyekeztem meghatározni a helyi népi építészet sajátosságait, táji típusát, dokumentálni a hagyományos életmód és tárgyi műveltség e rohamosan változó és pusztuló szegmensét az utókor számára.

## Település, telek

A kárpátaljai magyar falvak általában egyutcásak és szalagtelkesek. Salánk is ún. *orsós* településű *úti falu*. Főutcájának kiszélesedő, központi részén épült a református templom, a parókia, az iskola és más közintézmények, ez a találkozópontra az „Alvégnek” (a református régi, vagy „Magyarfalú”) és a „Felvégnek” (a XVIII. században kiépült, főleg görögkatolikusok lakta „Oroszfalu”). Idővel újabb utcák épültek, közben az egykor szélesebb porták keskeny szalagtelkekre osztódtak.

Az utcától régebben beljebb épített ház előtt a tiszaháti, ugocsai falvakban „*kiskertel*” (virágoskertet) kerítenek el. Szemben, a telek végében található a nagykert, amelyben zöldséget termelnek, illetve gyümölcsfákat ültetnek. A kertben volt néhány gyümölcsfa is, például cseresznye, melyről a salánkiakat „*csirésznyésekenek*” csúfolták a környéken.

Az udvar is felosztható „első” udvarra a lakóházzal, a kúttal, egy-két árnyékot adó eper- vagy diófával, újabban a kárpátaljai magyar falvak arculatát oly meghatározó, az udvaron keresztül vezetett szőlőlugassal, és a „hátsó”, vagyis gazdasági udvarral. Leggyakrabban kerítéssel, kis- és nagykapuval választották el a két udvart egymástól, illetve a hátsó udvart a kertetől. Az első udvar túlsó felén a pitvarral szemközt, esetleg a ház után, sok helyütt *nyárikonyha* is épült. Itt egyetlen helyiségben nyáron főztek, tisztálkodtak, sőt aludhattak is. A *nyárikonyha* a XIX. század végén jelent meg a módosabb parasztportákon, majd az 1950-es évektől kezdett általánosan elterjedni.

Az 1960-as évek végén Grozdova és Kovalszkaja (1979: 175), a vidékünkön kutató szovjet etnográfusok a kárpátaljai magyar udvarok öt típusát különböztették meg: a legrégebbinek tartott szabálytalan udvart, az egysoros, a kétsoros, a  $\Gamma$ -alakú udvart (az egysoros épületekhez a keresztcsűr csatlakozik), valamint a nyári konyha megjelenésével ebből kifejlődő  $\Pi$ -alakú udvart. A kutatók szerint a magyar porták leginkább abban különböznek a szláv telkektől, hogy a magyarok házaikat a homlokzattal az utca frontja felé helyezik, a ház előtt csak virágoskert található, a gazdasági épületek pedig a ház mögé vannak elrejtve. Ezt az álcázást fokozzák az udvar gyümölcsfái és az árnyékot adó szőlőlugas. Ellenben a szláv lakosság házai szélesebbik oldalukkal fordulnak az utca felé, és a gazdasági udvar gyakran a ház elé kerül.

---

<sup>1</sup> A jelenlegi Nagyszőlősi járáshoz tartozó Salánk háromezer fős, majdnem színmagyar falu, lakosai fele-fele arányban reformátusok és görögkatolikusok.

### Kerítés

A kerítés és a kapu egyrészt a porta címere volt, másrészt védelmet nyújtott és egyben tartotta az állatokat. Az udvar részeinek elválasztására és a porta oldalsó, hátsó körülhatárolására megfelelt a vesszőből font *sövény* (sövénykerítés), *léckerítés* vagy *forgókerítés* (napraforgószár) is. Az utca felől azonban, aki csak tehetette, a cölöp- (*szulák*), palánk<sup>2</sup>- és *léckerítés*<sup>3</sup> választotta, melyen a gyalogos- és szekérforgalomra kis- és nagykapu szolgált. A sövényből vagy deszkából készített kiskapu egy, a nagykapu két szárnyból állt. A kapufélfákat, oszlopokat gyakran díszesen kifaragták tulipános, liliomos motívumokkal, a „bábványos” kapufélfák felső része pedig a mák fejére emlékeztetett. Egyes településeink (Visk, Nagypalád, Tiszapéterfalva) kapui fedeles kiskapuikról váltak híressé. A kerítés elmaradhatatlan tartozéka volt a *lóca* (kispad). Mint Gunda Béla (1989: 129) írja, a Szernye-mocsár falvaiban a 20. század első évtizedeiben még használatos volt az ún. *tőkéskapu*, amelyet Salánkon is ismertek.

A portát az úttól *sáncnak* nevezett vízvezető árok választotta el, melyen keresztül a kapu előtt hidat vertek. Ezt régebben deszkapallóval fedték le, manapság betonkarikákból rakják, illetve betonnal burkolják. A *sánc* és a kerítés közötti járdán közlekedtek a gyalogosok, ha nem volt a sár. A *sáncpart* és a járda tisztán tartása a gazda feladata volt.

### Lakóház

Az Északkeleti-Kárpátok térségének népi építészeténél figyelembe kell venni a társadalmi tényezőket, az itt élő nemzetiségek etnikai kölcsönhatását. Gunda (1989: 125, 129) konkrét példákat hoz fel e hatásokra az *abora* és a *tőkéskapu* példáján, amelyek a magyarokon kívül a környező ruszinok által is ismertek.

A hagyományos építkezésre emellett kihatottak a természeti adottságok is. Vidékünk hagyományos építkezését két irányzat kölcsönhatása alakította ki. A magyar falvak faépületei szláv (Visk esetében erdélyi) hatást mutatnak. Az Alföld felől ugyanakkor a hatóságok által is támogatott földépitkezés honosodott meg. Így a lakóházak többsége vert agyagból, *paticsból* (sárral betapasztott fonott vesszőfal, vidékünkön *pacsitnak* is mondják), majd vályogból épült. Egyes falvakban vastag gerendákra, talpakra építkeztek, ezekhez erősítették a ház gerendázatát, melynek közeit földdel, vályoggal töltötték ki. A 60-as évek végén Grozdovának (1972: 101) még sikerült Salánkon is ilyen házakat találnia. Döngölt földdel tapasztották le a ház padlózatát is, melyet mázolásal, locsolással frissítettek. Már a 19. század végétől elterjedt a vályogfal, melyet Dám László (1992: 30) a sárépitkezés legfejlettebb formájának nevezett; jelentőségét mutatja, hogy a vályogvetés önálló foglalkozássá fejlődött. A falat kívülről-belülről tapasztották és fehérre meszelték, később hengerelessel díszítették.

A legrégebbi házakat alapozás nélkül építették, de már a XIX. század közepétől alacsony, kő alapot kezdtek építeni. Grozdova és Kovalszkaja (1979: 157) szerint viszonylag későn, a XX. század 30-as éveiben a ház alatti pincék elterjedésével kezdtek a Nagyszőlősi járás egyes falvaiban (Salánk, Gyula) jóval mélyebb és legalább 1 méter magas fundamentumokat alkalmazni.

A háztető valaha *szelemenés* szerkezetű lehetett: a tető gerincén végigfutó *szelemengerenda* tartotta a szarufákat. A XIX század végén azonban már a szarufás tetőszerkezet volt az uralkodó az egész vidéken, ezt a második világháború után kezdték kiszorítani a Barabás és Gilyén (2004: 67) terminológiájával élve tízszer tízes alaprajzú, *sátortetős* kockaházak *szeleklábas*

<sup>2</sup> A palánkkerítés a szulákokra vízszintesen fölszegezett széles tölgyfa deszkákból állt.

<sup>3</sup> A *léckerítés* esetében a szulákokra először két sor *riglit* erősítettek, amelyekhez a *léceket* szögezték.

ácsolatai. A régi salánki házak leggyakrabban *taposott szalmatetővel*<sup>4</sup> voltak befedve, melyet előbb a zsúp, a fazsindely, *dránica* (hosszú deszkadarabokból álló tető), majd 1900 körül a cserépszindely és az „amerikásnak” is nevezett bádogtető váltotta fel.

Grozdova és Kovalszkaja (1979: 153) a kárpátaljai magyar házak legősibb tetőformájának a füstlyukas nyeregtetőt, a nyeregtetőt és a kontyos vagy kontyolt tetőt tekintik. A nyeregtető tűzfalát eleinte függőleges deszkázás borította szív vagy csillag alakú szellőzőlyukakkal, néha a tulajdonos monogramjával és a ház építésének dátumával. Később az oromzatot vályogból rakták be, melyen egy-két szellőzőablakot hagytak. Jóval ritkább a Barabás és Gilyén (2004: 121) által átmeneti formának tekintett csonka kontyos tető. A felsorolt tetőformájú hosszúházak a sátor tetős kockaházak elterjedéséig meghatározták az ugoicsai magyar falvak képét. Ami a földémszerkezetet illeti, még ma is sok helyen megmaradt a sárral letapasztott, hornyolás nélkül összerakott, *ugratott deszkeafödém*. Egyébként a földém szó helyett Salánkon *padot*, ritkábban padlást mondanak. A régi parasztházak jellegzetességei közül több szerző, például György-Horváth László és Lajos Mihály (1998: 128) is említést tesz a keresztgerendákat tartó mestergerendáról.

Az eredetileg egy, majd két helyiségből kifejlődött lakóház a XIX. században már általában három helyiségből állt: *első ház* (tiszaszoba) + pitvar/konyha + *bátulsó ház* (a korábbi kamra). Az *első ház* két utcai és egy udvarra nyíló ablakon keresztül volt megvilágítva. A pitvarból nyílt az első szoba és a *bátulsó ház*. Mint Dragun (1989: 175–177) is megjegyzi, ez utóbbit lakószobává avanszálása után immár negyedik helyiségként kiegészítették az udvari bejárattal is rendelkező *kamorával*, melyben a *padfelfjáró* volt. Ezután következett a pince, valamint más gazdasági építmények. Később a háromosztatú házakban egy negyedik helyiség is megjelent, az ól hozzáépítésével pedig egyes falvakban (Salánk, Gyula) egy sajátos ötösztatú ház jött létre, amelyre Grozdova és Kovalszkaja is felfigyelt (1979: 162–164).

A Kárpát-medence északkeleti részében, más vidékektől eltérően a *pitvar* egy közlekedő és tároló helyiség volt, nem a konyhát, hanem annak előterét jelentette. Dám László (1992: 173) szerint ez az alföldi háztípusra jellemző jelenség. Mint Balassa (1989: 75) írja, a zárt konyhától eltérően a pitvar gyakran nyitott és fűtetlen volt. Dám László (1989: 97) szerint a nyitott pitvar<sup>5</sup> a szatmári ház jellegzetessége, amelyre már Móricz Zsigmond is felhívta a figyelmet a tiszaháti ház leírásakor, de Gilyén Nándor is felfigyelt erre a szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum Felső-Tisza-vidéki tájegységében berendezett milotai ház példáján. Mint írja, Elképzelhető, hogy a Kárpát-medence keleti térsége egykor azonos gyökerű házkultúrájának egy olyan archaikus formájával állunk szemben, amely egyes elzárt területeken – ilyennek tekinthető Salánk is – a közelmúltig fennmaradt. Az 1968-ban és 1969-ben Kárpátalján kutató Grozdova és Kovalszkaja (1979: 159–161) közlik egy XIX. század végi salánki nyitott pitvarnak a fotóját, valamint egy tekeházai nyitott pitvaros ház alaprajzát is.

A pitvar Salánkon is a konyha előtere volt, míg a főzés színhelyét *kéményaljának*, a szabadkémények lebontása és a főzőhelyiség füsttelenítése után pedig konyhának nevezték. A konyhai tüzelőberendezést eredetileg a búbos vagy szögletes, padkákkal (*kencik* és *sut*) ellátott kemence alkotta, melynek füstjét a konyha fölé emelt *pendelykémény* (szabadkémény, nyitott kémény) vezette el. Az 1920-as évektől kezdve a benti *kemencéket* kezdték felszámolni, a szabadkéményt lebontották, a nyitott pitvart befalazták, vályogból szögletes tűzhelyet – *spórt* építettek a falba épített *zsákkéménnyel*, *vaskürtővel*. A füstte-

<sup>4</sup> Az Ungvári és Munkácsi járás falvaiban a taposott szalmafedél, a Beregszászi és Nagyszőlősi járásban viszont a zsúpfedél volt inkább elterjedve.

<sup>5</sup> A nyitott ereszt nevezik *szabad pitvarnak*, *pitvarnak*, *tornácnak*, *füstháznak*, *sütőnek*, *kutyafekvőnek* is.

lenített, zárttá tett főzőhelyiséget immár konyhának kezdték nevezni. A 20. század derekára a vályogfalú spórt a vaslemez *csikóspór* és a zománcos takaréktűzhely váltotta fel.

A tűzelőszerkezet a ház egyik legfontosabb szerves eleme, ezt figyelembe Bátky Zsigmond a háztípusok táji rendszerének kidolgozásakor. E szerint vidékünk a keleti magyar vagy erdélyi (nyílt tűzelős) háztípushoz köthető. Bátky rendszerét Barabás Jenő (Barabás–Gilyén 2004: 157) finomította tovább, aki szerint Salánk a szamosi házterület északi csücskében helyezkedik el, az alföldi házterület határán, ami megmagyarázza a sok kevert jellemvonást. Amíg a háromosztatú alaprajz, azon belül a pitvar, a szabadkémény, a kemence a *közép-magyar vagy alföldi háztípussal* köti össze a települést, a szoba hagyományos tűzelőberendezése (a nyitott kandalló) a *keleti magyar vagy erdélyi háztípusára* emlékeztet. Az utóbbinak egyik altípusa a szamosi házterület, amelyet a Kós Károlyra hivatkozó Dám László (1989: 95) *pitvaros háznak* nevez. A szobai nyitott kandalló füstjét egy szőlővesszőből font és sárral betapasztott füstfogó *sátor* gyűjtötte össze és vezette át a pitvar szabadkéményébe. Ébner Sándor (1931: 15) és Deák Geyza reprint kiadott tanulmányában (1998: 85) aprólékosan leírják a kandallót, melyet egyes helyeken *kabolának* is neveztek. A kandallóban a fahasábok és edények alátámasztására *tűzikenyák* (*vasmacskák*) és *vasháromlábak* szolgáltak. A kandallók nagy részét már az első világháború előtt elbontották. Helyettük már a XIX. században kezdtek elterjedni a vidékünkön is gyártott öntöttvas kályhák és cserépkályhák. A kandallók lebontását követően a hétköznapi élet színtere az immár füsttelenített, lepadlásolt konyhába tevődött át, az *elsőház* pedig *tisztaszoba*, alig használt és fűtetlen helyiséggé vált. Grozdova és Kovalszkaja (1979: 164) szerint ugyanakkor a Nagyszőlősi járás északi részén (tehát Salánkon) a konyha szűk volt, mivel el volt választva a pitvartól, ezért csak főzésre és tárolásra használták. A család a szobában (hátsóházban) étkezett.

### 1. ábra: Takaros körtornácós ház<sup>6</sup>



Világításra régen méceszt használtak. A XIX. században jelent meg a petróleumlámpa, melynek számos változata közül a legszebbek a mennyezetről függő *lusztracsillárok* voltak. Salánkon az 1950-es években vezették be a villanyvilágítást.

<sup>6</sup> A cikkben szereplő valamennyi fotót a szerző készítette Salánkon, 2014-ben.

A nyílászárók igen keskenyek voltak a jobb hőszigetelés miatt. A hagyományos deszkaajtókat a baromfi kint tartására szolgáló lécekből összeszegelt *levelajtók* egészítették ki. Az apró ablakokat kívülről kivágott közepű ablaktáblával vagy zsalugáterrel<sup>7</sup> látták el.

A 19. század közepétől terjedtek el a tornácos házak, amelyek markánsan meghatározták vidékünk építészetét. A házat egy vagy két oldalról körülölelő tornác oszlopközeit leggyakrabban 1–1,2 m magas könyöklőgerendával vagy mellvéddel egészítették ki (*rédehlynek, gang*). A deszka mellvédet a szakirodalom, például Dám (1989) vagy Barabás-Gilyén (2004) az északkeleti vidékek markáns jellemvonásának tartja („*rédehlyes házak*”). Vasárnaponként a tornácra gyűlt össze beszélgetni a család, de a hátsó részén gabonát, napraforgót is csépelhettek, hagymát száríthattak és ott állt a gabonátároló *szuszéke* is.

## 2. ábra: Áttört faragású tornác feljárata



Dám László (1989: 105) hívta fel a figyelmet arra, hogy a szakirodalomban az építészeti régiók elkülönítésénél elsősorban az architektúrális szempontokat veszik figyelembe, elhanyagolva a lakóépítmények funkcionális tagolódását, berendezését. Megállapítja, hogy míg a Kárpát-medence térségét általában a diagonális (átlós) elrendezésforma jellemzi, az északkeleti részeken, így vidékünkön az ún. párhuzamos szisztéma az uralkodó forma.

A ház berendezését, bútortatát sajnos nincs lehetőségem bemutatni, viszont szót kell ejtenünk azokról a változásokról, amelyek a hagyományos építészetben és lakáskultúrában a XX. század második felében bekövetkeztek. Az 1950-es évektől egyre több L-betűs, sőt T-alaprajzú ház jelent meg, a 60-70-es évektől kezdve pedig a községi tanácsoknál lévő 15-20 típusú alapján négyszögletes, sátozott házakat kezdtek építeni. Az átalakított lakásokon kicserélték a régi ablakokat három szárnyasra. Grozdova és Kovalszkaja (1979: 165) is megjegyezte, hogy ezekben a házakban már gyakran veranda, fürdőszoba, vízvezeték, gyerekszoba, tágas konyha, hálószoba, nappali is volt. Az utóbbi két évtizedben még rohamosabb változáson ment át a falu képe. A hagyományos tornácos

<sup>7</sup> A zsalugáter az ablaktábla továbbfejlesztett, mozgatható falapokból álló változata.

hosszúházakat már nem annyira a sablonos kockaházak, de a „modern” többszintes „paloták” kezdik kiszorítani. Bár nem tagadom a fejlődés szükségességét, kárpátaljai magyarként és néprajzkutatóként mégis bizonyos nosztalgiával és sajnálkozással szemlélem a hagyományos stílusok, nemzeti sajátosságok gyökeres átalakulását, eltűnését.

### Gazdasági udvar

A gazdasági épületek a lakóházzal egy sorban, vagy vele párhuzamosan még egy sorban épültek. Míg az Ungi Tiszaháton az ólat a lakóházzal egy tető alá építették, Beregben és Ugocsában ez ritkábban történt meg (Salánk és Gyula e tekintetben kivételnek tekinthető). Viszont a gazdasági épületek egymással gyakran egybeépülhettek. A hosszúház leghátsó helyiségeként gyakran egy eresznek nevezett fás- és szerszámoskamrát alakítottak ki.

A kárpátaljai magyar falvakat kutató szovjet etnográfusok, például Grozdova és Kovalszkaja (1979: 177) felfigyeltek arra, hogy majdnem mindegyik udvaron megtalálható a füstölő, a gyümölcsaszaló, a szőlőprés, a gémeskút és a terménnyel, borral feltöltött pince. György-Horvát László és Lajos Mihály falumonográfiájában (1998: 131) a salánki gazdák hagyományos tároló alkalmatlanságai közül többek között a hombár, a kukoricakas, a csűr van megemlítve, míg a pincék hiányát a magas talajvízzel magyarázzák. A gabona tárolására a *kamorán*, a tornác végén kialakított szuszékon és a *háspadon* (padláson) kívül általában külön gabonás *kamora* vagy *hombár* (deszkából készült magtár) épült. A csőves kukoricát sok helyen vesszőből font *kasban* vagy lécekből épült *gőréban* tartották. Manapság a kukoricagóré fala dróthálóból van, ami a rágcsálókat is jobban távol tartja.

### 3. ábra: Keresztcső



A csűr (más vidékeken *pajta* a neve) Barabás szerint (1989: 87) Kárpátalja területén viszonylag későn, két irányból terjedhetett el. Az alföld felől a *csűr*, a ruszinlakta vidékekről a *sztodola* megnevezést hozva magával. Régebben a telek végében húzóódó, mára csak egy-két helyen fennmaradt *keresztcső* volt elterjedve, ebben tárolták a jószág téli eleségét, s ebbe az udvarról a szekérral egyenesen be lehetett hajtani. A *csűr* szélesebb, középső, nyitott részét vidékünkön *csűrpiaccának* (más vidékeken *szérűnek*) nevezték, a két oldalsót pedig *fióknak* (másutt *csűrfiának*). A *csűrpiacca* rakodóhely és a cséplés helye volt, de néha a táncmulatságok is itt zajlottak. Télen vagy esős időben a szekér állt a

szérűn (egyres helyeken a szekérnek külön kocsiszín épült). A *csűr* melletti tér volt a rakodó, ahol a csűrben el nem fért szénát, szalmát, a kicsépeletlen gabonát, a kékébe kötött kukoricaszárát, esetleg a forgószárát tárolták kazlakban és boglyákban. A *csűr* zárta le az udvar hátsó részét, és választotta el a kerttől. A közelébe építették az *aborát* (állítható tetejű szénatároló), melyet Barabás és Gilyén (2004: 45) vidékünk magyar és ruszin falvaira igen jellemző, nagy múltú építménynek tart. Sajnos a hagyományos, mozgatható tetejű *abora* már csak 1-2 portán maradt meg, legtöbbször a szénát és a szalmát stabil szerkezetű szénatárolókban, illetve az istállók huzatos padlásán tárolják.

4. ábra: Abora



5. ábra: Gémeskút



Az udvar díszé volt a jó gémes- vagy kerekes kút. Nyitott vagy zárt *ágását, gémét, ostorvégét* gyakran cifrára faragták, ami Barabás és Gilyén (2004: 114) szerint jellemző volt a Felső-Tisza vidékére. A kút *gárdolatát* vagy *gádolatát*, káváját leggyakrabban deszkából készítették, újabban inkább betonkarikából alakítják ki. Előfordultak *bödönkútak, bodonkútak* is, melyet Móricz Kálmán (1995:103) leírása szerint 100-120 cm-es átmérőjű tölgyfa belsejének kivájásával készítettek. A kút mellett az ugyancsak fatörzsből kivájt tehénitató *váló* (vályú), vizesdézsa és mosószek állt.

**6. ábra: Tehénól**



**7. ábra: Fából ácsolt disznóól karámmal**



Az igás és fejős állatok számára a gazda leginkább föld- vagy vályogfalú, szalma-, később cseréptető, földes padlójú, *hidlással* ellátott *ólat* (istállót) épített. Az ólban volt a takarmánytartó rekesz (*szénatarató* vagy *kec*), ebbe dobták le az *ólpadról* a fölötte lévő padlásfeljárón (*padlyuka*, *ólpadlyuk*) keresztül az aznapi szénát. A falhoz erősített, fából ácsolt jászolból és rácsból evett a jószág. Ha több tehén vagy ló volt, azok egymástól a mennyezetről láncon lelógó rúddal voltak elválasztva. Az állatokat láncsal erősítették a jászolgerendán lévő karikákhoz. A deszkával fedett és általában letapasztott *ólpadon* (padláson) takarmányt (szénát, szalmát) tároltak, amelyet a *szénabehányólyukon* keresztül rakodtak fel az ól mellé beállt szekérről. Az *ól* hátsó falánál képezték ki a *ganajgödrit*, amelyet évente 1-2 alkalommal ürítettek ki. A trágyát naponta kétszer ürítették ki az ólból a *ganajkihányó lyukon* keresztül. Az udvar távoli szögletében helyet kapott *disznóólat* általában a sarkokon egymásba illesztett gerendákból állították össze. A *tyúkóla* csak éjszakára zárták a baromfit.

### 8. ábra: Tyúkól



A gazdasági udvar képét kiegészítette a néha külön épített *sütő* (kemence), a *gyümölcsaszaló*, a *köcsögtartó villás fa*, a *fásszín*, a szalonna-sonka tárolására szolgáló *kas*. Az udvar hátsó részén állt a favágó *tönkő* (tőke) és a kecskeláb vagy kecskebak. Kevés udvarról hiányzott a *kutyaól* és az oszlopon álló *galambdúc*. Néhány gazda méheket tartott gyékényből font, agyaggal tapasztott *köprükben* (méhkasokban), majd kaptárakban. Leghátul, általában a szérűskert ház mögötti szögletében állt a deszkából vagy vesszőből készült *árnyékszék*.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> A benti angol WC-k elterjedését a központi szennyvízelvezetés, csatornázási rendszer hiánya legtöbb településen máig akadályozza.

9. ábra: Búbos kemence udvari sütőházban



Végezetül meg kell jegyeznem, hogy a salánki gazdasági udvart kisebb mértékben érintették a legutóbbi évtizedek változásai, mint a lakóházat. Mivel a település lakosságának zöme mezőgazdaságból él, az ehhez szükséges infrastruktúra megmaradt. Természetesen történtek változások itt is: a *csűrt*, *aborát* kisebb tárolók váltották fel; az ólak téglából, betonból épülnek; az udvarban a garázs is helyet kapott; a kamrából kialakított műhelyben fém- és fémegmunkáló eszközök, elektromos árammal működtetett köszörű, fúró, gyalu és satupad is található a villany meghajtású terménydaráló kapott helyet; a fóliasátrak és kertek öntözéséhez villanyszivattyú biztosítja a vizet. De kevés háznál váltotta fel a gyümölcsöst és zöldségest pázsit, a gazdasági létesítményeket hinta és grillsütő, tűnt el a trágyadomb és a hagyományos munkaeszközök. A kárpátaljai falusi emberek önellátásra törekednek, hogy túléljék a gazdasági nehézségeket.

#### Irodalom

- Balassa M. Iván 1989. A Kárpát-medence északkeleti térsége lakóházfejlődéséről. In: Cseri Miklós – Balassa M. Iván – Viga Gyula szerk. *Népi építkezés a Kárpát-medence északkeleti térségében* (A Miskolcon 1989. május 15–16-án megrendezett konferencia anyagai). Miskolc–Szentendre: Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum–Miskolci Herman Ottó Múzeum, 63–84.
- Barabás Jenő – Gilyén Nándor 2004. *Magyar népi építészet*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.
- Barabás Jenő 1989. Innovációk a Kárpát-medence északkeleti térségének népi építészetében. In: Cseri Miklós – Balassa M. Iván – Viga Gyula szerk. *Népi építkezés a Kárpát-medence északkeleti térségében* (A Miskolcon 1989. május 15-16-án megrendezett konferencia anyagai). Miskolc-Szentendre: Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum - Miskolci Herman Ottó Múzeum, 85–91.

- Dám László 1992. Építkezés. In: Ujváry Zoltán szerk. *Néprajz egyetemi hallgatóknak*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Deák Geyza 1998. Az Ung vármegyei „Tiszahát” népi építésze és művésze. Reprint In: S. Benedek András szerk. *Ung megye. Írások Ung megyéről*. Beregszász–Budapest: Mandátum Kiadó–Hatodik Síp Alapítvány, 81–89.
- Dragun, Ivan Vasziljevics 1989. A Kárpátalján élő magyarok népi építészetének sajátosságai. In: Cseri Miklós – Balassa M. Iván – Viga Gyula szerk. *Népi építkezés a Kárpát-medence északkeleti térségében* (A Miskolcon 1989. május 15–16-án megrendezett konferencia anyagai). Miskolc–Szentendre: Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum–Miskolci Herman Ottó Múzeum, 165–180.
- Ébner Sándor 1931. Régi tűzhelyek: Borsod, Abauj, Zemplén, Bereg, Szatmár megyében. *Néprajzi Értesítő* XXIII. 6–16.
- Grozdova I. N. – Kovalszkaja N. G. (Гроздова И. Н. – Ковальская Н. Г.) 1979. Жилище венгров Закарпатья. *Материальная культура компактных этнических групп на Украине*. Москва: Наука, 151–181.
- Grozdova I. N. (Гроздова И. Н.) 1972. Этническая специфика венгров Закарпатья. В кн.: Карпатский сборник. М.: Наука, 95–97.
- Gunda Béla 1989. A kulturális áramlat, a társadalom és az etnikum szerepe az Északkeleti-Kárpátok építésében. In: Cseri Miklós – Balassa M. Iván – Viga Gyula szerk. *Népi építkezés a Kárpát-medence északkeleti térségében* (A Miskolcon 1989. május 15–16-án megrendezett konferencia anyagai). Miskolc–Szentendre: Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum–Miskolci Herman Ottó Múzeum, 109–134.
- György-Horváth László – Lajos Mihály 1998 *A Hömlöc lábánál. Salánk, Feketepatak és Verbóc történetéből. falumonográfia*. Ungvár-Budapest: Intermix Kiadó.
- Móricz Kálmán 1995. *Nagydobrony*. Beregszász–Budapest: Mandátum Kiadó–Hatodik Síp Alapítvány.

### **The peasant's house in Ugocha (traditional building methods in Salánk)**

Salánk is a secluded village of Vynohradiv district in Transcarpatha. The village is inhabited by Hungarians and it perfectly illustrates the particularities of the vernacular building methods of the people in Ugocha. The 'small garden' is located in front of the house, while the 'large garden' is situated at the end of the site. The yard is also divided into the 'front' courtyard and 'back' courtyard, which is used as a farmyard. The plots of land is fenced with hedge, wooden or carved fence. Most of the houses are made of clay, built of adobe. The straw roof was replaced with tile and tin in 1900. The walls of earthen houses were whitewashed; the typical porches were often decorated with carving. The house usually consisted of three rooms: the first house + atrio / kitchen + pantry. The local housing types mainly meet the features of building methods used in the area of Szamos, but the effect of building methods of other areas is also felt. The house and the buildings of the farmyard show similarities with other buildings in the areas inhabited by Hungarians, while the interaction of the local Hungarian and the surrounding Rusyn vernacular architecture is also striking.

# A NÉPMESEKUTATÁS LEHETŐSÉGEI KÁRPÁTALJÁN A 21. SZÁZADBAN

KÉSZ MARGIT

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

A hagyományos kultúrában a mesemondásnak évszázadokon keresztül óriási jelentősége volt. A verbális kommunikáció képességével megáldott homo sapiens ösztönösen szükségét érezte a valós és a valóság feletti dolgok sajátos képekben való közlésének. Biczó Gábor (2003: 32) szerint: „A mese [...] a gondolkodás univerzálisan alkalmas formája a mindenkori társadalmi, kulturális valóság eseményeinek megértésére, magyarázására, egy állandóan önmagát megújító és egyúttal szellemünket frissen tartó differenciálatlan interpretációgyűjtemény.”

A műfaj összetettségének bizonyítéka, hogy a meghatározása sem egyszerű. A különböző tudományok (néprajztudomány, irodalomtudomány, antropológia, filozófia, pszichológia, vallástörténet) mesekutatói jelentős része szerint a mese olyannyira komplex jelenség, hogy egy aspektusból nem is vizsgálható, ezért egyáltalán nem, vagy nagyon nehezen definiálható. Lovász Andrea (2006: 43) mondja: „Talán egyetlen, egységes, axiómaértékű definíció éppen a mese szellemének – miszerint kizárólag fogalmi apparátussal nem befogadható, mindig marad egy, a teoretikus megközelítés elől elzárt terület – mondana ellent”.

Kárpátalján vannak követendő előzményei a magyar nyelvű mese- és mondatudatásnak, kiadványok is jelentek meg a témában. Meg kell említenünk Kocsisné Szirmai Főris Mária (1956), Sándor László (1988), Lizanec Petro (1973) gyűjteményét, valamint Punyko Mária (1995) napjainkban is példaértékű munkáját a *Tűzoltó nagymadár. Beregújfalui népmesék és mondák* című kötetet. A kutatások azonban nem voltak szisztematikusak és területileg sem fedték le a vidék magyarlakta területeit.

Jelen tanulmányban a 21. század mesekutatói lehetőségeit vizsgáljuk Kárpátalja egyik régiójában: a történelmi Ugocsa magyarlakta településein illetve a valamikori Szatmár megyéhez tartozó Nagypaládon. Célunk a vizsgált kistérségben a 20. század második felétől napjainkig terjedő időintervallumra fókuszálva a népmese továbbélésében, változó sajátosságokban szerepet játszó történelmi-társadalmi tényezők értelmezésére való törekvés; az itt élők kollektív emlékezetben még napjainkban is fellelhető, az elmúlt években zajló kutatások alkalmával lejegyzett meserepertoár műfaji változatosságának ismertetése; annak vizsgálata, hogyan hatott a régió vallási-etnikai sokszínűsége a meseszüzsékre; a szájhagyomány útján terjedő népmese műfaj kihalásáról szóló hipotézisek cáfolata.

A kutatott régióban a 20. század második felében már felbomlott a hagyományos életvitel: gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális téren óriási változások történtek. Rövid idő leforgása alatt eltűnt az életnek évszázados hagyományok alapján kimunkált természetesnek, otthonosnak, érthetőnek tűnő rendje. Bali (2000) szerint felborult a ciklikusságon alapuló földművelő-állattartó közösségek természetközelsége, s ebből adódóan szigorú, de a túlélési stratégia feltételét biztosító szabályokhoz kötött életvitel. A változás mégis társadalmi szükségszerűség, amelyre a legelzártabb kisközösségek is kénytelenek reagálni valamilyen szinten.

A köztudatban élő közhely, hogy a falusi közösségek tradícióőrző szerepe általában erősebb a városban élőkénél. Ortutay Gyula (1937: 45) szerint: „A falu képe minden vonat-

kozásban mutatja az állandó történeti változást, a változó erők nyomait. A népköltés, a díszítőművésesség stílusrétegei, a házformák, a gazdasági eljárások, viseletek, szokások, társadalmi expanziók mind azt mutatják, hogy a falu is mindig mozgó, alakuló: „fejlődő” valóság volt, a történet és a fölötte levő társadalmi szerkezet új meg új határaitra élénken reagált”. Kárpátalja tekintetében Ortutay megállapítása azért nagyon aktuális napjainkban is, mert a magyarság részaránya nagyrészt a falvakban koncentrálódik. Beszélni kell azonban arról, hogy a történelmi események alakulása folytán az itt élő emberek nemcsak a természetes modernizáció útját járták. Az erőltetett változások tekintetében meghatározó volt a vizsgált időszak, amely az egész térségre jellemzően gazdasági és ideológiai téren komplexen más rendszerhez való erőszakos odacsatolást eredményezett. Kényszermodernizáció zajlott le egy óriásbirodalom kötelékében. Az új túlélési stratégiájukat még ki sem alakított hagyományos közösségek átértékelték a múlt eltörlésére irányuló erőszakos rombolást: málenkij robotot, kollektivizálást, Donbászt, ideológiai nyomást. Rohanómenetben komplex gazdasági és kulturális kódváltásra ítéltettek. Felülírták ünnepeiket, rítusaikat, amelyek a keresztény kultúrkörből eredve jellemzően szakrális ünnepek voltak, vallásukhoz ezer szállal kapcsolódó cselekményekkel, hiedelmekkel, s Eliade (1987) szerint egyben az egyéni és a közösségi identitás alapját szolgáltatták évszázadokig. Attól a szent időtől fosztották meg az embereket, amely garantálja a csoport tér- és időbeli összetartozását, vagyis közösségsszervező és csoportmegtartó.

A „régí világ” eltörlése a haladás fals jelszavával felcímkézve az élet minden területére kiterjedt. A kommunizmus okozta erőszakos modernizáció olyan nagymérvű gazdasági és kulturális koherencia-sértést okozott, hogy az érintett közösségek megropantak: lélekben, testben, anyagiakban egyaránt. De bizonyos idő elteltével, aki nem halt bele, azt vitte tovább a kulturálisan kódolt élni akarás: az ösztön. A beindult rugalmas túlélési stratégia folyamatában mentették, ami még menthető. Amire a közösségnek valóban szüksége volt, s ami az új ideológiát sem sértette látványosan. A fentiekben felsorolt keretekben élt tovább a mese műfaja is.

Évszázadokig e szövegek voltak hivatottak a szociális igazságvágy kifejezésére, eszközként szolgáltak a feljebbállóval szembeni szimbolikus bosszúállásra; lehetőséget biztosítottak a faluját csak nagyon ritkán elhagyó egyén kalandvágyó fantáziájának szárnyalására; jól tükrözték a kisember mindennapi gondját, küzdelmét, értékrendjét; segítettek a túlélésben, hiszen a mesehős sosem veszít, a legkilátástalanabb helyzetből is megtalálja a kiutat. A mesevilág értelmezése reményt adhatott az élet nehéz, sokszor értelmezhetetlennek bizonyult útjában is. A klasszikus szüzsé gyakran válaszolt a megváltozott körülményekre. A régi, az idők változásával is helytálló üzenetek mellett új motívumok jelentek meg a hagyományos műfajkeretben, amelyek a kor alapvető viszszaságaira reagáltak. A 20. század második felében két világ, a hivatalos és a lokális értékrendje között nagy volt a különbség, de megtanultak egymás mellett létezni. A központilag irányított állami vezetés nem értékelte a tiszta forrásból eredő alkotásokat, kialakította a saját műnépi, nem ritkán ideológiai töltettel rendelkező szövegeit, dallamait, táncait. A közösségek túlélési ösztönből megtanulták ugyan az újat, az idegent is, de amikor éppen alkalom adódott rá, előkerült a „saját”, s betöltötte évszázados funkcióját. Így éltek tovább az archaikus szövegek is: mesék, mondák, igaz történetek.

A gazdasági, életvitelbeli, értékrendbeli változások tehát a kutatott településeken is törvényszerűen változtatták meg a hagyományos szellemi kultúrát. Az új megjelenése mégsem jelentette a régi gyökerestől való elpusztítását. Az 1950-es években

Béres András (1955) gyűjtésében még virágzó mesemondásról számol be a hozzánk nem is olyan távol fekvő Szatmárban.

Az egészséges ösztön azt sugallta, hogy a meglévő szövegek, motívumok, szerkezeti egységek, üzenetek és mondanivalók, ha eddig jól reagáltak az élet dolgaira, évszázadokig segítettek a túlélésben, beilleszthetők az új szituációkba is. Ezzel magyarázható, hogy a hagyományos kultúrkincs még a pusztító közegben is változatos formában és gazdagságban fennmaradt. A több évszázados toposzok nem hiába jöttek létre, szívós gyökereket engedtek az idők folyamán, örökös aktualitásuk fenntartotta, s az új eseményekhez, életmódhoz alkalmazkodva változtak és hagyományozódnak. Minden korban üzentek és üzennek, sőt megtalálva helyüket napjainkban is jelen vannak. Segítenek túlélni a nehézségeket, tanítanak, lelepleznek, gúnyolnak, szórakoztatnak stb. Ezért nem helyénvaló az a közhelynek számító kijelentés, hogy a népmesék, mondák kutatása már nem reális. Az előzőekben felsorolt történelmi, társadalmi és kulturális, tehát komplex traumákat átélt közösségek túlélését nagyban segítette a mindennapi eseményeken felülemelkedő emlékezet, s az emlékezetből alkalomadtán előhalászható problémamegoldó, konfliktuskezelő történet, amely lehetett tréfás, tanító jellegű, lokális identitást erősítő, vagy éppen az örök élet-halál kérdés mély megfontolására serkentő bölcsesség. A történetmondás több évszázados folytonosságának bizonyítéka a kutatott kistérségben az is, hogy történetmondói kánonban megvan a helye és funkciója a különböző típusú szövegeknek: a tréfás mesének, tanmesének, legendamesének, hiedelemmondáknak, a tündérmesének stb. A szüzsék olvasásakor döbbenünk rá arra, hogy e szövegek kohéziós erővel bírnak. Megtudjuk belőlük, hogyan magyarázza a parasztember a természeti jelenségeket: dörgés, villámlás, forgószelel eredetét; a külső- és belső emberi tulajdonságok keletkezését: pletyka, lustaság, butaság, irigység; bizonyos állatok, növények eredetét; évszázados erkölcsi normák továbbélését biztosítva, hogyan próbál elrettenteni a bűntől nemcsak a bűnös szenvedését szemléltetve, hanem a felelős nevelőt is méltán büntetve; hogyan merít erőt a mesélő a mindennapi nehéz munkában, nélkülözésben abból, hogy a mesékben mindig a szegény ember győzedelmeskedik, az ő igaza jut érvényre, ő nyeri el méltó jutalmát; hogyan jut érvényre a hagyományos kultúrában a megbocsátás, a közösségi felelősségvállalás. Ezt a kulturális emlékezetből szerzett tudást a kommunikációs emlékezet történelmi korhoz, valláshoz, világnézethez, társadalmi réteghez alkalmazkodott szűrőjén átszűrve jelenítik meg a szövegmondók.

El kell azonban ismernünk, hogy a 21. században a hagyományos folklórrepertoárnak túl sok veszíteni valója van. Sok az új kihívás. Elsősorban mára megszűntek a közösségi alkalmak, ahol a meseszövegek valaha elhangzottak. Maguk a hagyományos közösségek is szétesőben vannak. A család működése, életvitele kevésbé igényli az ilyen típusú szövegeket, az élőszóbeli szórakoztatást. A televízió, az internet korában nem mesélnek egymásnak az emberek, hanem szívesebben néznek sorozatokat – mondják a szkeptikusok. Mindennek van valóságalapja. Mégsem kell megijedni, van még a folkloristának mit kutatnia! Assmann (1999: 57) írja: El kell fogadnunk, hogy napjainkban a történetmondók szövegrepertoárját vizsgálva nagyrészt kommunikációs emlékezetéről beszélhetünk, amelyben a saját élettörténet történeti tapasztalatainak jut nagy szerep, de egyes narratíváknál megtalálható a kulturális emlékezetből merített szövegrepertoár is. Egyre kevesebb számú tündérmesét találunk, de annál több tréfás történetet, melyben bár sokszor napjainkhoz igazított az esemény, a motívumok autentikusak. A gonosz, vagy a gazdag képében egyes történetekben nem az ördög és a földesúr jelenik meg, hanem a párttitkár vagy a kolhozelnök, hiszen ez még élő történelem, de legújabbban

a maffiózó is elnyeri méltó büntetését; szent Péter nem krajcárért, hanem *kopekért*<sup>1</sup> lusta lehajolni. A nagytmondó történetek hiperbolái (óriási hordó, óriási káposzta stb.) a 20. század elején Amerikában játszódnak, s néhány évtizeddel később ugyanez a motívum az Oroszországban, Ukrajna belsejében vendégmunkát vállalók között köszön vissza. Változott a mesemondás színtere is. A falucsúfolók például nem hetivásárok alkalmával hangzanak el, hanem tömegközlekedési eszközökön, de már a facebookon is megjelennek, ott évődnek egymással a szomszédos falvak lakói. Biczó Gábor (2003: 146) így fogalmazza meg e jelenséget: "Hisz az újabb idők technikai vívmányai, történelmi eseményei üzenet-jellegű elemként ott vannak az adott szövegekben".

Arra is van példa, hogy az élőszóban elhangzó szövegekben gyakran az iskolában, a mesekiadványokban megjelent szüzsék ütik fel fejüket. E szövegkorpuszoknak is van létjogosultságuk. Bálint Péter (2013: 45) szerint: „A meséről való mesélés korát éljük”.

A kutatómunka során tapasztalhattuk, hogy a kárpátaljai közösségekben még emlékeznek azokra a mesemondókra, akik valaha nagy népszerűségnek örvendtek egy-egy településen. Nem tudtuk azonban követni az Ortutay Gyula (1940) által világhírűvé vált egyéniségkutatás módszerét, mert kimagasló tudású mesemondóval egyedül Salánkon találkoztunk. A 2012-ben elhunyt Kenéz Anna repertoárját nagyrészt sikerült is felkutatni.

Az alábbiakban a vizsgált régióban az elmúlt években a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola magyar szakos diákjai által, illetve saját kutatómunkám eredményeként felkutatott és beazonosított meseszövegek típuszámait, illetve zárójelben az azonosítás folyamatában jelölt mesekatalógusokban használt mesecímek kerülnek közlésre az adott műfajt konkrétan érintő rövid kiegészítő magyarázattal. A mesetípusok beazonosítása két katalógust alapján történt. A rájuk való hivatkozás a szokásos rövidítéssel történik: AaTh (Aarne–Thompson 1961) valamint Magyar Népmesekatalógus (MNK) (Kovács szerk. 1982–1990). A beazonosított típusok változatait jelen tanulmányban nem jelezzük.

A Magyar Népmesekatalógus az állatmeséket az 1. kötetében (Kovács–Benedek 1987) tárgyalja: MNK1 (AaTh 1–299). Az Ugocsában általunk eddig felkutatott, lejegyzett és beazonosított mesék a következők: AaTh 1 (A döglött róka halat lop<sup>x</sup>); AaTh 2 (A farkas farkával halászik a lékben); AaTh 4 (A róka a farkas hátán<sup>x</sup>); AaTh 15 (A róka a keresztelőn<sup>x</sup>); AaTh 20 (Az állatok sorra felfalják egymást); AaTh 20A (Az állatok a veremben), AaTh 20C („Farkas-barkas”); AaTh 31 (A róka a farkas vállára állva kiugrik a veremből); AaTh 38 (A medve mancsa a fahasítékban); AaTh 123 (A hét kecskeolló<sup>x</sup>); AaTh 157 (Az ember a legerősebb<sup>x</sup>); AaTh 225 (A varjú repülni tanítja a rókát<sup>x</sup>); AaTh 247 (Minden anyának legszebb a maga fia<sup>x</sup>). Funkciója szerint a valódi állatmese többnyire gyermekek szórakoztatására szolgál. A magyar nyelvterületen eddig csekély a számuk, főleg a szóbeliségből kutatott szövegeknek. Az irodalomból vett szöveganyag annál gazdagabb. Nem hiába ennél a műfajnál merül fel leginkább az „eredetiség” problémája, mert az eredeti és az irodalmi szöveg nehezen elválasztható. A narratívák az Ugocsában lejegyzett meséket saját elmondásuk szerint gyermekekorukban hallották a szájhagyományban, de itt sem lehet kizárni, sőt biztosra vehető az irodalmi hatás. A szövegeket azonban a mesélők saját interpretációjukban mondták el. Az állatmese műfaja napjainkig is gyűjthető, hiszen a gyermekeknek legtöbbször állatmesét mesélnek a nagyszülők, szülők.

A Magyar Népmesekatalógus 2. kötete a tündérmeséket tipologizálja (Dömötör 1988), s AaTh 300–749-ig terjedő mesét számlál. A tündérmese nagyon gazdag műfaj,

<sup>1</sup> Kopek – a Szovjetunióban és Ukrajnában is így nevezik az apró fémpeznt.

a különböző típusok gyakran ugyanazon motívumokat is tartalmazzák. Terjedelmüket tekintve hosszú szövegek, amelyek szorosan összefüggnek a nép hit- és szokásvilágával. Ez a típus napjainkban már elég ritka. Az orosz származású Propp (1999) a strukturalista szemlélet képviselőjeként a *varázsmese* (волшебная сказка) műfaji gyökereit és szerkezetét vizsgálta. Propp 100 mesét elemezve arra a következtetésre jutott, hogy minden varázsmese egyetlen sémára épül. A séma hasonlóságát a meseszereplők cselekedeteiben látta. Az általa felsorolt 31 funkció közül a legjellemzőbb mozzanat az, hogy a varázsmese szereplője elmegy otthonról, keresőútra indul, az áhított tárgy vagy személy megszerzéséhez több próbát kell kiállnia.

A vizsgált kistérségben az alábbi tündérmeséket sikerült lejegyeznünk és azonosítanunk: AaTh 407B (Az ördögszerető (A lólabú)); MNK 481 (Két lány a medve házában); AaTh 501 (A három fonóasszony); AaTh 569 (Mindenjáró malmocska vagy csodamalom); AaTh 706 (A csonkakezü lány); AaTh 714<sup>x</sup> (Genovéva).

A legendamese katalógust az Magyar Népmesekatalógus 3. kötete reprezentálja (Bernát 1982), amely AaTh 750–849 számú mesét tartalmaz. Kutatómunkánk során a következő szövegeket sikerült azonosítani: AaTh 751B<sup>x</sup> (Az arannyá vált parázs/A 12 hónap); MNK 751 (Krisztus a fősvény asszonyt teknősbékává változtatja); AaTh 753 (A kovácsok kovácsa); AaTh 774<sup>c</sup> (Szent Péter és a lópatkó (cseresznye)); AaTh 785A (Az egylábú liba (Krisztus és Szent Péter)); MNK 791 (Krisztus és Szent Péter a szálláson/A részeg házigazda); AaTh 822 (A rest legény és a szorgalmas lány); AaTh 838 (A rossz nevelés). A legendamese műfajának jellemzője, hogy a krisztusi bölcsességet, a mindenek fölött álló hatalmát tudatosítja, illetve a mesemondó vágyát teljesítve fejezi ki a bűnösöknek, a szegény ember számára a hétköznapi életben elképzelhetetlen bűnhődését, az igazságszolgáltatást a pap, a gazdag ember felett. A legendamesék a vizsgált régióban napjainkban is a gyakran elhangzó szövegek közé tartoznak.

A novellamesék a Magyar Népmesekatalógus 4. kötetét (Benedek 1994) alkotják (AaTh 850–995). Ugocsában a következő típusokra találtunk: AaTh 883B (Az okos lány); AaTh 889 (Az igazmondó juhász); AaTh 921F<sup>x</sup> (Mátyás király és az öregember); AaTh 980 B (Az öreg ember és a vályú). A novellamese általában csodás elemet nem tartalmaz, annál több realiztikus motívumot. Főhőse rendszerint talpraesett, gyors eszű szereplő, aki nem testi erejével, hanem furfangos észjárásával lesz szerencsés: menekül meg a rablóktól, lesz a király felesége, a királylány férje stb. Ide tartoznak az igazságos Mátyás királyról szóló mesék is. Jellemző e meseszövegekre, hogy realiztikusnak tűnő tartalmuk ellenére, mindig szerencsésen érnek véget, a rossz elnyeri bennük büntetését, a jó pedig méltó jutalmát. Kutatási tapasztalat a novellamesékkal kapcsolatban az volt, hogy főként a Mátyás meséket illetően az adatközlők tisztában voltak annak irodalmi eredetével és így nem tartották etikusnak szájhagyományból eredő szöveggé váló elmondását. Több esetben ajánlották a konkrét kiadvány elolvasását.

A rászédett ördög-mesék a Magyar Népmesekatalógus 5. kötetét (Sümegh 1982) alkotják (AaTh 1030–1199): AaTh 1100xx (Szarási verseny); AaTh 1188 (A halál és a vénasszony). E típusba két meseszöveget sikerült beazonosítani.

A rátótiádák a Magyar Népmesekatalógus 6. kötetét (Kovács–Benedek 1990) alkotják. E meseműfajt a MNK két típusra osztja (Kovács–Benedek 1990: 11): 1. egy részük szívósan, nem egyszer teljes évszázada tapad egy-egy faluhoz, 2a. más részük az egész nyelvterületen és nemzetközileg is számon tartott vándortéma, illetve 2b. csak magyar nyelvterületen ismert. A rátótiádák jól példázzák a humornak azt a változatát, amikor magán is nevet a parasztember, de van olyan változatuk is, amikor az ostobának

tartott kisember azért cselekszik ostoba módon, mert éppen így jár túl mások eszén: pl. a nagypaládiakról Kárpátalja-szerzte elterjedt csúfoló: „A paládiak keresztbe viszik a létrát az erdőben”. Az általunk lejegyzett helyi szöveg szerint a ravasz atyafiak azért vitték ilyen módon a létrát, hogy a földesúr engedélyével minél több fát vághassanak ki. A rátótiáda funkcióját tekintve a legjobban különbözik a többi mesétől. Nem hagyományos mesemondó alkalmakkor mondták, sőt egy-egy közösség ritkán mesélte magáról. Általában más településeken élők élcelődése alkalmával hangzott el.

Kutatómunkánk eredményeként az alábbi falucsúfoló meseszöveget sikerült beazonosítani: MNK 1210<sup>XI</sup> (A bikát felhúzzák a templomtornyára, hogy legelje a füvet); AaTh 1244 (A gerenda megnyújtása); MNK 1248 I<sup>X</sup> (A keresztbe vitt létra); MNK 1300<sup>XX</sup> (A szemébe mondta); AaTh 1309 (Válogatós emberek); MNK 1310 I<sup>X</sup> (A légy megbüntetése); MNK 1319II<sup>X</sup> (A holdfényt (ködöt) nagy víznek nézik); MNK1349III<sup>X</sup> (A megperzselt talicska).

A falucsúfolók egyik típusa a lakosság foglalkozására, jellemző gazdasági termékeire utal. Ugocsában ma is ismertek pl.: *salánki csíresznyekek* (a cseresznyetermesztéséről híres Salánk í-ző nyelvjárását is kifaragták); *krumplis verbőciek*; *bagymás patakiak* stb.

A vizsgált kistérségben hagyományosan soknemzetiségű voltára utalnak a keveréknyelven született csúfolók. A ruszin szászfalusi asszony a szomszédos magyar falvak szerint így kereste az elkóborolt disznáját: „Néna, ne vigyiliszte kandiszno? Eszty neki dvá tákij segobelökő golyó.” (gyűjtés helye Nevetlenfalu, 2014.) Akliban (2012) így emlékeznek az aratónótára:

*Máramaros dabrij város,  
dabre benne zšiti.  
Potyerjálá cipósarok,  
Treba más rabiti.*

A salánkiak szerint az egresi asszony így meséli a városba vezető útját: „Pislám ná biciglyáb, papálám u kerékvágás, tá nebaggy Isten, ne moglám utyábnuté.” A keveréknyelv használata napjainkban is virágkorát éli. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az, hogy a világháló közösségi oldalain is rendszeresen olvashatunk hasonló szövegeket.

MNK 7/A magyar népmesék tréfakatalógusa (AaTh 1350–1429). Vőő Gabriella (1986) kötethez írt bevezetőjében úgy határozza meg, hogy ezek a tréfás történetek formai szempontból a tréfák, anekdoták és adomák műfajcsoportját képviselik. Nem tréfás mesék. A népi epika kategóriájában önálló, tematikailag és szerkezetileg viszonylag egységes műfaj, kezdetektől fogva saját utat járt a népköltészet fejlődésében. A terepmunka során az alábbi mesetípusokat sikerült felkutatnunk és beazonosítanunk: AaTh 1360C (A bordás); AaTh 1365C (Tetves, tetves); AaTh 1370 (A lusta asszony/A rest macska); AaTh 1381 (A fecsegő asszony és a talált kincs); AaTh 1381B (A fecsegő asszony megsokszorozza a rábízott titkot); AaTh 1383 (Az együgyű asszony nem ismeri meg önmagát).

A magyar trufa és anekdotakincset az MNK7/B kötet tartalmazza (AaTh 1430–1639). A kötetet összeállította és a bevezetőt írta Vehmas Marja és Benedek Katalin (1988). Feltáró munkánk során a következő meseszövegeket sikerült felkutatnunk és beazonosítanunk: AaTh 1457 (A három selyp lány); AaTh 1458 (A leány, aki olyan keveset evett); MNK 1530A<sup>X</sup> (Látlak); AaTh 1533 (A kakas elosztása); AaTh 1628 (A fiú az iskolában elfelejtett magyarul).

Az MNK8 kötet a hazugmesék típusait veszi sorra Kovács Ágnes és Benedek Katalin (1989) összeállításában (AaTh 1875–1999). A hazugságmesék hihetősege ko-

ronként változott, hiszen különböző korok embereinek más és más elképzelésük volt a valóságról. A műfaj azonban napjainkban is kutatható. Ezt bizonyítják az alábbi általunk fellelt mesetípusok: AaTh 1882 (A fiú hazaszalad fejszéért, hogy kivágja fejét (kezét stb.) a faodúból); AaTh 1920A<sub>1</sub> (A nagy káposztáskő és az óriás üst); MNK 1960G<sup>xx</sup> (A nagy jegenyenyárfa); MNK 1961G<sup>x</sup> (Kidőlt-bedőlt kemence); AaTh 1965 (A süket, a vak és a kopasz).

Az MNK 9 kötete a formulamesék 215 típusát, s 3449 változatát adja közre (Kovács–Benedek 1990). E mesetípus tulajdonképpen összefoglaló elnevezés, hiszen ide sorolhatók a halmozó vagy láncmesék, állathangutánzó mondókák, bevezető, befejező mesei formulák, csali mesék, nyelvtörők, halandzsa szövegek. Az általunk kutatott régióban is gazdag szöveganyagra bukkantunk az adott mesetípusokat illetően. Halmozó mesék (láncmesék): MNK 2012 (Hétfő hetibe...); MNK 2010 (vö. MNK 2018A1<sup>x</sup>) ("Egy: megérett a meggy..."); MNK 2013A<sup>x</sup> (Volt egyszer egy ember...); AaTh 2016 (Icinke, picinke); MNK 2018<sup>x</sup> (Hol voltál te kis nyulacska...?); AaTh 2033 (Égzsakadás, földindulás...). Házi állatok beszéde: MNK 2076B<sup>x</sup> (A liba beszéde); MNK 2076D<sup>x</sup> (A pulyka beszéde); MNK 2076L<sup>x</sup> (A galamb beszéde); MNK 2077A<sup>x</sup> (A béka beszéde); MNK 2078E<sup>x</sup> (A vonat beszéde). Mesekezdő mondókák: MNK 2100A<sup>x</sup> (Hetedhétország – Óperencia – Üveghegy); MNK 2100F<sup>x</sup> (A hallgató szörnyű sorsa). Mesevégző formulák: MNK 2101A<sup>x</sup> (Eddig volt, mese volt...); MNK 2101C<sup>x</sup> („Mondjak egy mesét?"); MNK 2101D<sup>x</sup> („Gallér híján köpönyeg..."); MNK 2101F<sup>x</sup> („Aki nem hiszi, járjon utána!"); MNK 2101G<sup>x</sup> („Az én mesém ennyi volt"). Beugrató mesék: MNK 2205B<sup>x</sup> („A hallgató egye meg a sz...t!"). Csalimesék: AaTh 2275 (A zöld disznó meséje). Egyéb formulamesék: MNK 2301D<sup>x</sup> („Volt egy dongó meg egy légy"); MNK 2323B<sup>x</sup> („Kedves kollegám Károly..."); MNK 2323E<sup>x</sup> („Az ipafai pap"); MNK 2323H<sup>x</sup> („Cukros csirke comb"); MNK 2323J<sup>x</sup> („Jobb egy lúdnyak..."); MNK 2323L<sup>x</sup> („Gyere Gyuri Győrbe...!"); MNK 2323L<sup>x</sup> („Sárga bögre, görbe bögre"); MNK 2323N<sup>x</sup> („Nem minden szarka farka tarka"); MNK 2323R<sup>x</sup> („Répa, retek, mogyoró"); MNK 2323S<sup>x</sup> („Mit sütsz kis szücs?").

A gazdag ugoctai szöveganyag a további kutatómunka szükségességét támasztja alá. Reményeim szerint a későbbiekben tervezett kiadványban megjelenő meseszövegek, amelyek a lejegyzés helyszínét, idejét, az adatközlő legfontosabb adatait is közlik majd, megfelelő alapot biztosítanak a további, egész Kárpátaljára kiterjedő összehasonlító kutatáshoz, a folytonosság vizsgálatához, valamint az elmélyültebb, elemző munkához.

### Irodalom

- Aarne, Antti – Thompson, Stith 1961. *The Types of the Folktale*. Helsinki.
- Assmann, Jan 1999. *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Bali János 2000. *A hagyományos paraszti időszemlélet átalakulása a 20. században. Kultúra és Közösség*, II–III. szám, 81–85.
- Bálint Péter 2013. *Meseértés és értelmezés. A kárpát-medencei népmese-hagyomány hermeneutikai vizsgálata*. Debrecen: Didakt Kft.
- Béres András 1955. *Mai mesélő alkalmak. Ethnographia LXVI. évf. 1–4. szám, 433–444.*
- Berze Nagy János 1941. *Mese*. In: *A magyarság néprajza III*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 226–289. (II. kiadás)
- Biczó Gábor 2003. *Népmese és modernizáció kapcsolata*. In: Bálint Péter szerk. *Közelítések a meséhez*. Debrecen: Didakt Kiadó, 9–33.

- Eliade M. 1987. *Szent és profán*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Lizanec Petro 1973. *Három arany nyílbeszű*. Budapest–Uzsgorod: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó–Kárpáti Könyvkiadó
- Kocsisné Szirmai Főris Mária 1956. Felsőtisza népmesék. Debrecen: Alföldi Magvető.
- Lovász Andrea 2006. A mesélő ember. In: Bálint Péter szerk. *Közelítések a meséhez. A mese értelmezhetősége*. Bővített, átdolgozott kiadás. Debrecen: Didakt Kft.
- MNK1 Kovács Ágnes – Benedek Katalin 1987. *A magyar állatmesék katalógusa (AaTh 1–299)*. Budapest (a 2. javított, bővített kiadás): MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK2 Dömötör Ákos 1988. *A magyar tündérmesék típusai (AaTh 300–749)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK3 Bernát László (Összeállította és bevezette) 1982. *A magyar legendamesék típusai (AaTh 750–849)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK4 Benedek Katalin (Összeállította és bevezette) 1984. *A magyar novellamesék típusai (AaTh 850–999)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK5 Süvegh Veronika (Összeállította és bevezette) 1982. *A magyar rászédett ördögmesék típusai (AaTh 1030–1199)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK6 Kovács Ágnes – Benedek Katalin (Összeállította és bevezette) 1990. *A rátótiadák típusmutatója. A magyar falucsúfolók típusai. (AaTh 1200–1349\*)*. Budapest (a 2. javított, bővített kiadás): MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK7A Vő Gabriella (Összeállította és bevezette Vehmas Marja adatainak felhasználásával) 1986. *A magyar népmesék tréjakatalógusa (AaTh 1350–1429)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK7B Vehmas Marja – Benedek Katalin (Összeállította és bevezette) 1988. *A magyar népmesék tréfa- és anekdota katalógusa. (AaTh 1430–1639\*)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK8 Kovács Ágnes – Benedek Katalin (Összeállította és bevezette) 1989. *A magyar hazugságmesék katalógusa (AaTh 1875–1999)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- MNK9 Kovács Ágnes – Benedek Katalin (Összeállította és bevezette) 1990. *A magyar formulamesék katalógusa (AaTh 2000–2400)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- Ortutay Gyula 1937. *Magyar népmesék*. Budapest: Magyar Szemle Társaság.
- Ortutay Gyula 1940. *Fedics Mihály mesél (UMNGy I.)*. Budapest: MTA Néprajzi Kutató Csoport.
- Sándor László 1988. *Pallag Rózsa. Kárpát-ukrajnai magyar népmesék*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Penckőferné Punykó Mária 1995. *Tűzoltó nagymadár. Beregiújfalui népmesék és mondák*. Budapest–Beregszász: Hatodik Síp Alapítvány–Mandátum Kiadó.
- Propp, Vlagyimir Jakovlevics 1999. *A mese morfológiája*. 2. javított kiadás. Budapest: Osiris Kiadó.

### Possibilities for the research of folktales in Transcarpathia in the 21st century

The story telling had great significance in the traditional culture through the centuries. The paper focuses on presentation of the rich diversity of tales' genres which were recorded during ongoing researches in the recent years and can still be found in the collective memory of the Hungarians living in the settlements of the historical Ugocsa County. The present paper deals with the investigation of the influence of region's religious and ethnic diversity on the plot of the tales, with the refutation of hypotheses about the extinction of the genre.

# CHANGING ETHNIC DIVERSITY OF THE CARPATHIAN BASIN DURING THE LAST CENTURY

KOCSIS KÁROLY – TÁTRAI PATRIK

*MTA CSFK Geographical Institute*

## **The Carpathian Basin**

The name of the area that the Hungarians consider their homeland altered several times in accordance with the political situation and changes of state-borders in the last centuries. Until the entire Hungarian ethnic territory belonged to the Hungarian state, up to the end of World War I, this area was called the Kingdom of Hungary, Hungarian Empire, Countries of the Hungarian Holy Crown, or simply Hungary (Hunfalvy 1863; Ballagi–Király 1878; Balbi–Czirbusz 1899; Cholnoky 1918). Though following the Treaty of Versailles (Trianon, 1920), the name „Hungary” was interpreted with irredentist intent in the same extent as before 1918 and ignored the changes of state-borders, the search started for a geographic name synonym that would be acceptable for foreign politics. Teleki (1923, 1934) began to introduce the term Central Danubian Basin, Cholnoky (1929) the Hungarian Basin, Bendefy-Benda (1932) the Carpathian Basin, and Kalmár (1932) the Carpathian or Central Danubian Basin. The name, *Carpathian Basin*, named after the mountains framing the study area, was accepted also by Bulla–Mendöl (1947), and has become widely accepted in the Hungarian society to this day. In this sense it is not (only) a physical geographic term, but also a synonym for the historical Hungarian state territory, the regions inhabited also by Hungarians (*Figure 1*). Obviously, the neighbouring nations interpret this area not in this way, but in geographical aspect. They consider it as two areas, the *Carpathian Mountains* and the *Pannonian (Central Danubian, Tisza–Danube) Basin*.

## **The changing ethnic structure during the last century**

According to the data of the National Office for Refugee Affairs (Budapest), 350 thousand (in reality 426 thousand) Hungarians fled to the new Hungarian state-territory in the period of 1918–1924, after World War I (Zeidler 2002). The regional distribution of the officially registered Hungarian refugees was the following: from the territories annexed by Romania 197 thousand, from the new Czechoslovak areas 107 thousand, from the southern regions got to the new Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes 45 thousand (Petrichевич–Horváth 1924). It was a striking phenomenon in the inter-war period that the Jewish and Romani people – who declared previously Hungarian mother tongue – were classified in separate categories in the ethnic statistics in Czechoslovakia and in Romania. Thereby, especially in Slovakia, Transcarpathia and Transylvania, the number of those who were registered as Hungarians was much lower compared to the Hungarian mother tongue data at the census of 1910. The majority of the population with uncertain, multiple ethnic identity and command of languages augmented the neighbouring nations in the census statistics at this time, and this factor also played a great part in the rapid decrease of the number of Hungarians remaining beyond the new Hungarian state-borders. Such populations lived generally in towns, in the areas between Nitra (Nyitra)–Nové Zámky (Ľsekkúvár)–Levice (Léva) in Slovakia,

in the region of Košice (Kassa) and Trebišov (Tóketerebes), in the western section of Sevluš (Vinohradiv, Nagyszőlős) in Transcarpathia and in certain parts of Satu Mare (Szatmár) and Sălaj (Szilágy) counties in Rumania.

Figure 1. States, regions forming the Carpathian Basin



The rapid statistical decrease of the number of Hungarian minorities in the Carpathian Basin in the years between 1920 and 1930's was stemmed by territorial revisions between 1938 and 1941 (e.g. First and Second Vienna Awards). In this course, the majority of Hungarian-inhabited territories lost in 1920 (present-day South Slovakia, Transcarpathia, North Transylvania with Szeklerland, Bačka, present-day Croatian Baranya, Slovenian Transmura Region) were returned to Hungary. In the returned regions, especially in Transcarpathia, in Slovakia and in Transylvania, the number of people declaring themselves Hungarian was increased by the return of Hungarian public servants (clerks, policemen, soldiers etc.), by the settling of Hungarians from Bukovina, as well as by bilingual population and the majority of Jewish people becoming Hungarian native speakers again.

Territorial revisions favouring Hungarians lapsed after World War II, thus 125 thousand Hungarians from Romania, 120,500 from Czechoslovakia, 45,500 from Yugoslavia, 25 thousand from the Soviet Union (Transcarpathia) fled to the present-day Hungarian state-territory. In parallel, the Czechoslovak government deported another 44 thousand Hungarians to labour service to Czech–Moravian lands in order to speed up the Czechoslovak–Hungarian “population exchange” between 1945 and 1948. The number of Hungarians in the neighbouring countries was lessened not only by emigrations, losses of the war, the liquidation of the majority of Hungarian Jews (Braham 2007), but also by the defection from Hungarians of the population with uncertain, multiple ethnic identity, the „Reslovakization” in South Slovakia, and the extreme anti-Hungarian political atmosphere. As a result of these circumstances, the number of Hungarians dropped principally

in Slovakia, Transcarpathia and in Transylvania. The number of Hungarians decreased in a far smaller degree in some border areas belonging again to the contemporary Yugoslavia (e.g. Bačka, Banat) between 1941 and 1948 – despite the vendetta of Serbs causing thousands of Hungarian victims in October–November 1944.

In general, it can be stated that the number of Hungarians increased steadily in Hungary (to 10.6 million) as well as abroad (to 2.8 million) in the four decades of socialism till the beginning of 1980's, then it radically decreased (to 10.2, and to 2.7 million) because of the turn of the natural increase into decrease, and the immigration from neighbouring countries to Hungary. The extension of Hungarian ethnic territory did not change significantly between 1949 and 1990. There was considerable increase only in the cases of towns and non-Hungarian language-islands in Hungary, and there was significant decrease abroad due to the speeded up internal migration and assimilation. In this period, the number of Hungarians considerably increased or stagnated in Vojvodina, in Croatia and in the Slovenian Transmura Region until the 1960's. Since then, the number of Hungarians in Yugoslavia in census statistics has been decidedly lessened by the opportunity of West European employment, by natural decrease and by the so-called "Yugoslav" ethnic category, which was popular among the minorities, persons with mixed ethnic background. The favourable natural increase of Transylvanian Hungarians was set off by the nation-building programme of the Romanian nation-state. In Slovakia, in parallel with the fading of the shocking experiences of 1940's, the number of those who dared to call themselves Hungarian increased in the 1950's. However, this rise that had also been supported by increase in the birth rate, was surprisingly decelerated from the 1970's. As the result of the huge demographic losses, the ratio of those who declared themselves Hungarian in the total population of the Carpathian Basin dropped from 42.5% to 40.1% between 1991 and 2001 (*Table 1 and 2*). The reduction of Hungarians was naturally wider among people living in minority (–10.9%) than in Hungary (–7.2%).

In the census of 2001–2002, 11.8 million ethnic Hungarians and 12 million Hungarian native speakers were listed in the Carpathian Basin. In the population declaring themselves Hungarian there were 9.4 million inhabitants of Hungary, 1.4 million of Transylvania, 521 thousand of Slovakia, 290 thousand of Vojvodina, 152 thousand of Transcarpathia, 15 thousand of the Pannonian areas of Croatia, 6.6 thousand of Burgenland and 5.4 thousand of the Transmura Region in Slovenia (*Figure 2*). The ethnic territory with Hungarian majority shrank by 51 settlements in the last decade of the 20<sup>th</sup> century, of which 23 belonged to the Hungarian–Slovakian language border. As the consequence of changed lifestyle, increasing impoverishment, insecurity, unsteady marriages, multitudinous divorces, postponed childbearing and the family model with radically decreasing child-number of the last decade(s), we can speak of natural increase only in the cases of the counties of Szeklerland in the Hungarian inhabited areas in 2010. Natural assimilation effected mainly the population of Hungarians in Slavonia, Transmura Region, Burgenland and Slovakia in the last decades.

### **Ethnic structure in the early 21<sup>st</sup> century**

#### **Hungary**

The Hungarian state (*Magyarország* in Hungarian) has been existing since 895 in Central Europe, where its territory represented ca. 300 thousand km<sup>2</sup> until 1920 (Treaty of Versailles/Trianon), when 72% of the historic territory was ceded to the neighbouring states. Its present-day territory is a result of the Treaty of Paris (1947). The lingual spa-

tial pattern of the territory of the country is rather uniform (Hungarian), however, the population of northeastern and southwestern areas are mixed considering their ethnic affiliation and origin – owing to the increasing number and ratio of the Roma (mostly Hungarian native speakers). At the census of 2001, 5 to 6%, while at the census of 2011, 14 to 15% of resident population of the country rejected to respond the questions about their ethnic–lingual affiliation. Most of them lived in Budapest and its surroundings and in cities of the countryside. The number of those who considered themselves Hungarian (84%) declined by 2.3 million – despite the increasing immigration of Hungarian minorities of neighbouring countries – between 1980 and 2011, due mainly to the natural decrease that has been observed since 1981, and to the weakening of national identity. As the result of the possibility of declare plural ethnic–linguistic affiliation, the number of non-Hungarian native speakers increased moderately or stagnated, while number of non-Hungarian ethnic groups increased considerably (especially the Germans, Romanians and the Roma) between 1990 and 2011.

**Hungarians** (8.3 million persons) formed absolute majority in all (excluding 72) settlements of the country. The most populous centres of ethnic Hungarians were the capital and big regional centres: Debrecen, Miskolc, Szeged and Pécs. According to the data of the census in 2011, 309 thousand persons declared **Roma (Gypsy)** ethnicity. As the Roma predominantly consider themselves to belong to the majority nation (in this case to the Hungarians), this number is far less than that claimed by the non-Roma environment. Based on various sociological surveys the estimated number of the Roma population was 325 thousand in 1978 and 520–650 thousand in 2003 (Hablicsek 1999; Kemény 2000, 2004; Kertesi–Kézdi 1998; Mészáros–Fóti 1996). Romani people represent high proportion in the local population overwhelmingly on the less urbanized, traditionally rural territories with an ethnically highly mixed population. According to the census statistics of 2011, only 32 villages had absolutely Roma majority. Most of them were located in Borsod-Abaúj-Zemplén and Baranya County. It can be stated in general that ca. two thirds of the Roma live in highly segregated environments with a frequent emergence of ethnic ghettos. This process has absorbed cities and towns as well as whole regions leading to a gradual separation of the Roma from the major part of the population. Regions with an intense expansion of Roma population (10–23.2%) are the following: Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg counties and the Middle Tisza region in Northeast Hungary; Baranya and Somogy counties in South Transdanubia (*Figure 3*).

The largest communities of Roma live in Budapest, Miskolc and Ózd. The settlement area of the **German** minority can be subdivided into the following regions: 1. West Transdanubian borderland, 2. Transdanubian Mountains, 3. Baranya and Tolna counties, 4. Southwestern part of Bács-Kiskun County, 5. Other diaspora (mainly in Békés, Pest and Somogy counties). In the course of deportation (1946–1948), ca. half of Germans of Baranya, Bács-Kiskun and Komárom-Esztergom counties and that of Budapest did not have to leave their place of residence, so they remained. They managed to retain majority in the eastern part of Baranya County, in the Vértes and Gerecse Mountains as well as in the central parts of the Bakony Mountains. The largest communities can be found in Budapest, Pécs, Pilisvörösvár and in Sopron. The settlement area of **Slovaks** – due to the process of assimilation and the Czechoslovak–Hungarian population exchange between 1946 and 1948 – shrunk to three considerable areas (in Békés County, Pilis Mountains, common borderland of Pest and Nógrád counties), and

four smaller language islands (in the Zemplén, Bükk, Mátra, Bakony Mountains). **Croats** can be subdivided into various ethnographic groups: Šokci (Southeastern Baranya), Bosnians (South Baranya), Bunjevci (Bácska), Croats of the Dráva and Mura regions and Croats living along the Austrian border. They form ethnic majority in 15 villages located in the border areas. Most of them are residents of Pécs, Kópháza, Szentpéterfa and Tótszerdahely. As a result of their internal migration, only third of **Romanians** live along the present-day Hungarian–Romanian state border, where the most populous communities can also be found, in Méhkerék, Kétegyháza and Gyula. Their number exceeds that of the Hungarians in Méhkerék and Bedő. A vast majority of **Serbs** live in the southern border zone and near the Danube, where they form the majority of the local population only in one village (Lórév). **Slovenes** inhabit a small hilly area between the Austrian and Slovenian border, near the River Rába, where their most populous communities are to be found in Szentgotthárd and in Felsőszölnök.

### Slovakia

Slovakia (*Slovensko* in Slovak, *Szlovákia* in Hungarian), a new state in Central Europe, existed between 1939 and 1945 and has been existing since 1993. Its territory belonged mostly to the Avar Khaganate (680–791), to the Slavic states of Nitra, later Moravia (825–900), to Hungary (900–1918, as *Upper Hungary*, *Felföld*, *Felvidék* in Hungarian, *Horná zem*, *Horniaky* in Slovak) and to Czechoslovakia (1918/1920–1939; 1945–1992) during the last two millenniums. Its ethnic spatial structure has basically dual nature, since Slovaks prevail in the north from the Slovak–Hungarian linguistic contact zone, while Hungarians from south of it. The ethnic unity of Rusyn settlement area, which had existed in the northeastern border regions since the Middle Ages, has ceased by this time. A quarter of the population is Roma (Gypsy) in East Slovakia today, where lesser and greater ethnic microregions with Roma majority have been formed.

As a result of the well-known anti-Hungarian configuration of the latest administrative reform introduced in 1996, the state-forming nation, **Slovaks** numbered 4.3 million and form absolute majority of the population in all regions (kraj) and in all districts (okres) – excluding those of Dunajská Streda and Komárno. Mainly as the consequence of the extraordinarily state-aided, increasing Slovakization, 33 settlements changed from Hungarian to Slovak-majority mainly close to the language border in the last decade. Areas with nearly homogeneous Slovak population are found in the north-western, mountainous part of the country, in the basins along the upper and middle stretches of the Váh, Nitra and Hron rivers. Beside the capital (Bratislava) and Košice, the largest Slovakian communities live in Prešov, Nitra, Žilina, Banská Bystrica and Trnava. The former almost homogeneous Hungarian character of the ethnic area of the **Hungarian** minority in the present-day South Slovakia (ca. the same territory that was returned to Hungary between 1938 and 1945) ceased owing to Czechoslovak colonizations, deportations and the aggressive assimilation of Hungarians („Reslovakization”) between 1945 and 1948. Towns along the Slovak–Hungarian language border (e.g. Senec, Galanta, Nové Zámky, Levice, Lučenec, Rimavská Sobota, Rožňava, Košice) also lost their Hungarian majority in the same period. Currently only one third of Hungarians live in a settlement where their ratio is over 80%. The number of settlements with Hungarian majority dropped to 380 by now (from 416 in 2001). The largest Hungarian communities live in Komárno, Dunajská Streda, Bratislava, Nové Zámky and Kolárovo. The census-number of the **Romani** population (**Gypsies**) far lags behind

from the estimated number of Roma that non-Roma neighbourhood qualified in Slovakia as well. The number and ratio of the latter ones could be estimated to 379 thousand and 7% in 2001 (Vaňo 2002). The great majority of the Roma people have been living in the eastern, southeastern areas (east from the Poprad–Lučenec line) for centuries, where according to the ethnicity data of the census 7 (in estimations 90) villages go for Roma majority. Their largest communities can be found in Košice, Trebišov, Levoča, Kecerovce, Prešov, Poprad and Humenné. Only 35 thousand persons declared themselves ethnic **Rusyns** and **Ukrainians** together of the descendants of Rusyns (Ruthenes) numbering nearly one hundred thousand and having Greek Catholic religious affiliation in the early 20<sup>th</sup> century. The great majority of them are the inhabitant of the northeastern regions neighbouring Poland, where their most populous communities live in Medzilaborce, Humenné, Prešov and Svidník. The number of settlements with Rusyn and Ukrainian ethnic majority is 40 (2001).

### **Transcarpathia (Ukraine)**

Transcarpathia (*Subcarpathia* before 1945, *Zakarpattia* in Ukrainian., *Kárpátalja* in Hungarian) is the westernmost administrative oblast (province) of Ukraine, which was part of Hungary (896–1919, 1939–1944), of Czechoslovakia (1920–1939) and of the Soviet Union (1945–1991). 81% of the total population (1.3 million persons) of the region declare Ukrainian, 12.6% Hungarian ethnicity. The **Ukrainians** (and the autochthonous Slavic population declaring **Rusyn** ethnic identity until 1945) represent majority population in all raions (districts) and towns (excluding Berehovo and its district). Their most populous communities live in Uzhhorod, Mukachevo, Khust, Vynohradiv, Svaliava and Rakhiv. In the two largest cities (Uzhhorod, Mukachevo) the Ukrainian native speakers make up ca. 80% of the population. Concerning the geographical pattern of ethnic Ukrainian population, '**Dolishnians**' (Lowlanders) living in the earlier (from the 13<sup>th</sup> century) settled foothill and lowland areas, and '**Horniaks**': *Lemkos*, *Boykos*, *Hutzuls* (Highlanders) of the mountain regions (of later settlement, in the 15–18<sup>th</sup> centuries) can be distinguished (Bonkáló S. 1940). The other populous ethnic group of the area is that of the **Hungarians**, who became a minority in the late 17<sup>th</sup> century second to Rusyns on the present territory of Transcarpathia (1495: 64.6%, 1715: 41.1% Hungarians). Hungarians form the majority of population in 83 settlements, mostly near the Ukrainian–Hungarian border, where the only town with Hungarian majority (Berehovo) is to be found. The most populous Hungarian communities inhabit Berehovo, Uzhhorod, Mukachevo and Velyka Dobron'. **Russians** became a significant minority group as a result of immigrations and resettlements after 1945. Governmental and party officials, soldiers and their families moved to Transcarpathia, overwhelmingly to towns (Uzhhorod, Mukachevo, Berehovo, Khust) in this period. **Romanians** are rather concentrated spatially along the boundary of the Rakhiv and Tiachiv districts. An overwhelming majority of the **Roma** population (**Gypsies**) declare Hungarian mother tongue in Transcarpathia. Accordingly, they live traditionally in the lowlands, in a traditionally Hungarian neighbourhood and in towns of the Hungarian–Ukrainian contact zone. The small **Slovak** minority lives in Uzhhorod and in its surroundings. The number of **German** speakers is below 2,000 as a result of the intensive emigration and the assimilation. Their diaspora mainly live in Mukachevo and in its environs.

**Transylvania (Romania)**

A more than 100 thousand km<sup>2</sup> part of the Carpathian Basin, belonging to Hungary between 895 and 1918 and to Romania today, is called in broader sense „Transylvania” (*Ardeal*, *Transilvania* in Romanian, *Erdély* in Hungarian, *Siebenbürgen* in German), which encompasses not only Transylvania proper, but also the historical regions of Partium (Crişana, Maramureş) and the Romanian part of Banat. The historical Transylvania is bounded by the Eastern and Southern Carpathians and by the Apuşeni Mountains. In the medieval Kingdom of Hungary, owing to its specific geographic location, this area disposed regional autonomy, which was ruled by the voivode appointed by the king. Between 1541 and 1690 as independent Hungarian principality, being for the most part the vassal state of the Ottoman Empire, it was the sustainer of the Hungarian statehood that lost its independence and the Hungarian nationhood; between 1690 and 1703 and in 1711–1867 it existed as a province (belonging to the Hungarian Crown) of the Habsburg Empire. It formed part of Hungary again in the frames of the Austro–Hungarian Monarchy (1867–1918). It belongs to Romania since 1918 (1920), excluding the period of 1940–1944, when as a result of the Second Vienna Award (1940), the northern part of it was temporarily returned to Hungary.

Owing to the increasing emigration, Transylvania, like other regions of Romania, endured a great population-loss between 1991 and 2011, as a result of which the number of its population dropped from 7.7 million to 6.8 million. Emigration seems to have smitten different ethnic groups to a similar degree, since their ratio hardly changed in the last two decades. In the ethnic spatial structure of Transylvania, two Romanian ethnic blocks (South Transylvania–Bihor and North Transylvania–Maramureş), two Hungarian ones (Szeklerland and North Bihor), and between them ethnic mixed zones can still be observed. As a result of conscious Romanian policy of nation building, ethnic homogenization, the ratio of Romanians increased from 55.1% to 74.7% in Transylvania in the 20<sup>th</sup> century (Varga E.Á. 1998) and fell down to 70.6% by 2011.

The ratio of **Romanians**, the titular nation, exceeds 80% in seven counties of the sixteen in Transylvania, and their ratio is between 50–80% in other seven counties as well. Areas inhabited predominantly by Romanians can be found in the Southern Carpathians, in the Apuşeni Mountains and in the common border areas of the counties Maramureş and Bistriţa–Nasăud. Almost two thirds of Romanians live in towns and communes in which their ratio is over 80%. Six cities (Timişoara, Cluj–Napoca, Braşov, Oradea, Sibiu, Arad) have more than 100 thousand Romanian inhabitants. The half of **Hungarians** lives in Szeklerland, where in two counties (Harghita 83%, Covasna 72%) they still represent ethnic majority. The home of more than a quarter of them is in the Partium region (Bihor, Satu Mare, Sălaj, Maramureş). Other Hungarians are making attempts to maintain their ethnic identity in smaller and larger language islands in Banat, in the environs of Arad and in central areas of Transylvania. According to the census in 2011, only one third of them live dominantly (over 80%) in Hungarian towns or communes. Otherwise, a quarter of them lives in communes where their ratio is below 20%, therefore, their language is not official.

The largest Hungarian communities live in the towns of Szeklerland (Târgu Mureş, Sfântu Gheorghe, Odorheiu Secuiesc, Miercurea Ciuc), and in Cluj–Napoca, Oradea and Satu Mare. At the census of 2011, 271 thousand persons declared **Roma (Gypsy)** ethnicity in Transylvania. Regions inhabited traditionally in the greatest number and ratio by Romani people are still the Transylvanian Basin (mainly the former

Saxon lands and the Mureş valley) and counties of the plain, lowland areas of Hungarian–Romanian borderlands (Satu Mare, Bihor, Arad, Timiș). Roma population, fitting its lifestyle, avoids highlands in general. More than two thirds of Transylvanian Roma still live in villages; however, their most populous communities live in cities such as Târgu Mureș, Timișoara, Cluj-Napoca and Arad. The majority of the Roma population usually considers the locally dominant language (Romanian or Hungarian) their native language. **Germans** went for the third most populous minority of Transylvania until the 1980's, one third of them (Saxons) are the inhabitant of the historic Transylvania, while two thirds that of Banat and Partium (Swabians). Their exodus has been nearly completed in the last three decades; accordingly, there is hardly any commune of them where their ratio reaches 5%. Considerable German community may only be found in Timișoara, Sibiu and Reșița. The majority of the **Rusyn, Ukrainian** population still live in the southern part of Maramureș, near the Ukrainian border. **Slovaks** live basically still in the common border areas of Bihor and Sălaj counties (Șes Mountains) and in Nădlac (Arad County). Almost all **Serbian**s are inhabitants of Banat, mainly near the Serbian border, however, their most populous community lives in the centre of the region, in Timișoara. Villages of the **Krašovani**, gradually becoming Croatian for their Roman Catholic religion, coalesce in the southern neighbourhood of Reșița. Catholic **Bulgarians** fled here in 1737–1738, and they represent majority only in two villages of Banat today. The great majority of **Czechs**, who were settled down in the 1820's, live in small upland villages of the southern parts of Banat, seven of which still have Czech majority.

### Vojvodina (Serbia)

Vojvodina (*Vojvodina* in Serbian, *Vajdaság* in Hungarian) is the northernmost province of Serbia, accounting for almost one fourth of the state territory. The majority of this area (known as *Ahvidék, Délvidék* /Lower, Southern Region or simply as Southern Hungary) was part of Hungary between 895 and 1918 (excluding the time of the Ottoman occupation and some periods of the Habsburg absolutism). Subsequently it belonged to Yugoslavia between 1918 and 1941 and in 1945–2003. Vojvodina appeared as a province detached from Hungary between 1849 and 1860 as part of the Habsburg Empire, then since 1945 as part of Yugoslavia (Serbia) on the political-administrative maps of this Danubian region.

In 2011, two thirds of the 1.9 million inhabitants of Vojvodina considered themselves **Serbs**, while only 13% declared to be Hungarian. The population of the province has increasingly become homogenized in ethnic and lingual aspect, and it is gradually losing its phenomenal ethnic-religious-cultural diversity, which came off in these Pannonian lands in the 18<sup>th</sup> century. Serbs increased their number by 178,000 people (owing to Serbian refugees) in the 1990's. Their ethnic spatial expansion was especially significant in the economically developed areas near the Belgrade–Novi Sad–Subotica axis, which offers relatively favourable living conditions. Serbs represent an absolute majority in Syrmia, South Bačka and in the southern and central regions of Banat. The highest concentration of Serbs can be found in the following towns: Novi Sad, Pančevo, Zrenjanin, Sombor, Kikinda and Sremska Mitrovica. Despite the large-scale emigration and natural decrease of **Hungarians** in Vojvodina, their number reached 251,000 in 2011. Hungarians represent a majority in eight northern communes of the province, where their most populous communities can be found (e.g. in Subotica, Senta, Bečež). The number of **Croats, Bunjevci** and **Šokci** (previously grouped

into the same category for their common Roman Catholic religious affiliation) together was 64 thousand (in 2011). 10 settlements in Bačka, mainly in the environs of Subotica and near the Danube, retain their Bunjevci and Šokci majorities, though. The number of **Slovaks** was reduced primarily by their natural decrease during the last decade. The biggest Slovak communities live in Stara Pazova (Syrmia), in Kovačica, Padina (Banat) and in Bački Petrovac, Kisač (Bačka). The number of **Romanians** has been continuously decreasing since 1910 due to emigration, natural decrease and assimilation (Serbianization). They live predominantly in the southern and central regions of Banat, where they still have ethnic dominance in 19 villages. The **Romani** population (**Gypsies**) in Vojvodina – unlike other Roma communities in the Carpathian Basin – has not been assimilated even to surrounding languages in this amazingly heterogeneous, multiethnic environment. Most of them live in bigger towns (Zrenjanin, Novi Sad, Subotica, Pančevo, Kikinda) and in their vicinity, besides they also constitute significant proportions of the population in the central, depopulating borderlands of Banat. The most important settlements of the **Rusyns** and **Ukrainians** are Ruski Krstur and Kucura in Bačka, which were repopulated in the middle of the 18<sup>th</sup> century.

### **Pannonian Croatia**

Only the Central European (Pannonian) parts of the territory of the Republic of Croatia belong to the Carpathian Basin, where two thirds of its population live. Roots of the Croatian statehood goes back to the 9<sup>th</sup> century, however, having regional autonomy Croatia was attached to the Hungarian Crown by personal union between 1102 and 1918. It was the part of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes (from 1929 Yugoslavia) between 1918 and 1941, and a federal constituent unit of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia between 1945 and 1991. In the 20<sup>th</sup> century, its independence lasted between 1941 and 1945, and after 1991. The western two thirds of the modern Pannonian Croatian areas were called Slavonia in the medieval Kingdom of Hungary, while the present-day East Croatian territories constituted parts of the contemporary proper Hungary.

The most significant ethnic changes of the 1990's in the territory of the 4.3-million Croatia were the consequences of flight of more than half of Serbs and the growth of national identity. The ethnic spatial expansion of the almost four million **Croats** – partly owed to Croatian refugees arriving from Bosnia and Herzegovina, mostly at the expense of Serbs – was especially significant in Banovina region (south of Karlovac and Sisak) and in West Slavonia, where the number of villages with Croatian majority augmented with 500. At present, the most Croats in the Pannonian Croatian areas live in Zagreb, Osijek, Sesvete, Slavonski Brod, Karlovac, and Varaždin. Losing two thirds of their population, the number of **Serbs** fell to 187 thousand owing to the war of 1991–1995 and to consequent migrations. Serbs only managed to endure the turbulent events of the 1990's in greater numbers on the eastern territories, bordering Serbia (the Danube), which returned to Croatian authority at the latest, in 1998. The most populous Serbian communities in Croatia can be found in Zagreb, Vukovar, Osijek and Borovo. The majority of **Hungarians** (as autochthonous population with early medieval roots) live in Baranja and in Eastern Slavonia (south to Osijek). Some communities of **Bosniaks** (Muslims by ethnicity) immigrated mainly in the last decades, and they dominantly live in Zagreb and in its environs, in Sisak and in the border areas near Bosnia. The number of **Czechs** has significantly decreased during the past decades being also affected by the accelerated assimilation. The most of Czechs live in West

Slavonia (mainly in the vicinity of Daruvar and Grubišno Polje), where they constitute the ethnic majority of the population in 15 villages. The homeland of the **Slovak** minority in Croatia is primarily East Slavonia, of the **Roma** dominantly the Međimurje County and Varaždin environs, of the **Rusyns** the vicinity of Vukovar.

#### **Transmura Region (Slovenia)**

The area (*Prekmurje* in Slovenian, *Muravidék* in Hungarian) occupies less than 5% of the territory of Slovenia, in its northeastern part. The Transmura Region situated in the southwestern corner of Pannonia (Transdanubia) was part of Hungary between 900 and 1919 then in 1941–1945, and was annexed to the newly established Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes (later Yugoslavia) in 1919 (1920). According to the first census of Slovenia (2002), 85% of the total population of the region declared Slovenian, 6.6% Hungarian ethnicity. The **Slovenian** ethnic territory covers the total Transmura Region aside from one part of the Hungarian borderland. Three quarters of Slovenes live in the lowlands comprising their most populous communities: Murska Sobota, Beltinci, Lendava. The number of **Hungarians** (most of them living in the Hungarian–Slovenian border area) decreased almost to its one third following World War II. Their most populous communities are to be found in Lendava and in Dobrovnik. The **Croatians** emigrated mainly from the neighbouring Međimurje region found a new home primarily in Lendava and Murska Sobota. **Roma (Gypsies)** are mostly residents of the ethnically mixed border area, however, the only Roma settlement (Pušča) is to be found near Murska Sobota.

#### **Burgenland (Austria)**

Burgenland, the easternmost and youngest province of Austria accounts for less than 5% of the country's territory. This West Pannonian area was an integral part of Hungary between 900 and 1921, when the new Austrian province was established, following the peace treaties of Saint-Germain-en-Laye (1919) and Versailles (Trianon, 1920). 87% of the more than quarter of a million inhabitants of Burgenland declared **German** colloquial language, whose number has been increased owing to assimilated Croats and Hungarians since 1991; however, their ratio in the population has permanently been decreased due to settling foreigners. All settlements of the area (except for 25) have German majority. The most populous German-Austrian communities are those of Eisenstadt, Neusiedl am See, Mattersburg and Oberwart. As a result of Croatian immigration, the population of the **Croatian** community is slowly growing. Villages with Croatian majority make up an ethnic block only in the eastern part of Oberpullendorf District today. Despite the large-scale **Hungarian** immigration, the number of Hungarians in Burgenland is permanently decreasing, owing to the rapid natural decrease of autochthonous Hungarians and to lingual assimilation. Their most populous communities are to be found in Oberwart, Oberpullendorf and in Unterwart.

#### **Outlook**

On the basis of recent demographic tendencies, we can conclude that the *steady decrease of the population number of the Carpathian Basins* going to continue into the next decades. Joining the European Union and the high reproduction rate of the Roma population are not likely to slow down this process. Because of globalisation, the *losing of ethnic identity* will probably *increase*, primarily in the urbanised regions. Due to the geographical concentration of ethnic groups, assimilation, and the natural decrease of population, we

can assume that *the ratio and number of national minorities* (such as Hungarians) will decrease even faster than before. The proportion of titular (state forming) nations in the southern Slavic states and in Ukrainian Transcarpathia will continue to grow, in contrast with the economically attractive areas (e.g. Austria, Hungary, Slovakia), where the number of Roma and the immigration of foreign ethnic groups will dynamically accelerate. Demographers have prepared a number of estimations about the changes in the size of the *Roma population*, whose reproduction rate is very high. On the basis of these studies, it seems possible that by 2050 there will be 3.6 million Roma living in the Carpatho-Pannonian Region (Hablicsek 1999, Vaňo 2002).

### Literature

- Balbi A. – Czirbusz G. 1899. *Egyetemes földrajz a művelt közönség számára*. 5/1. köt. Nagybecskerek: Pleitz Ferenc Pál.
- Ballagi K. – Király P. 1878. *Egyetemes földrajz, tekintettel az országok természeti, politikai és társadalmi ... viszonyaira*. 3. köt. Pest: Athenaeum.
- Bendefy-Benda L. 1932. *A magyar föld szerkezete*. Pécs: Erzsébet Tudományegyetem Földrajzi Intézete.
- Bonkáló S. 1940. *A rutének (ruszinok)*. Budapest: Franklin.
- Braham, R. L. szerk. 2007. *A magyarországi holokauszt földrajzi enciklopédiája. 1–3. köt.* Budapest: Park Kiadó.
- Bulla B. – Mendöl T. 1947. *A Kárpát-medence földrajza*. Budapest: Országos Köznevelési Tanács.
- Cholnoky J. 1918. Magyarország hegy-, vízrajza és települései. In: Lóczy L. szerk. *A Magyar Szent Korona országainak földrajzi, társadalomtudományi, közművelődési és közgazdasági leírása*. Budapest: Kilián.
- Cholnoky J. 1929. *Magyarország földrajza*. Pécs: Danubia Könyvkiadó.
- Hablicsek L. 1999. *A roma népesség demográfiai jellemzői, kísérleti előreszámítás 2050-ig*. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.
- Hunfalvy J. 1863. *A Magyar Birodalom természeti viszonyainak leírása*. 1. köt. Pest: Emich.
- Kalmár G. 1932. *Magyar hazánk és népei*. Budapest: Szent István Társulat.
- Kemény I. szerk. 2000. *A magyarországi romák. Változó világ 31*. Budapest: Press Publica.
- Kemény I. – Janky B. – Lengyel G. 2004. *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kertesi G. – Kézdi G. 1998. *A cigány népesség Magyarországon: dokumentáció és adattár*. Budapest: Socio-Typo.
- Mészáros Á. – Fóti J. 1996. A cigány népesség jellemzői Magyarországon. *Statisztikai Szemle* 74/11. 908–929.
- Petrichevich-Horváth E. 1924. *Jelentés az Országos Menekültügyi Hivatal négy évi működéséről*. Budapest: Pesti Ny.
- Teleki P. 1923. *The evolution of Hungary and its place in the European history*. New York: Macmillan Co.
- Teleki P. 1934. *Európáról és Magyarországról*. Budapest: Athenaeum.
- Vaňo, B. 2002. *Projection of Roma population in Slovakia until 2025*. Bratislava: Infostat Demographic Research Centre.
- Varga E.Á. 1998. *Fejezetek a jelenkori Erdély népesedéstörténetéből*. Budapest: Püski.
- Zeidler M. 2002. Társadalom és gazdaság Trianon után. *Limes* 15/2. 5–24.

**Changing ethnic diversity of the Carpathian Basin during the last century**

This paper outlines the changes of the ethnic spatial structure of the Carpathian Basin based on the census data of the given countries between 1910 and 2011. During the last century important ethnic changes took place in the ethnic structure as a result of the war losses (1914-1919, 1939-1945, 1991-1995), the forced migrations (1919-1924, 1939-1948, 1991-1995), the socialist urbanisation and the forced assimilation in the new nation states. Despite of the large scale ethnic homogenisation the Carpathian Basin remained ethnically one of the most diverse macroregion of Europe.



Table 2. Ethnic structure of the population of the countries, regions of the Carpathian Basin (in thousands, 1990, 2001, 2011)

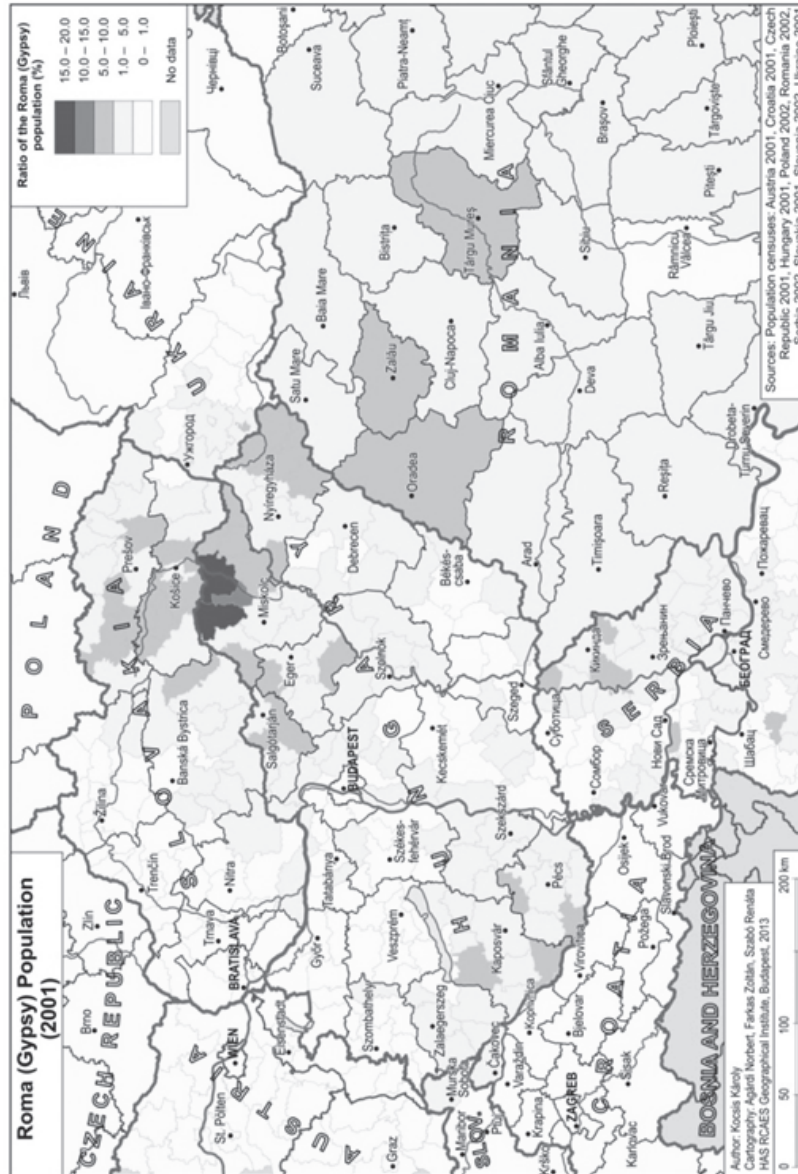
Country, region	Year	Total population	Hungarians	Romanians	Slovaks	Croat	Serbs	Ukrainians	Roma (Gypsies)	German	Slovenes	Czechs	Yugoslavs	Unknown
Hungary	1990	10 375	10 142	11	10	14	3	6	143	31	2			571
	2001	10 198	9 416	8	18	16	4	9	190	62	3			1 456
	2011	9 938	8 314	26	30	24	7		309	132	2			
Transylvania (Romania)	1992	7 723	1 604	5 684	19	4	27	50	203	109		5		1
	2002	7 222	1 416	5 394	17	7	21	49	244	49		3		378
	2011	6 789	1 217	4 795	14	5	16	42	271	33		2		
Slovakia	1991	5 274	567		4 519			30	76	5		59		9
	2001	5 379	521		4 615	1	1	35	90	5		47		55
	2011	5 397	458		4 553	1		41	106	5		34		382
Panonian Croatia (Croatia)	1991	3 207	20	1	5	2 549	385	5	6	2	12	12	73	41
	2001	3 010	15		4	2 712	150	4	8	2	7	10		12
	2011	2 873	13		4	2 623	131	3	15	2	5			22
Vojvodina (Serbia)	1991	2 014	339	39	64	98	1 144	22	24	4	3	2	174	21
	2002	2 032	290	30	57	76	1 322	20	29	3	2	2	50	79
	2011	1 932	251	25	50	64	1 290	18	42	3	2		12	124
Transcarpathia (Ukraine)	1989	1 246	156	29	7			977	12	3				
	2001	1 255	152	32	6			1 010	14	4				
	2012	1 252												
Bugezland (Austria)	1991	271	7			19	1			239				
	2001	278	7			20				242				
	2012	286												
Transmura Region (Slovenia)	1991	90	8			2			1		78			2
	2002	82	5			1			1		70			4
	2012	80												
CARPATHIAN BASIN	1990	30 200	12 843	5 764	4 624	2 686	1 560	1 084	465	393	95	78	247	73
	2001	29 436	11 922	5 464	4 717	2 835	1 497	1 119	576	367	82	62	50	722
	2011	28 234												
CARPATHIAN BASIN (in %)	1990	100,0	42,5	19,1	15,3	8,9	5,2	3,6	1,5	1,3	0,3	0,3	0,8	0,2
	2001	100,0	40,1	18,5	16,0	9,6	5,1	3,8	2,0	1,2	0,3	0,2	0,2	2,5

Remarks: Croats including Burjevec, Šokci and Krasovani. Ukrainians including Rusyns.

Sources: Ethnic data of the given censuses.



Figure 3. Roma (Gypsy) population in the Carpathian Basin (2001)



# К ИСТОРИИ ОБЩЕСТВА СВЯТОГО ВАСИЛИЯ ВЕЛИКОГО (ПЕРЕПИСКА Я. ГОЛОВАЦКОГО И А. КРАЛИЦКОГО)

ЛЯВИНЕЦ-УГРИН МАРИАННА

*Будапештский университет им. Лоранда Этвеша*

История Общества святого Василия Великого восходит корнями к 1864 году, когда в Ужгородской духовной семинарии было создано «Богословское общество» (Hittani Társulat), обратившееся к властям с просьбой об утверждении устава новой организации под названием «Литературное общество подкарпатских сынов Восточной католической церкви» (Поп 2001: 282; 2006: 278; Магочий–Поп 2010: 741; Пронин 2005: 384). Два года спустя, в 1866 году, Общество было зарегистрировано под названием «Общество святого Василия Великого» и начало свою активную деятельность. Целью Общества было просвещение и снабжение книгами утро-русского народа (Листок 1894: 230). К сожалению, до сих пор не обнаружено никаких документов, которые могли бы послужить объяснением на изменение названия Общества. Можно предположить, что это произошло вследствие разразившегося в конце 50-х начале 60-х годов кризиса Австрийской империи, который привел к укреплению венгерских сил. С одной стороны, большая часть карпаторусинской культурной элиты того времени, в основном греко-католического духовенства стала активно проповедовать идеологию венгерского государственного патриотизма. А с другой стороны, остальные представители карпаторусинской интеллигенции и примкнувшие к ним греко-католические священники пытались консолидировать национальные силы, в том числе путем создания различных культурных обществ.

Ввиду того, что основателями «Общества святого Василия Великого» были монахи ордена святого Василия Великого (монахи-василитане), весьма логичным кажется выбор именно этого названия. Орден был основан в честь Василия Великого (греч. Μέγας Βασίλειος, ок. 330–379), известного также как Василий Кесарийский (Βασίλειος Καισαρείας) (Брокгауз–Ефрон 1996). Он был архиепископом Кесарии Каппадокийской, церковным писателем и богословом, автором многочисленных проповедей и писем (сохранилось не менее трехсот), ему приписывается также изобретение иконостаса. Таким образом, в названии Общества основатели закодировали свою причастность и к духовному, и к литературному началу.

Активная работа в «Обществе святого Василия Великого» началась со вступлением в него видного политического деятеля, историка и публициста Адольфа Добрянского (Аристов 1995: 161), который был избран первым председателем Общества. Будучи придворным советником (1870 г.), Адольф Добрянский был собратом Чина святого Василия Великого (ЧСВВ). Во многих источниках утверждается, что деятельность Общества осуществлялась по образцу «Матицы словацкой» (Поп 2001: 282; 2006: 278; Магочий–Поп 2010: 742). В данной статье мы постараемся доказать, что эти сведения проливают свет только на одну сторону вопроса.

Первая Матица была основана в Пеште в 1826 году и называлась «Матица сербская» (серб. *матица* – матка, царица пчел). Среди славян, проживающих на территории Габсбургской монархии, это название давали обществам, основанным

ревнителями той или иной славянской народности с целью защиты интересов этого народа, подъема его общего образования и, главным образом, пробуждения, а также укрепления в нем национального самосознания. Матицы, как правило, обладали денежными средствами, собранными из пожертвований и членских взносов, на которые издавали книги, устраивали концерты народной музыки с песнями и танцами, литературные вечера и балы, народные чтения и прогулки, открывали библиотеки и читальни, организовывали выставки и т. д. Матицы, т. е. их основатели и члены, стали чуть ли не главными борцами за национальное возрождение славянских народностей Австро-Венгрии и отчасти Германии (Брокгауз–Ефрон 1996).

Однако к моменту создания «Матицы словацкой» в 1863 году существовала не только «Матица сербская», но и «Матица чешская» (1831 г.). В Галицкой Руси, во Львове по примеру аналогичных обществ, существовавших у других славянских народов, также было основано Общество «Галицко-русская Матица» в 1848 году. Основателями Общества «Галицко-русской Матицы» были Николай Устианович, греко-католический священник, литератор, поэт, общественный деятель и Яков Головацкий, греко-католический священник, поэт, писатель, ученый, профессор, декан и ректор Львовского университета. Яков Головацкий наиболее широко известен как один из основателей группы «Русской Троицы» вместе с Маркианом Шашкевичем и Иваном Вагилевичем. Первым председателем Общества «Галицко-русская Матица» стал Михаил Куземский, греко-католический архиерей, церковный и политический деятель. Общество «Галицко-русская Матица» издавала художественные произведения, школьные учебники, популярные руководства по ремеслам как на язычии, так и на русском языке. Издательская деятельность Общества «Галицко-русской Матицы» стала особенно активной к середине 1880-х годов. Печатным органом Матицы был «Науковый Сборник», который с перерывами и под разными названиями издавался с 1865 года по 1908 год (Падык 2010: 67). Из сохранившихся в Закарпатском областном государственном архиве документов известно, что Яков Головацкий вел активную переписку с Анатолием Кралицким, видным церковным деятелем, писателем, активным членом «Общества святого Василия Великого», настоятелем Мукачевского монастыря ордена Василиан (фонд 64, опись 5, № 320). Сохранилось 8 писем, отправленных из города Львова в Мукачево в середине 60-х годов XIX столетия Яковом Головацким Анатолию Кралицкому. В этих письмах Яков Головацкий информирует настоятеля монастыря об издательской деятельности Матицы и просит Анатолия Кралицкого прислать в «Науковый Сборник» свои статьи. Вот один из фрагментов письма Якова Головацкого, написанного Анатолию Кралицкому в 1866 году (*фрагменты передаются согласно рукописям*):

«Ваше Высокопреподобіе Милостивый Государь!

Я уже нѣсколько писемъ получилъ сряду отъ Васъ со статьями для Науковаго Сборника. Извините, что я по причинѣ накопленія дѣлъ не успѣлъ по сию пору отвѣчать Вамъ. Печатаніе Науковаго Сборника по разнымъ причинамъ, особенно же по причинѣ толковни въ типографіи, въ которой печатаются сеймовыя дѣла, столь припоздилось, что редакція рѣшилась издать вмѣстѣ III-ий и IV Выпуски за текущій годъ. Изъ Вашихъ статей помѣщены будутъ теперь: Сѣверовосточная Угорщина. II. Ужанскій. III. Берекскій, IV. Шарішскій и V. Спишскій комитаты. Статьи

помѣщенные вмѣстѣ найдутъ болѣе интересъ, чѣмъ въ раздробленіи. —  
 Може помѣстимъ корреспонденцію изъ Ужгорода (...) Послѣ изданія III и  
 IV. выпусковъ, пошлется Вамъ экземпляръ даромъ».

Изъ следующего письма, написанного уже в 1867 году, выясняется, что выход в свет «Наукового Сборника» задержался еще на некоторое время:

«Науковый Сборникъ припозднился — но на дняхъ выйдетъ вмѣстѣ III и IV. вып. за г. 1866. Тамъ будутъ помещены Ваши статьи Сѣверо-восточная Угорщина II — VII, т. е. вся статья и корреспонденція изъ Ужгорода объ обществѣ св. Вас. Вел.»

О том, что «Галицко-русская Матица» и «Общество святого Василия Великого» тесно сотрудничали между собой, свидетельствуютъ разные, можетъ быть на первый взглядъ незначительные, но все же интересные фрагменты изъ писемъ обоимъ писателямъ. Анатолий Кралицкій за написанные статьи в качестве гонорара попросилъ прислать ему несколько экземпляровъ «Наукового Сборника» бесплатно. Это выясняется изъ письма Якова Головацкого отъ июля 1866 года Яковомъ Головацкимъ:

«Предложеніе Ваше сообщилъ я Выдѣлу галицко-русской Матицѣ и онъ вполне согласился, чтобы Вамъ высылать выпуски Науковаго Сборника безплатно».

В письме Яковъ Головацкій также обещаетъ прислать свою книгу «Сборникъ песенъ народныхъ»:

«Когда получу экземпляры опечатанные моего Сборника пѣсенъ народныхъ тоже не медленно (sic!) пришлю Вамъ. Извините, что я Васъ хлопочу толчками (sic!) препорученіями — но что дѣлать: у насъ жатва многа, да дѣлателей мало — нужно самому браться за все. Присовокупляю Вамъ при сей случайности мою фотографію — и въ ожиданіи отвѣта остаюсь съ выраженіемъ моего почитанія. Вашъ почитатель Я. Ѳ. Головацкій».

И хотя изъ переписки не выясняется, почему Яковъ Головацкій отправилъ Анатолию Кралицкому свою фотографію, можно предположить, что она была помещена намного позже, в одном изъ номеровъ духовно-литературнаго журнала «Листокъ» (1896: 90). Кстати, в следующемъ письме Яковъ Головацкій интересуется о судьбе отправленной фотографіи:

«... благоизволите извѣстить меня, какъ повелось съ фотографіей, удалась ли она» (25 июня/7 июля 1866 г.)

Учитывая тот фактъ, что фотографіи в журналахъ в это время печатались не так давно, а типогрaфии еще не достаточно хорошо были оснащены соответствующей техникой, Яковъ Головацкій интересуется, какъ его снимокъ «повелъ себя» в типогрaфии. Далее Яковъ Головацкій объясняетъ:

«(...) я интересуюсь этимъ дѣломъ и по причине возванія этнографической комиссіи (sic!) и по моему собственному влеченію ибо я еще прежде чѣмъ подвинута была мысль объ этнографической выставкѣ собралъ уже изображенія народныхъ костюмовъ, желая украсить ими мой сборникъ пѣсенъ народныхъ. Можетъ быть Вы вошли въ переписку съ протоіереемъ М. Раевскимъ при русскомъ посольствѣ въ Вѣнѣ, ибо я рекомендовалъ Васъ Ему, но на всякій случай если втплете туда какую-то фотографію, то прошу прислать мнѣ для дополненія моего сборника» (25 июня/7 июля 1866 г.)

Упомянутую в письме Якова Головацкого этнографическую выставку организовывало «Общество любителей естествознанія» в Москвѣ в 1867 году под названіемъ «Русская этнографическая выставка». Письмо-приглашеніе Анатолию Кралицкому с

просьбой о том, чтобы он прислал материалы для выставки, также хранится в Закарпатском областном государственном архиве (фонд 64, опись 3, № 99). Председатель распорядительного комитета по устройству этнографической выставки просит Анатолия Кралицкого прислать экспонаты и фотографии из Угорской Руси.

В следующем письме Якова Головацкого есть сведения о том, что Анатолий Кралицкий прислал в Вену свои «фотографические изображения людей из народа в народных костюмах», но протоиерей М. Раевский был ими не совсем доволен, так как:

«(...) онѣ слишкомъ въ маломъ форматѣ сдѣланы, и по той причинѣ не изображаютъ точно типическихъ чертовъ (sic!) лица, ни мелкихъ подробностей убранства»

Несмотря на недостатки этих фотографий, Яков Головацкий все же попросил Анатолия Кралицкого прислать ему несколько экземпляров для сборника костюмов и собрания народного Дома Матицы.

В Закарпатском областном государственном архиве также хранятся «Записки неизвестных монахов ордена Василиан о фотографировании», созданные во второй половине XIX столетия (фонд 64, опись 5, № 735). На основе сохранившейся инструкции по фоторафированию, можно сделать вывод, что монахи-василляне часто пользовались этими записями. Об этом же свидетельствует и тот факт, что сохранилось два оригинала записей, один из них покрыт большими кляксами какого-то раствора, и по всей вероятности именно поэтому был сделан дубликат, и записки были заново переписаны.

Даже на основе вышеизложенной переписки и упомянутых фактов можно сделать вывод о взаимодействии Обществ в Галицкой и Угорской Руси. Тесное сотрудничество Общества «Галицко-русской Матицы» и «Общества святого Василия Великого» подтверждается также фактом, что первой книжкой, изданной «Галицко-русской Матицей» в 1848 году, был «Букварь руський для школь въ Галиціи» Адольфа Добрянского (Дзеве́рін 1988–1995). А так как Общество «Галицко-русская Матица» (1848 г.) было основано гораздо раньше Общества «Матицы словацкой» (1863 г.), деятельность «Общества святого Василия Великого» (1866 г.), по всей вероятности, осуществлялась не только по образцу «Матицы словацкой», но и «Галицко-русской Матицы» тоже.

#### Литература:

- Аристов Ф. 1995. *Литературное развитие Подкарпатской (Угорской) Руси* [1928]. Москва.
- Брокгауз Ф. А. – Ефрон И. А. 1996. *Энциклопедический словарь*, Изд. "Русское слово", 1996. ОSCR Палек, 1998 г.
- Дзеве́рін І. О. 1988–1995. *Українська Літературна Енциклопедія*. Київ.
- Листок = Духовно-литературный журнал «Листок». Унгварь, 1885–1903.
- Магочий П. Р. – Поп И. 2010. *Енциклопедія історії та культури Карпатських русинів*. Ужгород.
- Падык В. 2010. *Нарис історії карпаторусинської літератури XVI-XXI століть*. Ужгород.
- Поп И. 2001. *Енциклопедія Подкарпатської Русі*. Ужгород.
- Поп И. 2006. *Енциклопедія Подкарпатської Русі*. Ужгород.
- Пронин В. 2005. *История православной церкви на Закарпатье*. Свято-Николаевский Мукачевский монастырь.
- Закарпатский областной государственный архив*: фонд 64, опись 3, № 99
- Закарпатский областной государственный архив*: фонд 64, опись 5, № 320
- Закарпатский областной государственный архив*: фонд 64, опись 5, № 735

**Источники:**

<http://www.orthlib.ru/Basil/brok.html>

[http://gatchina3000.ru/big/064/64999\\_brockhaus-efron.htm](http://gatchina3000.ru/big/064/64999_brockhaus-efron.htm)

<http://www.history.vn.ua/book/dict/275.html>

<http://izbornyk.org.ua/ulencycl/ule28.htm>

**To the history of Saint Basil the Great Society (Correspondence between Yakov Golovatsky and Anatoly Kralitsky)**

It is well-known from the documents kept in the state archives of the Zakarpatsky Oblast that Yakov Golovatsky, one of the founders of the “Galician-Ruthenian Matica” has been in active correspondence with Anatoly Kralitsky, a prominent religious person, writer and active member of the Saint Basil the Great Society and prior of the Monastery of the Order of Saint Basil the Great in Mukachevo. A total of eight letters have been found intact in the archives sent by Yakov Golovatsky – from Lviv – for Anatoly Kralitsky to Mukachevo in the mid-60s of the 19<sup>th</sup> century. There are various – seemingly less important at a glance but altogether very interesting – fragments available from correspondence of the two personalities witnessing about the close and tight cooperation between the “Galician-Ruthenian Matica” and the Saint Basil the Great Society.

# MAGYAROKTATÁS A TARTUI EGYETEMEN

NAGY ANDREA

*Tartui Egyetem*

A magyar nyelv oktatásának kérdése már 1919-ben, Észtország csekély egy éves önállóságának idején felmerült a Tartui Egyetemen. Sajnos 1922-ig az egyetemnek nem volt lehetősége arra, hogy magyar lektort hívjon Tartuba. 1922-ben azonban a Bölcsészettudományi Kar dékánja, Julius Mark professzor felvette a kapcsolatot a Pázmány Péter Tudományegyetemmel a megfelelő lektor megtalálásának érdekében (Nurk-Seilenthal 1998: 39). A Tartui Egyetem és Jungerth Mihály, Magyarország észtországi követe közötti hosszúságú megbeszélések és levélváltás után Budapesten végül megtalálták a megfelelő jelöltet, Virányi Elemért, akit 1922. november 3-án hivatalosan is a Tartui Egyetem magyar lektorává választottak (EAA f 2100, n 4, s 429). 1923 februárjának végén, első magyar lektorként megérkezett Tartuba Virányi Elemér.

Virányi 1897. október 30-án, Aradon született, középiskolai és gimnáziumi tanulmányait is itt végezte. 1915-ben önként beállt a hadseregbe, ahonnan 1918-ban sebesülés miatt leszerelték (EAA f 2100, n 2, s 1369: 64). Ugyanebben az évben megkezdte tanulmányait a pesti Pázmány Péter Tudományegyetem magyar–francia szakán. Már ekkor érdeklődést mutatott a finnugor nyelvek iránt. 1920-ban, a trianoni döntést követően, Virányi végleg elhagyta szülővárosát és Budapestre ment, ahol az Eötvös Kollégium tanulója volt. 1922-ben tanulmányi úton járt Észtországban és Finnországban (Árpás 1998: 14).

Virányi kezdő és haladó magyar nyelvi kurzust és magyar irodalomtörténetet adott elő. A nyelvi kurzusokon a magyar grammatika alapvető kérdéseivel, a szemináriumokon pedig magyar nyelvű szövegek fordításával és elemzésével foglalkozott. 1923 második félévében előadásain a magyar irodalomtörténet 1772 és 1831 közötti szakaszát mutatta be. Az irodalomórák keretében sor került Madách *Az ember tragédiája* című művének olvasására, fordítására és elemzésére is. Előadásokat tartott a 19. századi magyar irodalomról és regényírásról. Ismertette az újabb magyar regényt, az 1880–1900-as évek líráját, valamint a magyar irodalom 1882–1912 közötti szakaszát. Szemináriumain a magyar és az észt nyelv közös vonásait tárgyalta (Vääri 1970: 306). A nyári és téli szüneteket Virányi általában külföldi kutatómunkával töltötte. Az egyetem támogatásával több ízben járt Franciaországban, Romániában és Finnországban (EAA f 2100, n 2, s 1369: 13–48).

Virányi az oktatói munka mellett Csekey István jogászprofesszornak is segítségére volt a Magyar Intézet felvirágoztatásában, a könyvtárral kapcsolatos munkában, valamint ünnepi és kulturális estek megszervezésében és lebonyolításában (Csekey 1928: 52–53). Tartui évei alatt Virányi aktívan részt vett az észt kulturális életben is. Ismert észt írók novelláit fordította magyarra, és számos cikke is megjelent az észt irodalomról. Észtországban is publikált, több tudományos és irodalmi munkája, valamint cikke jelent meg a magyar irodalomról és történelemről (Vääri 1970: 306–307). Virányi kulturális kapcsolatainak sokszínűségéről tanúskodik az is, hogy levelezést folytatott azokkal az észt írókkal, akiknek műveit magyarra fordította. Leveleiben gyakran számára ismeretlen észt szavak jelentése után érdeklődött, vagy tanácsot, illetve jóváhagyást kért egy-egy novella vagy regény fordításával, kiadásával kapcsolatban (Mesipuu 1997: 128–129).

1928. július 1-jén, 11 szemeszteren át tartó eredményes munka után az egyetem vezetősége saját kérésére felmentette Virányi lektori állásából (EAA f 2100 n 2 s1369: 51-52). Távozásának oka máig sem világos, hisz otthon nem várta állás. Megszerezte a középiskolai tanári oklevelet, miután a kecskeméti női kereskedelmi iskolánál volt helyettes tanár. Az 1929/30-as tanévtől Szegeden felügyelő tanár a Horthy Kollégiumban, finn nyelvet oktatott az egyetemen, és franciát valamint németet tanított a Baross Gábor Reáliskolában. 1931. január 12-én házasságot köt dr. Virág Rózsával (Árpás 1998: 15).

Virányi tartui évei alatt folytatott odaadó munkáját Észország is nagyra értékelte. 1933-ban megkapta az ész Védőőrség Sas-rendjének III. osztályú kitüntetését, 1934-ben pedig az ész Vöröskereszt II. osztályának első fokozatával tüntették ki (Árpás 1998: 15).

Virányi 1944 decemberében, Budapest ostroma alatt vesztette életét. Halálának pontos dátuma ismeretlen (Árpás 1998: 17).

Virányi távozása után a magyar lektori hely több szemeszteren keresztül betöltetlen maradt, bár a felszabadult lektori helyet 1929. február 15-i pályázási határidővel 1928. november elején meghirdették (EAA f 2100, n 5, s 315: 1). Az ész Oktatásügyi Minisztérium a következő évben azt ajánlotta az egyetemnek, alakítsa a lektorátust szükség szerint hol magyar, hol svéd lektorátussá. Az egyetem nem értett egyet az ajánlattal, és bár nehézségek árán, de fenntartotta az önálló magyar lektorátust. 1929-től ideiglenesen Nils-Herman Lindberg svéd lektort neveztek ki magyar lektornak (Vääri 1970: 307). Csekey (1928) *Északi írárok* c. könyvéből kiderül, hogy Lindberg, aki korábban Budapesten is volt lektor, tökéletesen beszélt magyarul, és fordításaival nagyban elősegítette a magyar kultúra megismertetését és terjesztését északon.

Lindberg 1930. május 21-ig volt ideiglenes magyar lektor, ez idő alatt óránként a magyar grammatikával és az irodalommal foglalkozott, valamint szövegolvasási kurzust tartott. Miután Lindberget felmentették magyar lektori feladatai alól, visszatért korábbi svéd lektori kötelezettségeihez (Vääri 1970: 307).

1930 végére megtalálták a megfelelő jelöltet a szabadon maradt magyar lektori helyre. A Bölcsészettudományi Kar november 26-i ülésén 1931. január 1-jei kezdettel három évre Georgovits (Györke) Józsefet választotta magyar lektorrá (EAA f 2100, n 2, s 315: 5). Györke 1906. december 21-én, Celldömölkön született. Az elemi iskola elvégzése után Pécsen folytatta tanulmányait a Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziumban. 1930-ban a pécsi Erzsébet Tudományegyetem finnugor összehasonlító nyelvészeti szakán doktorált (EAA f 2100 n 2 s 167: 5).

Györke 1931. január 26-án érkezett Tartuba. Tartui évei alatt főként kezdő és haladó magyar nyelvi kurzust tartott, mindkettőt heti három órában (EAA f 2100, n 2, s 167: 13). A kezdőknek szóló óráin a grammatika alapjaival és egyszerűbb szövegek fordításával, a haladó kurzuson mondattannal, szóképzéssel, valamint verselemzéssel foglalkozott (Vääri 1970: 308). Györke tanítványai közé olyan kitűnő ész hungarológusok tartoztak, mint Felix Oinas és Paula Palmeos. Oinas *A Tartu Egyetem magyar lektorairól* című levelében Györkét mint zárkózott embert írta le, akinek kevés hallgatója volt, és aki gyakran dolgozott a bölcsészkar könyvtárában. 1931-ben, miután Csekey professzor távozott, a Magyar Intézettel és a könyvtárral kapcsolatos feladatok is teljes mértékben Györkére maradtak (Pomozi 1998: 58).

1933-ban Györke kérvényezte kinevezésének meghosszabbítását további egy szemeszterrel, majd 1934 májusában két szemeszterrel és 1935 májusában ismét két szemeszterrel. 1936-ban Györke József feleségül vette Ella Waskot, a Tartui Egyetem könyvtárának alkalmazottját (EAA f 2100, n 2, s 167: 28, 35, 47, 54).

Miután Györke visszatért Magyarországra, az Országos Széchényi Könyvtárban dolgozott. 1945-től a könyvtár igazgatója volt. Múzeumi munkája mellett, 1938-tól finnugor prozemináriumot tartott a budapesti egyetemen és észti nyelvet tanított. Tagja volt a Magyar Nyelvtudományi Társaságnak, a Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesületének, az Észti Tudós Társaságnak (Õpetatud Eesti Selts), valamint az Észti Anyanyelvi Társaságnak (Emakeele Selts) (Vääri 1970: 308).

A háború előtti időszak utolsó magyar lektora Fazekas Jenő volt, aki 1937. február második felében érkezett Tartuba. Fazekas 1906. március 21-én született Buggyin. Középiskolai tanulmányait a pápai Református Gimnáziumban végezte. Fazekas a Debreceni Tisza István Tudományegyetemen magyar és finnugor nyelvtudománnyal foglalkozott, és az 1930/31-es tanévben Pápay József mellett gyakornokoskodott. Pápay hatására és vezetésével kezdett el a hanti nyelv kutatásával foglalkozni. Doktori diplomáját 1932-ben kapta kézhez. 1934-ben ösztöndíjasként két szemesztert töltött Tartuban (EAA f 2100, n 2, s 123: 4, 6).

A tartui egyetemen Fazekas kezdő és haladó magyar nyelvi kurzust tartott, heti egy alkalommal a nyelvtörténet főbb vonásait, valamint a 20. századi magyar irodalmat ismertette. Ugyancsak heti egy alkalommal betekintést nyújtott a magyar népi kultúra különböző kérdéseibe. A kezdő kurzuson népmesék, népdalok és egyszerűbb irodalmi szövegek fordításával és elemzésével foglalkozott, óráit hanganyag segítségével tette színesebbé. A haladók csoportjával a magyar grammatika főbb kérdéseivel, a morfológia nyelvtörténeti elemzésével, valamint beszédgyakorlattal egybekötött szövegelemzéssel foglalkozott. Irodalomtörténeti előadásain a 19. századi prózaírókat, az újabb magyar irodalmat és a korábbi irodalom egyes fejezeteit ismertette. (Vääri 1970: 309). Lektori feladatai mellett ellátta a Magyar Intézet vezetésével kapcsolatos feladatokat is. 1939 novemberében Fazekas lektori kinevezését három évre meghosszabbították, azonban a szovjet csapatok betörésével Észtországba a magyar kormány 1941. február 14-én Fazekast Helsinkibe menekítette, ahol úgyszintén magyar lektorként dolgozott. Miután a Helsinki Egyetemen lejárt a szerződése, Stockholmba költözött, ahol a Magyar Intézetnél dolgozott (Pomozi 1998: 61). Fazekas távzásával véget ért a magyaroktatás első korszaka, melynek során tehetséges anyanyelvi lektorok ismertették és szerették meg a magyar nyelvet és kultúrát nemcsak diákjaikkal, de fordításaikon és a nagyközönségnek szóló rendezvényeiken keresztül talán az egész országgal.

A II. világháború után egy új szakasz vette kezdetét. Az egyetem Tartui Állami Egyetem néven folytatta munkáját. 1944 őszén megalakult az észti és finnugor nyelvi tanszék. A kezdetben háromfős testülethez, nem sokkal megalakulása után, csatlakozott Györke egykori tanítványa, Paula Palmeos, aki az 1936/37-es tanévben Budapesten tanult, és akinek fő feladata a magyar nyelv oktatása lett. A finnugor szak tanterve csak heti egy-egy óra kezdő és haladó magyar nyelvi kurzust, valamint egy magyar nyelvtörténeti speciális kollégiumot tartalmazott, de a speciális kollégiumok és az előadások majdnem fele valójában nyelvóra volt. A háború utáni időszakban 1944-től 1998-ig közel 300 diák végzett finnugor szakon, közöttük olyan ismert és tevékeny műfordítók, mint Ellen Nüt, Tiit Kokla, Leidi Veski, Edvin Hiedel, Ene Asu-Õunas stb. (Nurk-Seilenthal 1998: 40–41). Nekik köszönhető, hogy a magyar irodalom remekei eljutottak az észti olvasókhoz is.

Paula Palmeos tanítványai közül kerültek ki a tanszék későbbi oktatói is, 1982-től Tõnu Seilenthal, 1989-től Ene Asu-Õunas és Anu Nurk (Nurk-Seilenthal 1998: 41). Paula Palmeos 1989-ben 89 szemeszter után vonult nyugdíjba (Seilenthal 1997: 188)

Palmeos tanárnő tanítványai, Tõnu Seilenthal docens, tanszékvezetõ és Anu Nurk lektor napjainkban is a tanszék tevékeny tagjai.

A háború utáni bonyolult politikai helyzet miatt évtizedekig nem volt lehetőség magyar lektor meghívására. Ugyanakkor a hatvanas évektõl a nyolcvanas évek végéig több kárpátaljai magyar tanult az egyetemen, akik gyakran segítettek Paula Palmeosnak a nyelvoktatásban (Pomozi 1998: 65). Kárpátaljáról jött Tartuba Fodó Sándor, aki Paul Ariste javaslatára az orosz szakot választotta, valamint itt tanult aspiránsként Zékány Imre, Káposztay Erzsébet, Mokány Sándor, Vavra Klára és Mokány Katalin is. A tartui egyetemistáknak így lehetõsége volt megismerkedni anyanyelvi beszélõk nyelvhasználatával is. Az ötvenes évek közepétõl kirándulásokat is szerveztek kárpátaljai magyar falvakba, melyek remek lehetõséget adtak mind a nyelvgyakorlásra, mind a kultúrával való megismerkedésre (Nurk–Seilenthal 1998: 41).

Tanulmányaik befejeztével a kárpátaljai magyarok hazatértek, hogy az anyaországtól elzárt területen adják tovább tudásukat és tapasztalataikat diákjaiknak. Zékány Imre az Ungvári Állami Egyetemen folytatta pályáját, és egyik alapító tagja volt az egyetem Magyar Filológiai Tanszékének. Kandidátusi disszertációját 1964-ben védte meg *A magyar nyelv hatása a kárpátaljai román nyelvjárásokra* címmel. Kutatásai fõként a nyelvhasználatra összpontosultak. A felsõ-Tisza-vidéki magyar nyelvjárások román jövevényszavait, valamint a román nyelvjárásokat ért magyar hatást kutatta, de foglalkozott a kárpátaljai személynevekkel és a frazeológiával is. Egyik legfontosabb munkája a Laver Vaszil társszerkesztésével készült Orosz–ukrán–magyar frazeológiai szótár. 1991-ben 63 évesen hunyt el. Tanítványai emlékezetében mint szerény, de nagy tudású, széles műveltségû ember él tovább (Kárpáti Igaz Szó 2003).

Fodó Sándor 1967-ben fejezte be tanulmányait a Tartui Egyetemen, ezután az Ungvári Állami Egyetem magyar tanszékén dolgozott. A kárpátaljai magyarok jogaiért küzdõ Fodót azonban 1972-ben a magyarság jogainak védelmére írt és több mint ezer aláírással alátámasztott beadványa miatt elbocsátották az egyetemrõl, ezután alkalmi munkából élt (KMMI). 1989-ben Fodó vezetésével megalakult a KMKSZ (Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség), melynek elsõ elnökévé Fodó Sándort választották. 1996-ig töltötte be az elnöki tisztséget, ezután haláláig a KMKSZ tiszteletbeli elnöke volt. Fodó Sándor mindössze 65 évesen, 2005. május 11-én hunyt el. Tiszteletére, szülőfalujában Visken 2006-ban emléktáblát, 2007-ben pedig síremléket avattak fel (Kárpátalja.ma 2013). Ugyancsak Fodó emlékének tisztelegve 2015. február 26-án felavatták Beregszászban a róla elnevezett kulturális központot (Kárpátalja 2015).

Káposztay Erzsébet fõként nyelvjáráskutatással, ezen belül a derцени nyelvjárással foglalkozott. 1964-ben megjelent cikkében a derцени becenevekrõl írt, az 1966-os debreceni nyelvészkonferencián pedig a derцени nyelvjárás kettõshangzóiról tartott elõadást (Tóth T. 2012).

Mokány Sándor 1954-ben az Ungvári Állami Egyetemen szerzett tanári diplomát, majd a Tartui Egyetemen Paul Ariste professzor aspiránsa volt. A máramarosi ukrán nyelvjárások magyar jövevényszavairól szóló kandidátusi disszertációját 1966-ban védte meg.

1960-ban házasságot kötött Nagy Katalinnal. 1959-tõl a leningrádi egyetem magyar nyelvtanára volt, 1971-ben docenssé nevezték ki (Tóth Sz. 2002). 1977-tõl a Szegeði Tudományegyetem tanára, valamint tanított a pozsonyi Comenius Egyetemen, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Szláv Tanszékén és a prágai Károly Egyetemen. Fõként nyelvjárás- és szóeredet-kutatással foglalkozott. Az 1970-es évek közepétõl Mokány Sándor és felesége a magyar nyelv szókincsének kutatásával foglal-

koztak, Kárpátalja településein nagy mennyiségű tájnyelvi anyagot gyűjtöttek, melynek alapján az 1980-as években számos tanulmányuk jelent meg (Tóth P. 2011).

Mokány Katalin a munkácsi tanítóképző elvégzése után a Leningrádi Állami Egyetemen szerzett magyar–oroszlakos diplomát, majd 1972-től a leningrádi A. I. Herzen Pedagógiai Főiskolán magyar nyelvet tanított a hanti és manysi nemzetiségű hallgatóknak. 1969 és 1972 között a Tartui Egyetem aspiránsa. Kandidátusi értekezését „Лексические особенности венгерских языковых островков Закарпатской области (Восточная часть)” (A magyar nyelv-szigetek lexikai sajátosságai Kárpátalja keleti részén) címmel 1972-ben védte meg. Máramaros településein az állathívogatókat és -terelőket, valamint a népi állattartás szókinését vizsgálta. Emellett több tanulmánya is megjelent a viski nyelvjárással kapcsolatban. 1977 és 1979 között a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetében, majd az Akadémia könyvtárában dolgozott (Tóth P. 2011).

Vavra Klára a kijevei egyetem újságíró szakának elvégzése után, 1962 és 1964/65 között a Tartui egyetem aspiránsa volt. Kandidátusi disszertációjában a vogul rokonsági elnevezésekkel foglalkozott. Tanulmányai befejeztével Moszkvában a Komszomol oktatási intézményben dolgozott mint tolmács, majd a Nemzetközi Kapcsolatok Főiskoláján tanított magyar nyelvet és a diplomáciai akadémián oktatott. Később a moszkvai magyar kulturális központban tanított magyar nyelvet (Kárpáti Igaz Szó 2003). Vavra Klára napjainkban ismét Kárpátalján él és dolgozik.

Strömpl Juditot is meg kell említenünk, aki 1972 és 1977 között az orosz nyelv és irodalom szakon tanult Tartuban, emellett óraadó tanárként magyart tanított az egyetemen (Seilenthal 1997: 188). Az orosz irodalom után a szociológia felé fordult a figyelem, doktori disszertációját 2002-ben védte meg Tamperében. Strömpl Judit tanulmányai befejeztével is hű maradt az egyetemhez. 1986-tól 1990-ig a viselkedészavar kutatással foglalkozó laboratórium tagja, 1990-től 2003-ig az egyetem szociológia intézetének tudományos főmunkatársa, 2003-tól az egyetem Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszékének docense, valamint 2014-től a tanszék vezetője (ETIS).

1970-től a magyarokkal való kapcsolat még szorosabbá vált, mivel lehetőség nyílt arra, hogy a diákok részt vegyenek a debreceni nyári egyetem kurzusain. Két évvel később már nemcsak a nyári egyetem idejére mehettek Magyarországra a diákok, hanem tanulmányaik idejére is. Elsőként Ivar Sinimets érkezett Budapestre, aki hat évet töltött az ELTE-n. A hetvenes évek elejétől aztán egyre több diáknak volt lehetősége egy szemeszter erejéig a debreceni egyetemen tanulni. Az enyhülő politikai helyzetnek köszönhetően a kilencvenes évek elején már magyar diákok is eljutottak Tartuba, akik észt nyelvtudásuk csiszolása mellett magyar órákat is tartottak. A két ország tanulmányi kirándulásokat is szervezett, melynek keretében a tartui diákok négyszer, 1992 és 1995 között négyszer jártak Magyarországon, a budapestiek 1992-ben és 1994-ben, míg a debreceni diákok 1995-ben látogathattak el Tartuba (Nurk–Seilenthal 1998: 42).

Az észt–magyar államközi szerződésnek köszönhetően 1993 szeptemberében megérkezett Tartuba Pomozi Péter, aki az első magyar lektor volt a háború után. Érkezésével kezdetét vette a magyaroktatás harmadik korszaka a Tartui Egyetemen. A következő tanévben elindult a magyar nyelv és kultúra főszakként való oktatása (Nurk–Seilenthal 1998: 42–43). Korábban nem volt az egyetemen hungarológia, a magyar nyelvet a finnugrisztika keretében, kis óraszámban oktatták. Pomozi Péter tartui kollégái segítségével kidolgozta a tantervet, amely az első és részben a második képzési szakaszban is a nyelvoktatásra összpontosított.

A gyakorlati nyelvórák mellett az első szakasz országismeretet, irodalomtörténetet és szemináriumot tartalmazott. A második szakaszban nyelvtudománnyal és művelődéstörténettel bővült a tárgyak sora, míg a harmadik szakaszban a gyakorlati nyelvoktatásnak már csak csekély szerep jutott, helyette történelmet és néprajzot oktattak, és megnövekedett a szemináriumok száma. Így a diákok korábbi nyelvismeret nélkül is képesek voltak a tantárgyak magyar nyelven való elsajátítására (Pomozi 1996: 7–9).

Pomozi Péter lektori ideje 1998 augusztusával véget ért, őt 1998. szeptember 1-től Tóth Szilárd, majd 2001. szeptember 1-től Tóth Krisztina, az egyetem első női magyar lektora követte. 1999-ben Észtország csatlakozott a bolognai rendszerhez, megindult az új tanterv kidolgozása, és 2002-ben párhuzamosan az új és a régi tanterv szerint folyt a tanítás. Az új tanterv egy magyar nyelv és kultúra speciális modul tartalmazott, amely alap- és középfokú nyelvkurzusból, valamint szemináriumból és egy olyan összetett tárgyból állt, amely betekintést nyújtott Magyarország történelmébe, föld- és néprajzába, valamint a magyar irodalomba. A magyar nyelv alapfokon való elsajátítása továbbra is kötelező maradt a finnugor szakos diákok számára is. Az évek során a tanterv tovább csiszolódott, teljesedett. A korábbi egy tárgy helyett most két külön tárgy keretében ismerkedhetnek meg a diákok a magyar történelemmel és földrajzzal, valamint a magyar irodalommal. A kötelező tárgyak mellett bővült a választható és az évről évre változó szabad tárgyak listája is.

2005-ben újabb női lektort fogadhatott a tanszék, ezúttal Tóth Viktóriát, aki 2009 augusztusának végéig töltötte be a magyar lektori tisztséget. 2009 és 2012 között Tóth Tünde volt a magyar lektor, akit 2012 szeptemberétől Janurik Boglárka követett. A hallgatók nyelvtudásának és kulturális ismereteinek nem csak formális oktatás keretein belül való bővítését fontosnak tartotta/tarja minden lektor. Ezt támogatja a 2005-től hetente megrendezendő filmklub és beszélgetős este, valamint a magyar nemzeti ünnepek megünneplése is. Az ünnepi rendezvények szervezésében és lebonyolításában a magyar szakos hallgatók mellett a Magyarországról érkezett cserediákok is aktívan részt vesznek.

A felsorolt magyar lektorok, valamint Tönu Seilenthal docens és Anu Nurk lektor odaadó munkájának köszönhetően számos magyar témájú szakdolgozat született. Az elmúlt 22 év alatt 52 hallgató szerzett BA és 21 MA szintű diplomát.

A Tartui Egyetemen folyó kiemelkedő és lelkes munkának köszönhetően a tanszéken több magas rangú magyar politikus is látogatást tett. 1996. május 3-án Göncz Árpád, 2000. május 31-én Orbán Viktor miniszterelnök, majd ugyanebben az évben december 13-án Mádl Ferenc államelnök. 2006. március 26–27-én Sólyom László államelnök és 2013. június 21-én Áder János köztársasági elnök volt a tanszék vendége. 2015 őszétől Bán István tiszteletbeli magyar konzul is a tanszéken kapott lehetőséget a konzuli kérdésekben hozzá fordulók fogadására.

### Irodalom

Árpás Károly 1998. Virányi Elemér föltámasztása. Tartu: *Tartu és Magyarország* 3: 13–24.

Csekey István 1928. *Északi írások*. Budapest: 33, 52–53.

EAA f 2100, n 2, s 1369. Virányi Elemér személyi dossziéja: 13–48, 51–52, 64.

EAA f 2100, n 4, s 429. A professzorcserevel kapcsolatos levélváltás a Tartui és a Budapesti egyetem között.

EAA.2100.2.167 Györke József magyar lektor személyi dossziéja: 5, 13, 28, 35, 47, 54.

EAA.2100.2.123 Fazekas Jenő lektor aktája: 4, 6.

EAA.2100.2.315 Ungari keele lektoraat. Ungari keele lektori määramisse puutuv kirjavahetus: 1, 5.

- ETIS – Eesti Teadusportaal  
[<https://www.etis.ee/portaal/isikuCV.aspx?PersonVID=2320&lang=et> – 2015.02.21.]
- Kárpáti Igaz Szó 2003. „*Dolgozni csak pontosan, szépen...*”. *Beszélgetés Vavra Klárával múltiról – jelen időben.* Horváth Sándor riportja.  
[<http://www.hhrf.org/karpatiigazszo/030816/interju.html> – 2015.02.20.]
- Kárpáti Igaz Szó 2003. *Imre bácsi. Markáns egyéniség volt.*  
[<http://hhrf.org/karpatiigazszo/030927/kultur03.html> – 2015.03.06.]
- Kárpátalja.ma 2013. *73 éve született Fodó Sándor, a KMKSZ első elnöke.*  
[<http://www.karpatalja.ma/karpatalja/kultura/73-eve-szuletett-fodo-sandor-a-kmksz-elso-elnoke/> – 2015.06.10.]
- Kárpátalja 2015. *Egy lánglelkű viski ifjú emlékére. „Mi nem a megbátrálás emberei vagyunk”*  
[<http://www.karpataljalap.net/?q=2015/03/03/egy-langlelku-viski-ifju-emlekere> – 2015.06.12.]
- KMMI *Fodó Sándor*  
[[http://kmmi.org.ua/arckepek?menu\\_id=9&submenu\\_id=43&arc\\_id=76](http://kmmi.org.ua/arckepek?menu_id=9&submenu_id=43&arc_id=76) – 2015.06.26.]
- Mesipuu, Kairi 1997. Virányi Elemér – az első magyar lektor. *Tartu: Észét hungarológia* 75: 126–132.
- Nurk, Anu – Tõnu Seilenthal 1998. Egy elfelejtett korszak a Tartui magyartanításban. *Tartu: Tartu és Magyarország* 3: 39, 40–41, 42–43.
- Pomozsi Péter 1996. *A Tartui Egyetem Magyar Lektorátusa és hungarológiai fõszak.* Tartu, 7–9.
- Pomozsi Péter 1998. Tartu és Magyarország: négyzáztizenöt év a felsõoktatás történetébõl. *Tartu: Tartu és Magyarország* 3: 47–72.
- Seilenthal, Tõnu 1997. 75 év tanulságai. *Tartu: Észét hungarológia* 75: 185–199.
- Tóth Péter 2011. Mokány Sándor és Mokányné Nagy Katalin kárpátaljai nyelvjárásgyűjtéseirõl. *Magyar Nyelv* 107:483–485.
- Tóth Szilárd 2002. Mokány Sándor 70 éves. *Magyar Nyelvõr* 126: 380–382.
- Tóth Teodóra 2012. *Dercen: egy nyelvjárászíget helynévrendszertani sajátosságai*  
[[http://epa.oszk.hu/01800/01865/00005/pdf/EPA01865\\_Helynevtorteneti\\_tanulmanyok\\_2012\\_09\\_101\\_114.pdf](http://epa.oszk.hu/01800/01865/00005/pdf/EPA01865_Helynevtorteneti_tanulmanyok_2012_09_101_114.pdf) – 2015.03.18.]
- Vääri, Reet 1970. Soome ja ungari keele lektoraat Tartu Ülikoolis 1918.–1940. aastal. *Tõid eesti filoloogia alalt III.* 302–311.

### Teaching of Hungarian at the University of Tartu

The teaching of the Hungarian language and culture has constituted an important part in the history of the University of Tartu. The first Hungarian teacher, Elemér Virányi arrived in Tartu in 1923 and worked there for 11 semesters, being not only an efficient teacher but also a mediator of culture. He was followed by József Györke and Jenõ Fazekas.

After the Second World War, it was not possible to invite a Hungarian teacher from Hungary to Tartu for more the forty years. Teaching of Hungarian, however, did continue even during this period. The responsibility fell on the shoulders of Paula Palmeos who got essential help from graduate students arriving from the Transcarpathian region.

Due to political changes in the 1990s, it became possible to invite a Hungarian teacher, Péter Pomozsi from Hungary in 1993. The curriculum of the Hungarian Studies major was worked out. Since 1993 Hungarian teachers from Hungary has continuously been working at the Department of Finno-Ugric Studies. Due to their work, 66 BA and MA theses were written about topics concerning the Hungarian language and culture at the University of Tartu.

# РАННІ ІКОНИ МУКАЧІВСЬКОЇ ЄПАРХІЇ В СТРУКТУРІ СЕРЕДНЬОВІЧНОГО ІКОНОСТАСУ

ПУШКАШ БЕРНАДЕТТ

*Вища школа міста Ніредьгаза, Інститут візуальної культури*

У культурі Східної та Центральної Європи традиційно важливе місце займали і займають до сьогодні віра, Церква та сакральне мистецтво. У регіоні північно-східних Карпат неабияку роль відіграла місцева Церква візантійського обряду. По обох сторонах Карпат єпархіальні центри (серед них Мукачів) та монастирі були основними осередками місцевої культури, які плекали свої традиції і водночас були відкриті актуальним тенденціям мистецтва Середньої Європи свого часу. Різні впливи та мистецькі контакти не змінили основного напрямку цієї сакральної культури, а навпаки, кожний своїм внеском збагачував її.

## Практика становлення іконостасу

У сакральному інтер'єрі місцевої церкви відповідно до візантійської літургійної традиції ікони та іконостас – обов'язкові елементи. У їх технічному та мистецькому виконанні визначається особливе ставлення до іконного образу. Іконостас репрезентує, наскільки важливою сферою вважається релігійне життя, літургійні обряди. Стильові ознаки раннях ікон вказують на те, що окремі з них часто писалися з великими інтервалами в часі, кожна індивідуально, залежно від матеріальних можливостей спільноти як замовника. Островський пропонує називати цю ранню конструкцію тільки протоіконостасною перегородкою (Островський 1995: 72–76). Навіть у цій скромній редакції рання іконостас міг функціонувати від часу створення основних елементів – першого тябла і перших ікон, адже в теологічному сенсі він вже мав глибоке значення.

Вигляд первинного іконостасу характеризувався абсолютною перевагою ікон, що підкреслювало особливе символічне навантаження образу. Дерев'яні балки раннього іконостасу мали виключно механічну функцію опори, а не чіткої архітектурної декоративної будови, прикрашеної різьбленими елементами, якою вона стала пізніше, у епоху Бароко. Це пояснює, чому в усьому карпатському регіоні з колишніх середовічних іконостасів до сьогодні збереглися в основному тільки ікони і усього лише кілька зразків тябл.

Процес побудови іконостасу також має символічний характер. Спочатку іконостас мав тільки два ряди. Першочергово закріпився зміст його основних образних рядів, у карпатському регіоні це сталося упродовж XVI століття. Додаткові ряди ікон більш наративного характеру з'являються пізніше, у добу ренесансу і бароко, з XVII століття.

## Конструкція

Про систему первинної побудови іконостасу регіону Карпат, про кількість ікон можемо говорити на основі тих ікон XV–XVI століття, які збереглися, з їх іконографії, технології, розмірів, зі збережених подекуди фрагментів базової конструкції. Питання його теоретичної реконструкції було поставлене вже на початку XX століття, серед інших Константиновичем (Konstantynowycz 1939), Свенціцьким

(1928), пізніше продовжено дослідженням Зофії Шантер (Szantner 1985: 93–135), але до тепер залишилося чимало нез'ясованих проблем. У сучасній науці основним питанням є датування і атрибуція ікон XV–XVI століть. Проблеми різних фаз середньовічного іконостасу досліджують у своїх публікаціях Біскупські, Гелитович та інші (Biskupski 1986; Гелитович 2001).

На території історичної Мукачівської єпархії основою для того, щоб реконструювати традицію побудови іконостасу цього періоду служать ікони, що знаходяться у музеях, та церквах Словаччини та Закарпаття. Дослідження пам'яток, які збереглися на Словаччині розпочалося тільки в 1970-их роках, і описано в публікаціях Александра Фріцкі (Fríský 1971), Ткача (Tkáč 1980), у наші дні Грешлика (Grešlík 1994). Про ранні закарпатські ікони знаходимо тільки спорадичні згадки в науковій літературі. Тут треба згадати втрачену ікону *Богородиці* з Ізків (XVI ст.), її аналогію в ужоцькій церкві, дві ікони *Зіслання Святого духа* (Майдан, Негровець) провінційного, майже примітивного стилю, та написану в набагато більш вишколеному стилі ікону *Святого архангела Михайла* з Колочави Нижньої (сьогодні на виставці в музеї під небом в Ужгороді), описані автором (Puskás 2008).

Первинні елементи конструкції іконостасу в регіоні Карпат залишилися з XVI і XVII століття в Північних Карпатах, де в кількох дерев'яних і одній кам'яній церкві збереглися, незважаючи на пізніші переробки, фрагменти більш архаїчної форми ранньої іконостасної конструкції. (Jarema 1972: 22–27). Це фрагменти у Потеличах (перша половина XVI століття), у Дрогобичах (1613), в Улючі (Польща, XVII століття) (Ярема 2005: 114–115). За їх свідченням, головним конструктивним елементом раннього іконостасу карпатського регіону була балка шириною близько 30 см, тобто тябло – з грецького поняття *темплон*, – розміщене на висоті 2,5 метра, довжиною на всю ширину отвору святилища церкви. Цю функцію могла виконувати і пара балок, одна верхня і одна нижня, які робили можливим розміщення одного, а можливо і двох іконних рядів. Стовпці, або інші вертикальні елементи, які належали до тябла, не збереглися. У дерев'яних церквах тябла могли бути вбудовані у східню стіну навч, над вирізаними входами до святилища. У цьому технічному варіанті над верхнім іконним рядом міг бути вирізаний профільований трикутний, рідше півколовий отвір, в який вставлявся по контуру обрізаний хрест із зображенням Розп'яття та з групами Пристоячих на окремих дошках. Ярема публікував кілька можливих варіантів іконних рядів, розраховуючи на повну іконографічну програму іконостасу (Jarema 1972: 25), яка, однак, не могла бути зреалізована в менших церквах. За його дослідженнями, інший можливий варіант іконостасу – при відкритті до святилища навч – це дерев'яна перегородка святилища під тяблами, членована двома дверними отворами, доповнена катапесмою, завісою (Jarema 1972: 24).

Прикріплення ікон пояснюється вставленням їх поряд у жолоб, паз, вирізані у тяблі, подібно до північно-руської техніки, або їх просто ставили на саме тябло. Шантер описує доповнюючі планки в Радружу – вони могли бути використані для фіксації ікон (Szantner 1986: 189). Рідше їх виставляли на полицях, під тяблом. На ранніх іконних дошках регіону Карпат слідів підвішування ніде не залишилося. За древньою традицією, підвішування ікон, прибивання їх цвяхом до базової конструкції чи стіни було заборонено. На Закарпатті, у Новоселиці були віднайдені сліди кріплення намісних ікон на східню стіну поміж вратами дерев'яними кілками (Друзюк–Скоп 1990: 204–205). Тябла в регіоні Карпат

переважно не були прикрашені різьбленими елементами, попадаються тільки легко висічені прості орнаменти (напр. розети), та часом сліди простого фарбування.

Досліджені фрагменти є свідченням того, що рання перегородка святилища в карпатському регіоні нагадує конструкцію древніх візантійських темплонів, вівтарних перегородок, які у Візантії склалися з архітраву на стовпах, на яких установлювали або щит, прикрашений зображенням, або епістилій із серією зображень. У регіоні Карпат ідентична за своєю функцією, надзвичайно проста структура з невеликою кількістю образів, поміщених не за строгим порядком, не становила самостійної архітектурної будови, які почали будувати у т. зв. класичний період розвитку іконостасу, з XVII століття. Її первинним призначенням було визначення сфери святилища, його відокремлення від простору навч за допомогою ікон<sup>1</sup> (Szantner 1985: 101).

### Двоярусний іконостас та його іконографічна програма

Найстаріші ікони, що збереглися на території Мукачівської єпархії, датовані межею XV–XVI століття та XVI століттям. Вони були розміщені на конструкції дво-, а потім трирядового іконостасу, як це було поширено в регіоні Карпат (Grešlík 1994: 9).

### Основний іконостасний чин – Деїсіс

Зображення тих, хто з молитвою підходить до Христового престолу, як найсуттєвіший іконний ряд раннього іконостасу був наявний з часів середньо-візантійського мистецтва. Припускають, що на епістилій по центру могло фігурувати також зображення Мандиліону, Нерукотворного Спаса, з двох боків із зображеннями празників і святих (Jagema 1972: 26; Лазарев 1967, 160–196). Але були написані і серії Деїсісів, що склалися з кількох іконних дошок, з більш усталеною іконографією (Biskupski 1986: 106–127). Ікони Деїсіс регіону Карпат, що збереглися з XV століття, – це епістилії горизонтального формату, написані на довгих дошках, на яких у центрі було зображення Тріморфіону – Христа на царському престолі між Богородицею та Святим Йоаном Предтечею, що звертаються до нього. Далі, переважно в неусталеному порядку, намальовані фігури ангелів і святих, повернених до Спаса (Biskupski 1986: 106–109). Зображення цього основного чину малювалися одночасно. Монументальність композиції спрямована до цілої спільноти, підкреслює постійну молитву Церкви і закликає до неї.

Найбільш суттєвим рядом іконостасу і в Мукачівській єпархії, відповідно до традицій, був іконний ряд Деїсісу. Він був написаний в основному на трьох, рідше п'ятьох дошках горизонтального формату. Середня таблиця зображає Христа на престолі, як Пантократора, в хітоні і гіматії, з Богородицею і зі Святим Йоаном Предтечею, які звертаються до Спаса з молитовним жестом (*Деїсіс з Ровного*, XVI століття, Бардейов, Шаришський музей). На доповнюючих іконах зліва і справа виступають фігури, повернені в сторону Христа: *архангели Михаїл і Гавриїл, головні апостоли Святий Петро і Павло*, євангелісти Лука і Марко, *Святий Іоан Золотоустий і Святий Василій Великий*, автори Літургій і отці Церкви. У більших ансамблях ряд продовжують мученики, пустельники, пророки відповідно до північно-руської практики: тут фігурують *великомученики Святий Георгій, Святий Димитрій*.

<sup>1</sup> Шантер пропонує таку періодизацію: XV–XVI століття – ранній період розвитку місцевого іконостасу, XVII століття – класичний період, XVIII століття – пізній період.

Із середини XVI століття – ймовірно під балканським і атонським впливом – по двох боках Тріморфіону з'являються фігури апостолів. Ця зміна в іконографії під кінець XVI століття стала остаточною – Апостольський чин в центрі з Патрократором на троні поступово витісняє Деїсіс.

### Намісний ряд

На Балканах, починаючи від XIV століття сформувалася практика, за якою ікони ставилися і в інтерколу́мніях, тобто між стовпами вівтарної перегородки, що тримали архітрав. На північних руських землях, де безпосередні попередні контакти з Візантією через татарську навалу були обірвані, уже в XIV столітті Деїсіс малюється на дошках великого розміру. Над ними дванадцять (або навіть більше) празничних ікон, у верхньому ряді пророки з іконою Богоматері-Воплочення по центру, а із середини століття – Прабатьківський чин з Новозавітною Трійцею. На відміну від карпатського регіону, порядок намісного ряду на північно-руських землях залишився неусталеним аж до XVII століття (Ярема 1959: 311–312).

У намісному ряді була поміщена в першу чергу намісна ікона, тобто зображення місцевого храмового празника даної церкви. У карпатському регіоні в першій половині XV століття зміст ряду намісних ікон іконостасу ще не усталівся, до нього належали лише дві ікони: *ікона храмового празника*, другою була або ікона *Богородиці з дитиною*, або найбільш шанованого у регіоні святого, *Святого Миколая Мирлікійського*. За ранньою практикою ці ікони були поміщені на стіну по двох боках отвору святилища, титульна ікона завжди на південній стіні, на протилежній стіні була наступна намісна ікона (Szanter 1986: 129–130).

За свідченням раних пам'яток, розміщення та тематика т. зв. намісного ряду і в Мукачівській єпархії уклалися відповідно до місцевої специфіки та традицій. Титульним святом церкви часто був Богородичний празник (найчастіші титули: Різаво Богородиці, Успення Богородиці, Благовіщення). Також на намісних іконах храмових празників фігурують Святий Михаїл, Святий Димитрій, Святи лікарі-безсрібники Косма і Дам'ян, Свята Параскева (*Святий архангел Михаїл з діяннями з Ровного; Святий Димитрій з житієм з Ладомирової; Свята Параскева з житієм з Ровного*, ікони XVI століття, Бардейов, Шарішський музей). Це ікони більшого розміру, в композиції яких головну фігуру переважно доповнюють бокові сцени життя, в яких розгортається життєвий приклад святого чи мученика, зазиваючи вірного до наслідування ревності у вірі. Намісною іконою мали бути ікона *Святого архангела Михаїла з Колочави Верньої* (Ужгорож, Сканден), та ікони *Зіслання Святого духа* (Майдан, Негровець).

Окрім ікони храмового празника в намісному ряді, як наступна найважливіша з теологічного аспекту ікона поставлена Богородиця. У Закарпатті найдавнішим відомим зразком є *Богородиця з Ісусом дитиною в славі з Ізків* (XVI століття, сьогодні місце її знаходження не відоме), по стилю та іконографії аналогічна їй Богородиця з Ужжа.

На обох іконах образ Богородиці з дітям та тайну Воплочення символічно оспівують бокові фігури Старого завіту, в першу чергу пророки. З часом в намісний ряд ставилася третьою ікона Святого Николая з Міри, за місцевою практикою, на північний бік іконостасу. Ікони цього, особливо шанованого у цілому регіоні Карпат, святого збереглися у великій кількості, майже дорівнюючи іконам Богородиці, тому можливо, що вони могли навіть замінювати храмову ікону (*Святий Николай з Міри, з Дубової*, XVI століття, Шарішський музей, Бардейов).

У другій половині XV століття, теж під балканським впливом, у намісному ряді з двох боків Царських воріт вже парно поміщені ікони Богородиці й Христа. Правда, до середини XVI століття їх не виконували одночасно, тому їх стиль, орнаментальні деталі і навіть розміри можуть бути розбіжними. Ікони намісного ряду призначені для індивідуальної комунікації, кожна для особистої молитви. Це пояснює, чому намісний ряд не створювався одночасно намальованою серією, як Деїсис. Завершувала дворядовий іконостас таблиця із зображенням групи *Розп'яття з протистоячими*, вирізана по силуету зображених. Рідкісні приклади завершення – це зображення *Старозавітної* або *Новозавітної Святої Тройці*, або ікона *Божої Премудрості*<sup>2</sup> (Jarema 1972: 30).

Збільшення розміру будови перегороди святилища горизонтально і вертикально. У регіоні Карпат, за свідченням пам'яток, зростання конструкції іконостасу за розміром починається десь у середині XV століття. Намісних ікон ставиться вже чотири, вони наповнюють всю ширину отвору святилища (Гелитович 2001: 11). Серед них залишаються отвори тільки для літургійних ходів, у малих церквах переважно тільки двох (Ярема 1959/10: 309–311).

### Врата

У цей період літургійні ходи, – Малий Вхід з книгою Євангелія і Великий Вхід зі Святими Дарами – відбувалися переважно тільки через два дверні отвори в іконостасі, Дияконські врата і Царські врата, що ведуть до престолу. Про конструкцію з двома воротами свідчить кам'яна перегородка між святилищем і навою, яка збереглася в церкві Св. Онуфрія в Посаді Риботицькій (XV–XVI століття, Польща). Також підтверджує це кілька т. зв. подвійних ікон, на прямокутній горизонтальній дошці яких безпосередньо є два зображення в окремих полях, ліве – завжди Христа, а праве – титульна ікона, напр. Спас і Параскева, тобто між ними не розраховано південних дияконських дверей (Szanter 1986: 189–191). Північні Дияконські ворота вели зі святилища, від місця Проскомидії. Їх обрамляли дві самостійні вужчі ікони. Вівтар у святилищах малих розмірів був поставлений не по осі церкви, а трохи зсунений на південь, щоб залишити при північній стороні святилища місце для проскомидійного стола. Отвір ширших Царських воріт, що одержали дверні стулки в карпатському регіоні в XV столітті, порівняно до центральної осі іконостасу, визначено фігурою Христа з Деїсисного ряду, зміщено теж дещо вправо, в сторону ікони правої сторони. Ворота оточені намісними іконами: на Царських воротах з кінця XV – початку XVI століття вже були іконно мальовані стулки, на яких зображена сцена Благовіщення, що у візантійському мистецтві фігурувала на арці, яка вела до святилища (Jarema 1959: 360). У нижніх полях Царських врат – зображення сидячих фігур євангелістів (*Царські ворота з Крушова*, кінець XVI століття, Бардейов, Шарншський музей) (Grešlík 1994: кат. 12). Над Царськими вратами, вписуючись в отвір, була поміщена ікона Мандиліону, Спаса нерукотворного, часом зі сценами легенди Авгаря (*Мандиліон, Уліч-Крива; Мандиліон з Лукова, Братіслава, Словацька народна галерея, друга половина XVI століття*) (Puskás 2003: 71–80). До Дияконських врат у Мукачівській єпархії у той період мальованих ступок, вірогідно, ще не готували, вони могли бути причиненими катапесмами.

<sup>2</sup> Деякі Розп'яття були виконані по балканському типу в різьбленому орнаментальному обрамленні, нагадуючи візантійські рипіди.

У ренесансний період розвитку іконостаса принцип симетрії переважає, тому навіть у церквах з вузькою навою ставляться іконостаси з північними і південними Дияконськими вратами. У намісному ряді серед трьох врат ставиться вже чотири ікони, і тільки поодинокі приклади архаїчної структури з одними дияконськими воротами зберігають сліди попередньої практики. Симетричні іконостасні структури відновлюють традицію ранніх іконостасів мурованих церков Візантії і Київської Русі з трійним святилищем, тобто з головним вівтарем, жертвником і ризницею (Szanter 1986: 191). Намісний ряд іконостасу тільки в XVII столітті підпорядковується симетрії верхніх рядів, зокрема Деїсісу.

### Верхні ряди і завершення

Від зламу XV–XVI століття число іконних рядів росте і догори. З другої половини XV століття на простінку між зображеннями Деїсіс і намісними іконами починають ставити зображення *Празників*, які згодом стали загально прийнятими. Їх писали на довгій горизонтальній таблиці послідовними сценами Христових і Богородичних свят. Але Празники були у вжитку також як серія окремих ікон меншого розміру, які були підряд викладені ймовірно на полиці, прикріплені під Деїсісом. Ці останні функціонували т. зв. іконами для вшанування, з яких на аналої у день свята викладалася ікона із зображенням події празника (Janosha 2001: 123). Ікон Празничного ряду, що на XVI століття мали вже своє усталене місце в іконостасі, з цього періоду на території Мукачівської єпархії не збереглося, залишилися тільки елементи таких архаїчних вирішень, як горизонтальна балка (з XVII століття) в *Новоселиці* для виставлення поклінних, цілувальних празничних ікон, що може вказувати на наявність такої практики і в попередньому столітті. На думку дослідників, після середини XVI століття над Деїсісним рядом появилися і зображення *Пророків* (Гаранушенко 1994: 145). Жодного прикладу цих ікон не збереглося, тому можна припустити, що Пророчий чин широко ввійшов до іконографічної програми іконостасу тільки на межі XVI–XVII століть, а на периферіях, зокрема на Закарпатті, тільки на початку XVII століття.

В карпатському регіоні побутували два види вирішення групи Розп'яття, яка завершувала іконостас. У випадку відкритого отвору "тріумфальної" арки, що вела до святилища, ця група була намальована і декорована обрамленням ажурної різьби (подібно до балканської практики). В Мукачівській єпархії її утворювали ікони, вирізані вздовж силуетів фігур: посередині розп'ятий на хресті Христос, з двох боків Богородиця і Святий Йоан євангеліст, або з кількафігурними боковими композиціями, тобто три Марії, Святий Йоан з сотником Лонгином і групою воїнів. У випадку традиційних, зрубних малих церков регіону Карпат з порівняно низькою стелею – як і переважно на Закарпатті – східна суцільна стіна, що відділяла простір святилища від нави, вимагала іншого вирішення. Група Розп'яття завершення писалася на квадратній іконній дошці великого розміру, яка візуально краще читалася на темному фоні східної стіни нави (*Розп'яття зі с. Збой*, остання четверть XVI століття, Братіслава, Словацька народна галерея).

### Роль традиції

Іконостас і на цій стадії свого розвитку – зі своєю конструкцією, що може здатися примітивною, але з вимогливо написаними іконами – функціонував як частина органічної єдності літургійної події. Рухи в напівтемному внутрішньому просторі

церкви у світлі воскових свічок, посеред запаху ладану, хореографічно-сценічний процес, що вимагав задіяності усіх органів почуття, як візуальне доповнення літургійних текстів, виконуваних своєрідними місцевими мелодіями, діяв як невідривний елемент динаміки Літургії, як посередник її містики.

Форма раннього іконостасу регіону Карпат закріпилася у другій половині XVI століття. Його традиція на території Мукачівської єпархії виявилася особливо сильною. Ще у першій третині XVII століття, у період т. зв. пізнього ренесансу, що прийшов на зміну середньовічного періоду іконопису, виготовлялися іконостаси за старою практикою: з ікон, виставлених за допомогою простих балок, дубовими кілками, як про це свідчать дослідження у кількох закарпатських церквах (Друзьок – Скоп 1990). У будові і техніці раннього іконостасу карпатського регіону можна спостерегти вплив традиції двох видів. Її низький, дво- чи трирядовий характер вказує на традицію невисоких балканських іконостасів візантійської традиції. Проста тяблова конструкція, відносно великі розміри ікон натомість повторює практику північно-руської традиції (Сперовский 2004: 62–66). Вона ставить особливий наголос на значенні ікони-образу, її корені, можливо, сягають раннього середньовіччя, перших дерев'яних церков Русі. У розвитку іконостасу, як і у формуванні специфічного, місцевого стилю іконопису, неабияку роль відіграли активні церковні, політичні, економічні та мистецькі галицько-молдовські та місцеві зв'язки (Sabados 1994: 29–71). З мандруванням майстрів пов'язано появу як іконних взірців, так і деяких технічних методів. Як будова іконостасу, так і стиль та іконографія ікон віддзеркалюють сумісний вплив цих двох (північної та південної) традицій, до яких долучається також місцева пізня готика, частково в архітектурі, частково в орнаментіці ікон.

Зі збільшенням кількості іконних рядів проста архітектурна конструкція іконостасу давніх часів втрачає свою первинну роль. Із середини XVII століття її місце займає нова, по відношенню до ікон значно більш акцентована, самостійна іконостасна архітектура з різьбленими елементами, членована архітектурними обрамленнями, стала характерною для цього регіону. Цей іконостас вже віддзеркалює естетику нового часу. Богословіє ікони, що у Середні віки ще мало пріоритетне значення, починають супроводжувати нові, часто профанні думки: ідея громадської чи архієрейської репрезентації, намір включитися до західної європейської культури. Усе це, у порівнянні з первинною, середньовічною концепцією іконостасу, означало серйозну перемену і поряд з цим на довгий час стало визначальним у практиці побудови іконостасу в нові часи.

## Література

- Biskupski, Romuald 1986. Deesis na jednym podobrazu w malarstwie ikonowym XV i pierwszej połowy XVI wieku. *Materiały Muzeum Budownictwa Ludowego w Sanoku* (Rzeszów) 29: 106–127.
- Frický, Alexander 1971. *Ikony z východného Slovenska*. Košice.
- Grešlík, Vladislav 1994. *Ikony Šarišského múzea v Bardejove*. Bratislava.
- Janocha, Michal 2001. *Ukraińskie i białoruskie ikony świąteczne w dawnej Rzeczypospolitej*. Problem kanonu. Warszawa.
- Jarema, Włodzimierz 1972. Pierwotne ikonostasy w drewnianych cerkwiach na Podkarpaciu. *Materiały Muzeum Budownictwa Ludowego w Sanoku* (Rzeszów) XVI / 16: 22–27.
- Konstantynowycz, Jarosław Bohdan 1939. *Ikonostasis. Studien und Forschungen*. T. 1. Lwów.

- Puskás Bernadett 2003. Le Mandylion de Lukov dans l'icongraphie des icônes de la région carpatique aux 15e–16e siècles. *Acta Historiae Artium*, t. 44: 71–80.
- Puskás Bernadett 2008. *A görög katolikus egyház művészete a történelmi Magyarországon. Hagyomány és megújulás*. Budapest: Szent Atanáz Görög Katolikus Hittudományi Főiskola–Magyar Képek Kiadó.
- Sabados, Marina Peanea 1994. La peinture d'icônes au temps de Pierre Rareș. *Revue Roumaine d'Histoire de l'Art. Série Beaux-Arts* (Bucarest) t. XXXI: 29–71.
- Szanter, Zofia 1985. Rola wzorów zachodnich w ukształtowaniu ikonostasu w XVII wieku na południowo-wschodnim obszarze Rzeczypospolitej” *Teka konserwatorska. Polska południowo-wschodnia* (Rzeszów) t. 2: 93–135.
- Szanter, Zofia 1986. XVII-wieczne ikony w kluczu muzyńskim. *Polska Sztuka Ludowa* XL/ 3–4: 179–197.
- Ткач, Štefan 1980. *Ikony zo 16–19. storočia na Severovýchodnom Slovensku*. Bratislava.
- Гелитович Марія 2001. *Іконостасний ансамбль церкви Успіння Богородиці з Наконечного у контексті українського іконопису другої половини XVI століття*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства. Львів: Інститут народознавства НАН України (автореферат).
- Друзюк Галина, Скоп Левко 1990. История создания алтарной преграды в церкви Успения Богородицы в с. Новоселце на Закарпатье. *Памятники культуры. Новые открытия. Письменность. Искусство. Археология. Ежегодник 1989*, Москва: Наука, 204–218.
- Лазарев, Виктор 1967. Три фрагмента расписных эпистилев и византийский темплон. *Византийский Временник*. Москва: т. XXVI: 160–196.
- Свенцицький, Іларіон 1928. *Іконопись Галицької України XV–XVI віків*, Львів.
- Сперовский Николай 2004. Старинные русские иконостасы. Происхождение их и разбор иконографического содержания. In: Кудрявцева Т. ред. *Высокий русский иконостас*. Москва.
- Таранушенко, Стефан 1994: Український іконостас. *Записки Наукового товариства імені Шевченка*. Том ССХХVII. Праці Секції мистецтвознавства. Львів, 141–170.
- Ярема (Патріарх Димитрій) 2005. *Іконопис Західної України XII–XV ст.* Львів.
- Ярема, Володимир 1959. Походження нашого православного іконостасу. *Православний Вісникю*. Львів 10: 309–316; 12: 360–364.

### **Early icons of the eparchy of Mukachevo in the structure of the medieval iconostasis**

In the area of the eparchy of Mukachevo, in Slovakia and Transcarpathia remained some icons from the 16<sup>th</sup> century. No late medieval iconostasis exists today so the places of the icons can only be reconstructed. The technical and iconographical characteristics of the icons, and the examination of the analogies across the Carpathian region and of the specialized literature dealing with the program of the medieval iconostasis can bring us closer to answering this question.

# ГЕТЕРОТОПІЯ ЯК ЗНАК КУЛЬТУРНОГО ПОГРАНИЧЧЯ

## РОМАНИШИН ВІРА

*Дрогобицький університет ім. Івана Франка*

Простір та особливості його організації завжди цікавили людство. Разом із соціальними, культурними та політичними процесами, змінювалася також людина і мислення про простір. Поняття топографії в літературі не є новим: уже початок ХХ століття можна назвати епохою часу, а середина ХХ і наше сьогодні – це радше епоха простору, принципів та способів його організації. У ХХ столітті людина проходить через складну еволюцію – не поборовши часовість, вона взялася за простір.

У кожній культурі існують особливі місця (топоси), наповнені смислом, але існують також специфічні місця, у яких поєднано різні простори з несхожими часовими системами. Такі місця нагадують форми утопії, в якій усі інші реальні місця, що їх ми можемо віднайти у культурі, були представлені, а згодом розкритиковані й інвертовані. У літературі різні топоси реалізуються і функціонують у різних метафоричних просторах, топографічний вимір яких часто виражає не горизонтальну, а вертикальну площину.

Поняття пограниччя тісно пов'язане із простором, адже у просторі легко простежити як фізичне (тілесне) пограниччя, так і духовне, культурне.

Наскрізь топографічними є тексти Бруно Шульца, польського письменника єврейського походження, який народився і майже все своє життя прожив у Дрогобичі – сьогодні українському місті. Шульц є автором двох збірок оповідань *Цинамонові крамниці* та *Санаторій під Клепидрою*. Його творчість належить до епохи модернізму у польській літературі. Це унікальна творчість із нестандартною образністю, багатою й вишуканою метафоричністю, і, загалом, – майстерна, елітарна й високохудожня проза.

Життя Бруно Шульца є утіленням категорії пограниччя: єврей, який виходить з єврейської общини, пише і функціонує у польській мовній традиції, але якого всі асоціюють із єврейським первнем.

Література часів Бруно Шульца – це, зазвичай, багатонаціональні літератури, які формували символічні мапи з новими моделями простору та іншими можливостями самоідентифікації із цими моделями. Так створювалася література „малих вітчизн”, „література пограниччя”. Перша проголошувала втечу від теперішнього у міфологізоване й ідеалізоване минуле, а це минуле було нерозривно пов'язане із місцем походження, яке гарантувало стабільність, замкнутість, есенційну приналежність. Таким чином, саме місце набувало не стільки локальної, скільки універсальної ваги. Натомість література пограниччя виражалася через можливість співіснування і співжиття різних культур в одному просторі.

У запропонованій статті зосереджуємося на оповіданні *Санаторій під Клепидрою* з однойменної збірки Бруно Шульца. У цьому тексті простежується цілком інакший, на відміну від інших оповідань, зв'язок наратора із простором. Якщо у Дрогобичі (прототипом просторової локалізації творів Шульца є Дрогобич, рідне місто письменника, де він народився, де прожив майже усе своє життя і де 19 листопада 1942 року був застрелений гестапівцем) наратор і герой Юзеф

ототожнює себе із простором міста, а їхній зв'язок можна назвати взаємоприналежністю, то у *Санаторії*... цей зв'язок нагадує тимчасове місце перебування без жодних слідів закоріненості у просторі. Світ санаторію є простором плінності, скупчень, змін декорацій, речей, товарів, людей тощо. Тут не відчувається тяглість, закоріненість, бо наратор не ідентифікує себе із цим простором, який не є для нього ані власним, ані присвоєним. Простір оповідання *Санаторії під Клепсидрою* нагадує радше *гетеротопії* та *не-місця* у розумінні Мішеля Фуко. Виразне локальне й топографічне насичення текстів Шульца містить у собі потенціал гетеротопійного наповнення.

Уперше поняття *гетеротопія* з'явилося у гуманітаристиці 1967 року, коли Мішель Фуко виголосив лекцію для французьких архітекторів. У 1984 році французький філософ дав згоду на видання цієї лекції під назвою *Інші простори* (Foucault 2005), після чого гетеротопія увійшла до теоретико-літературного обігу. У цій лекції науковець не дає чіткого визначення цього поняття, натомість описує 5 принципів його функціонування та втілення. Згідно з Фуко, немає культури без гетеротопії, існують різні її форми, однак не існує універсальної форми гетеротопії. Будь-яка гетеротопія характеризується плінністю, зміною функціональності, і лише у поєднанні з різними часовими напоруваннями та відмовою від традиційного розуміння часу гетеротопія починає повноцінно функціонувати як гетерохронія. Гетеротопія функціонує у системі відкритості-замкненості, яка водночас ізольована і є провідником. Ізоляція вимагає від „перетинача” дозволу на вхід до тієї чи іншої гетеротопії, однак існує ризик, що дозвіл на вхід і перебування в одному із таких місць виявиться тільки ілюзією, а насправді людина може бути виключеною із певної гетеротопії і тоді взагалі незрозуміло, де вона перебуває. Отже, кожна гетеротопія повинна виконувати певну функцію стосовно решти простору. Ця функція поміщена між двома крайніми реалізаціями: або творити простір ілюзії, або показувати (викривати) увесь реальний простір, усі місця людського життя, яке насправді є ілюзорним (Foucault 2005). Отже, поєднання окремих фрагментів реальності (просторів, місць і навіть подій), а також дислокація їхніх елементів відбувається за принципом гетеротопії, або – іншими словами – за принципом пограничності схожих між собою місць. Категорія гетеротопії містить вельми потужний інтерпретаційний потенціал, оскільки знаходить своє утілення і в не-місцях, і в місцях-утопіях, і в місцях-ілюзіях. Оповідання Бруно Шульца *Санаторії під Клепсидрою* є наскрізь топографічним, тому спробую виокремити й описати різні втілення культурних гетеротопій, як, скажімо, *простір-ілюзія*, *простір-пустка*, *простір-пауза*, *простір-рух*.

На відміну від інших текстів Шульца, де просторовою і топографічною локалізацією є Дрогобич, „рідне місто” автора, у місті, де знаходиться санаторій, з перших слів оповідання відчувається насторога, а позицію автора можна охарактеризувати як буття-не-на-місці. У цей стан буття герої Юзеф входить поступово, через підсилення низкою інших гетеротопій, як, скажімо, гетеротопією природи, яка функціонує за власними внутрішніми законами.

Оповідання відкривається гетеротопією потяга, яка виражає циклічний рух, а також чітко напрямлений рух з одного місця до іншого. Відомо, що Юзеф прямує до санаторію, про який йому нічого не відомо. У Шульца *гетеротопія потяга* надзвичайно розбудована, у ній можна виокремити дві складові: *рух забутою колією* та саму *гетеротопію потяга*. Коли ми говоримо про гетеротопію руху, то мусимо враховувати її принципи функціонування та головні характеристики, а саме:

принцип пам'яті-забуття (хто ж тоді пам'ятає про цю колію, якщо вона забута, а якщо й хтось пам'ятає, то чи вона існує насправді, чи тільки в уяві/ілюзії наратора?), принцип історії/часу (в якому часі вона існувала – у минулому, теперішньому чи майбутньому, як ці часи співвідносяться між собою, якщо нівелюється теперішній час?) та принцип цілісного і нерозривного існування, бо колія – це цілісна, двонапрявлена пряма: однією й тією ж колією потяг може рухатися в обидва боки. Гетеротопія забутої колії містить у собі виразну часопросторову домінанту, яка вказує на те, що існує ще й інша – головна колія, що нею також можна дістатися до місця призначення, яке не буде одним і тим самим через різні часові та просторові характеристики бічної й головної колії, а також самого потяга.

Про те, що Юзеф насправді приїхав незвичайним потягом, говорить і він сам, і санаторний Доктор Готард: „Подорож тривала довго. Тією бічною забутою колією, що нею потяг курсує лише раз на тиждень, їхало всього пару пасажирів (Шульц 2012: 260). [...] Ми висилали по вас на станцію нашу санаторну коляску, але ви прибули іншим потягом” (Шульц 2012: 264).

Глибоко екзистенційною гетеротопією-рухом є *гетеротопія потяга*, справжня суть якої розкривається лише наприкінці оповідання, утворюючи своєрідне обрамлення: усе починається з потяга і ним закінчується. Якщо на початку потяг – це дивний простір, лабіринт, у якому коридори заламуються під різними кутами, то наприкінці ми розуміємо, що Юзеф не може вийти з цієї гетеротопії потяга. Він не може повернутися до нормального життя, а залишається поміж: у потягу, між санаторієм і своїм світом – він там застряє. Юзеф відмовляється від санаторію, бо не може жити за його законами та в рамках експерименту оберненого часу. Однак, сам цього не бажаючи, Юзеф став частиною цього експерименту, що ускладнило його повернення до нормального трибу існування. У цій гетеротопії яскраво виражається функціональний принцип відкритості-замкненості, ізоляції та загрози від перетину без відповідної підготовки: „З того часу я все їду і їду – немовби поселився на залізницю, де сяк-так терплять мене, що поневіряється з вагона до вагона. Величезні, наче кімнати, вагонні приміщення повніться сміттям і соломомою, протяги наскрізь висвердлюють їх у сірі й безбарвні дні” (Шульц 2012: 286).

Гетеротопія перманентної подорожі і неприв'язаності до одного місця прирікає наратора на маргіналізацію і відчуженість. Юзеф утрачає зв'язок із навколишнім простором, закоріненість у конкретному місці, тобто руйнується логічний взаємозв'язок географії, пам'яті і традиції, а сукупність цих трьох елементів формує місце, а не простір. Іншими словами, Юзеф залишається у певному просторі – у просторі потяга, але він утрачає своє місце у просторі людського нормального існування.

Центральною і домінуючою *гетеротопією* цього оповідання є санаторій, особливість якого полягає у своєрідній організації простору та в експерименті з часом. Саме завдяки часовій домінанті, гетеротопія санаторію переростає у гетерохронію. Однак, на відміну від Фуко, який розуміє гетерохронію як особливий простір, у якому час губиться у просторі, час поглинається простором, – у Шульца творення особливого простору відбулося саме завдяки маніпуляціям із часом. Прагнення героя Юзефа врятувати життя своєму батькові призводить до того, що він погоджується на експеримент: „[...] ми тут (у санаторії – В.Р.) повернули час назад. Ми тут у нас спізнюємося з часом на певний інтервал,

довжину якого неможливо окреслити. Справа зводиться до простого релятивізму. Тут батькова смерть ще не відбулася – та сама, яка вже досягла його у вашій країні. [...] Ми реактивусмо минулий час із усіма його можливостями, зокрема і з можливістю одужання” (Шульц 2012: 264).

Отже, ефекту гетерохронії було досягнуто шляхом нового інтерпретаційного підходу до співвідношення понять людини й міста як соціального, культурного й політичного простору, відкидаючи циклічність, закоріненість і традицію. Реалізація санаторної гетеротопії стала можливою завдяки вилученню теперішнього часу, який було включено до простору, а минулий час було реактивовано, що своєю чергою дало можливість розвиватися й утверджуватися майбутньому. Саме тому Юзеф, котрий призвичаївся вірити теперішньому, не міг ані зрозуміти, ані усвідомити, що відбувається з батьком у санаторії.

Одним із механізмів реалізації санаторної гетеротопії стали сон і марення. Про цей секретний метод розповідають Доктор Готард і покоївка: „Ми даємо нашим пацієнтам якомога довше поспати: бережемо їхню життєву енергію. [...] У нас так завжди. Всі сплять. [...] Зрештою, ночі тут не буває” (Шульц 2012: 265, 262). У санаторії усі сплять – днями, тижнями, місяцями; вони не відчують плінності часу, вони мандрують „порожніми красвидами сну, завжди в дорозі на стрімких гостинцях дихання, то легко і гнучко з’їжджаючи з лагідних схилів, то насилу спинаючись по вертикальній стіні хропіння” (Шульц 2012: 277–278).

Отже, гетеротопія санаторію стала можливою завдяки часовому дисбалансу та втручанням у людське існування, яке було деформоване до певної умовної, „жалогідної видимості життя”. Відтак, батько Юзефа був тільки напівреальною людиною, „що живе настільки умовним, відносним і обмеженим стількома застереженнями життям! Ніде правди діти – треба було багато доброї волі, щоб визнати за нею хоча б якийсь різновид існування. Це був гідний співчуття життєвий сурогат, що постав лише завдяки загальній поблажливості, тому „consensusomnium”, з якого черпав свої м’які соки” (Шульц 2012: 269).

Основним принципом функціонування Шульцової санаторійної гетеротопії стала перервана хронологія часу, відсутність послідовності подій, утрата причинно-наслідкового принципу існування. Коли Юзеф не розуміє, що ж насправді відбувається: чи батько лежить хворий у ліжку, чи веселиться у гучному товаристві у місцевому ресторані: „Як це зрозуміти? Чи батько сидить у ресторації, охоплений нездоровими амбіціями, чи тяжкохворий у своїй кімнаті? Чи їх двоє?” (Шульц 2012: 275).

На ці запитання згодом відповідає сам Юзеф: „В усьому винен швидкий розпад часу, неконтрольованого з неослабеною пильністю” (Шульц 2012: 275).

Маніпуляції із часом не можуть бути ані контрольованими, ані не можуть бути підвладними звичайній людині, а наслідки таких експериментів можуть бути фатальними, коли виникає неузгодженість індивідуальних людських часів, що перебувають в одному просторі. Юзеф і батько, перебуваючи в одному просторі санаторію, існували у різних вимірах часу, який уже давно був „[...] доценту зужитий, зношений іншими людьми, протертий і в багатьох місцях дірявий, випрозорений, мов сито. [...] цей час наче виблований [...] – час із других рук” (Шульц 2012: 278).

Експеримент санаторію утворює простір-паузу, яка перебуває у русі, однак цей рух відбувається не за рахунок зміни часу, а завдяки активності самого простору, який, зберігаючи у собі сліди (знаки) минулого, приводить у рух усе, що до нього належить, а присутність, яка є категорією теперішності, виражається

у формі минулого або майбутнього. Такі часопросторові маніпуляції є небезпечними, тому, розважаючи про гетеротопію санаторію, необхідно керуватися застереженням Шульца, висловленим його героєм-наратором: „Простір для людини, в ньому буяняйте собі досхочу, йдіть перевертом, ходіть на головах, стрибайте із зірки на зірку. Але заради Бога – не чіпайте часу!” (Шульц 2012: 279). Наприкінці свого перебування у санаторії Юзеф сам собі зізнається, що цей експеримент невдалий, що він з батьком „потрапив у пастку” (Шульц 2012: 277). Таке відчуття підсилює низка інших гетеротопій. Це, зокрема, гетеротопія коридорів з дверима, за якими нікого й нічого немає. Це гетеротопія дзеркала, в яке дивиться герой Юзеф, але не побачить там свого чіткого відображення, бо по той бік дзеркала, десь у глибині, видніється лише каламутна пляма. Це гетеротопія телескопа, що є своєрідним телепортатором, який деформує просторові відстані й виміри: „[...] я поліз глибше в задню камеру апарата. Тепер у полі зору пристрою я міг стежити за покоївкою, що йшла напівтемним коридором Санаторію з тачею в руках. Вона оглянулася і скривила губи в усмішці. Хіба вона бачить мене, подумав я. [...] я сидів у задній камері телескопа, мов у лімузині. Легкий подих двигуна – й апарат увесь зашелестів, як паперовий метелик, а я відчув, що він пересувається разом зі мною й завертає до дверей” (Шульц 2012: 272).

Гетеротопія санаторію у Шульца – це особлива просторова репрезентація, яка відображає прихований маргінальний бік реальної дійсності. Батько Юзефа помер, однак у Санаторії його життя реанімували, так само як продовжують існування старих речей у музеях. Аналогія до санаторію-музею веде до того, що санаторій, у якому батько перетворився на музейний експонат, виходить поза часові межі, тобто перебуває ніде. Одночасно санаторій стає особливою формою кладовища, оскільки батько вже помер, а кладовище асоціюється з місцем після смерті, тобто після втрати життя, а тому існування у санаторії є лише ефектом квазі-вічності (Foucault 2005: 123). Гетеротопія як особлива форма існування завжди перебуватиме на пограниччі – географічному, культурному, соціальному, політичному. Однак, коли це пограниччя сягає екзистенційного виміру, то така гетеротопія стає небезпечною для усіх. Саме тому Юзеф не може залишитися у санаторії, але водночас вихід із неї уже неможливий.

### Література

Foucault, Michel 2005. Inne przestrzenie (tłum. Agnieszka Rejniak-Majewska). *Teksty Drugie* nr 6: 117–125.

Шульц, Бруно 2012. *Цинамонові крамниці та всі інші оповідання в перекладі Юрія Андруховича*. Оповідання; переклад з польської; післямова Ю. Андрухович. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА.

### Heterotopia as a Sign of Cultural Borderland

The category of heterotopia is particularly rich in interpretation as it is expressed in non-places, in utopia-places, and in illusion-places. This article deals with *The Sanatorium under the Sign of the Hourglass* by Bruno Schulz, a collection of topographic stories where various realizations of cultural heterotopias of train and sanatorium, for instance space-illusion, space-desolation, space-pause, space-movement, are singled out and described.

# A LOKÁLIS NYELVHASZNÁLAT KULTURÁLIS ÉS GAZDASÁGI MOTIVÁCIÓI A MAGYAR–ROMÁN– UKRÁN HÁRMAS HATÁR TÉRSÉGÉBEN

SZILÁGYI LEVENTE

MTA BTK Néprajztudományi Intézet

Előadásomban a magyar–román–ukrán hármás határ térségében végzett néprajzi terepmunkák<sup>1</sup> során a lokális nyelvhasználatot kapcsolatos megfigyeléseimről szeretnék beszélni. A hármás határ térség sajátos kontextusában vizsgálom a lokális nyelvhasználat néhány nyilvános és privát jellegzetességét, a többnyelvűség alakzatait, illetve a különböző szituációk kódválasztásának egyéni és társadalmi motivációját.

A magyar–román–ukrán hármás határ térség meghatározó sajátossága<sup>2</sup>, hogy alapnépessége magyar. A romániai és ukrán korlátozó szabályozások azonban erőteljesen visszaszorítják a magyar nyelv használatát. A hatalom irányából ható kényszerrel egyidejűleg, részben annak következményeként, egy önkorlátozó mechanizmus is jelentős mértékben gátolja a magyar lakosság természetes nyelvhasználatát, amely így a törvények által biztosított lehetőségek szintjét nem éri el. Erre a következtetésre jut Hires-László (2015) is Beregszász nyelvi tájképét elemző tanulmányában. Egy korábbi elemzésben Beregszászi Anikó (2005: 161) is hasonló megállapítást tett: Kárpátalján még a magyar többségű, illetve jelentős számú magyar lakossággal rendelkező településeken sem (vagy nem eléggé) tudnak élni a törvények<sup>3</sup> adta lehetőségekkel. Ennek fő okát Tóth Enikő (2015: 203–204) a törvények alkalmazásához szükséges források hiányában látja. A romániai Szatmárban sajnos nem készültek hasonló elemzések, de az erdélyi kutatások (Horváth 2009), továbbá saját kutatási tapasztalataim szerint az itteni nyelvhasználati stratégiák és gyakorlatok hasonlatosak a Kárpátalján tapasztaltakhoz. A Kárpátalján és Szatmár megyében megfigyelhető nem hivatalos magyar nyelvhasználat legfőbb jellemzőit a következtelenségben és az esetlegességben látom. A közintézmények, hivatalok hirdetőtáblái mindkét országban többnyire kétnyelvűek, a gazdasági szektorban viszont nincs követett norma, egynyelvű, kétnyelvű, háromnyelvű vagy akár többnyelvű feliratokkal egy-

---

<sup>1</sup> A *Hármás határok vizsgálata Magyarország délnyugati, délkeleti és északkeleti térségében* OTKA kutatás, és egy a Magyar és Ukrán Tudományos Akadémia közötti egyezmény szerint közös kutatás keretében. Előbbi Magyarország hármás határait vizsgálja: elsősorban a hármás határ menti régiókra és a határon átnyúló kapcsolatokra összpontosít. Utóbbi pedig a 20. és 21. században bekövetkezett társadalmi változásokat vizsgálja. A nyelvi, nyelvhasználati kérdések elemzése egyik esetben sem volt része a fő kutatási irányoknak, ennek megfelelően jelen szöveg a terepmunka során szerzett tapasztalatok szubjektív feldolgozásának tekinthető inkább.

<sup>2</sup> A vizsgált hármás határ térségek viszonylatában.

<sup>3</sup> Mindhárom országban egyetlen államnyelv (mely egyben hivatalos nyelv) van, igaz a három ország nyelvi jogi szabályozása eltérő módon közelíti meg a kérdést (Szarka 2003). A regionális nyelvhasználatnak Romániában és Ukrajnában is vannak törvényi keretei. A sokat vitatott 2012-es *Ukrán törvény az állami nyelvpolitika alapjairól* jogszabály 18 nyelvnek regionális nyelvi státust engedélyez, amennyiben az adott adminisztratív egységben a nyelvet beszélők számaránya eléri a 10%-ot. Így a magyar nyelv Kárpátalján települési, járási sőt megyei szinten is tényezővé válhatott (Csernicskó–Fedinec 2015: 221). Ezeket a jogokat egy 2014-es törvénytervezet jelentősen csorbítaná, egyrésztől 30 százalékra emelné a küszöböt, másrésztől csak települési szinten tenné lehetővé a kisebbségi nyelv használatát (Csernicskó–Fedinec 2015: 230). Romániában 1996-tól kezdődően vált a magyar nyelv szélesebb körben használhatóvá a hivatalos szférában is, itt 20%-os küszöböt állapítottak meg (Horváth 2009).

aránt találkozhatunk.<sup>4</sup> Tiszaújlakon például számos bolt reklámja csak magyar, mások két-nyelvűek, de ugyanezt láthatjuk a romániai oldalon is. Más színmagyar településeken csak ukrán vagy román nyelvű hirdetésekkel találkozunk. Ezen következtetésre az egyik magyarázat az országhatárok közelségében, és az országhatárok sajátos működésében rejlik.

Az országhatár az a földrajzi terület, amely folyamatos történelmi küzdelmek megtestesítője, és a politikai, illetve társadalmi ellenállások és alkufolyamatok jelzője, térségében a társadalmi kapcsolatok minduntalan újrarendeződnek, a túlélési stratégiák újrafarmálódnak. Ugyanakkor az országhatár az a kognitív kategória, melyben tükröződnek és értelmeződnek a hatalmi játszmák, melyben lokalizálódik a nemzeti identitás (felerősödés/nacionalizmus, feloldódás/transznacionalizmus), amelyben láthatóvá válik az állam és az állampolgárok, valamint az államon kívüliek kapcsolata.

A határ antropológiai értelmezése szerint a határ régiók egyidejűleg valós és szimbolikus térrészek, az államokhoz köthető határjelek, kerítések, a határőrizet személyi állománya jelentik a fizikai, az emberi viselkedés és kognitív birtokbavétel pedig a szimbolikus síkot.

A határ tehát két eltérő intézményi logikát egyesít. Egyfelől hídszerű társadalmi intézmény, amelyben az „emberiség egységet teremt” az állami szuverenitás által létrehozott szétszakítottságban. Ugyanakkor ajtó is – pontosabban: párhuzamosan és sorosan elrendezett ajtók bonyolult rendszere –, mely alapvetően arra szolgál, hogy darabokra szedje az emberiség amúgy „egyöntetű, folyamatos egységét” (Böröcz 2002: 135). A határ akadályozza is, ösztönzi is a legkülönfélébb áramlásokat. A híd és az ajtó – a kapcsolódás és a kizárás vagy átengedés – logikája mindig együtt és egyszerre jelenik meg a határ fogalmában. *A határ: ajtókkal felszerelt híd* (Böröcz 2002: 135). S ezzel továbblépünk a simmeli híd–ajtó metaforapáron, és társadalomtudományi kontextusba helyezzük azt. Ez a társadalmi kontextus pedig nem más, mint a határ(használat) és annak különféle alakzatai, azaz az egyesítés, összekapcsolás (híd), valamint a nyitható lezárható „határatkelőhely” (ajtó) áramlásintézményei (Böröcz 2002: 134–135).

A magyar–román–ukrán hármastérségre az ezredfordulót követően, a határ menti térségek kapcsolatának minősége szerint (Martínez 1994: 2–5) az egymás mellettiség illetőleg az egymástól kölcsönös függés volt jellemző. Az egymás melletti régiók a szomszédos országok kapcsolatában beállt enyhülés következtében jönnek létre, s mint ilyenek átmeneti kategóriák. (Az átmeneti időszak hosszúsága számos tényező függvénye, így pontos keretei nem adhatók meg.) A határátlépés továbbra is szigorú körülmények között és korlátozott mértékben történik. Az ilyen típusú határ régiók gyakran olyan országok határára fordulnak elő, melyek gazdasági ereje között lényeges eltérés van, s az államhatár két oldalára eső területek gazdasági és társadalmi kibontakozását ez fékezi. Ebben az esetben is hatalmas az ellentét az állam és a régióban élők érdekei között, ez utóbbiakat az előbbi különböző intézkedésekkel korlátozza. A kompromisszum és alkalmazkodóképesség alapszintű megjelenése elegendő a határ(ok), határhelyzetek olyan mértékű stabilizálódásához, amelyben megindulhatnak a lakosság határon átnyúló interakciói, természetesen a nemzetállamok között érvényben lévő formális keretek között.

<sup>4</sup> Kárpátalján a gazdasági élet szereplői számára a 2012-es nyelvtörvény lehetővé teszi, hogy tevékenységük során szabadon használhassák bármely regionális vagy kisebbségi nyelvet. A törvény ezen passzusa ráadásul a korábban ismertetett százalékos szabályozástól függetlenül, az ország teljes területére érvényes (Beregszászi–Csernicskó–Ferenc 2014: 38). Romániában is joga van a gazdasági szereplőknek ahhoz, hogy magyar nyelvű cégtáblát használjanak, illetve tevékenységüket magyar nyelven folytassák. Az Európai Unió további lehetőségeket is kínál a romániai vállalkozók számára: kiállíthatnak magyar nyelvű számlát, köthetnek magyar nyelven is szerződéseket, vagy akár vezethetik magyarul a belső ügyvitelt. A hatóságok ellenőrzésekor azonban román nyelvű fordítást kell mellékelni (Bogdán–Mohácsék 2014: 62–63).

A nemzetállamok számára, a stabilizálódás kihagyhatatlan feltétele, és első számú feladata a belső egység biztosítása, a lakosság értékelhető szintű integrációja, a határok megnyitása így csak ennek létrejöttét követően indulhat meg. Főleg a nem egyértelmű etnikai vonalak mentén húzódó határrészeket kezelik a központi hatalmak megbízhatatlan területként, itt a korlátozott átjárhatóság célja a szomszédos állammal, annak polgáraival és intézményeivel való kapcsolatok ellenőrizhető szinten tartása. A határ felett a határ menti közösségnek nincs hatalma, többnyire nincs beleszólásuk abba, hogy ki jöhet be, ez az állam monopóliuma, azé az államé, amely a határokat fenntartja, s ugyanakkor a határoknak köszönhetően őrzi integritását. A határok meghúzása és fenntartása, a határhatalom ellenőrzése – korlátozása vagy bátorítása – az államok legfontosabb tevékenységei közé tartozik. Amilyen mértékben szilárdul a központi hatalom, olyan mértékben csökken a határ menti hálózatok rizikófaktora (Martínez 1994).

A kölcsönösen egymástól függő határrégió-típus (interdependent borderlands) feltétele, hogy a két ország határ által elválasztott régiói szimbiotikus kapcsolatban álljanak egymással. A kölcsönös egymásrautaltság mindkét oldalon relatív stabil nemzetközi kapcsolatokat, valamint kedvező gazdasági környezetet feltételez, melyben a (mindkét) határ mentén élők szabadon élhetnek a másik ország piaci lehetőségeivel. Minél nagyobb a gazdasági és emberi erőforrás áramlása a határon, annál szorosabban kötődik egymáshoz a két régió mikrogazdasága. Ugyanakkor még mindig erőteljes nyomás nehezedik a határlakókra az állam részéről, a határforgalom formális keretek között történik, a határátlépés legfontosabb eleme az útlevél.

Martínez ezen gondolata a kölcsönös egymásrautaltság mellett azt is feltételezi, hogy a két régió nagyjából megegyező súllyal lép be egy ilyen viszonyba, a végeredmény pedig egy mindkét fél számára, kölcsönösen jövedelmező (nemcsak szigorúan gazdasági értelemben vett) együttműködési rendszer. Véleményem szerint sok esetben pontosan a gazdasági potenciálok közötti különbség indítja be a szimbiózisba torkolló folyamatot. Az egyik ország erősebb gazdasága felszippanntja a határ túloldalán lévő emberi potenciált. Ezeket a szituációkat aszimmetrikus egymásrautaltsági/függőségi viszonyként nevezi meg a szakirodalom (Martínez 1994, Parker 2006), s ennek különböző fokozatai vannak, melynek sarkalatos állomása, amikor a két régió gazdasági ereje közt nagy különbségek vannak. Ilyenkor csak úgy jöhet létre az egymásrautaltsági viszony, ha a szegényebb nyersanyagban, emberanyagban kitölti azt az űrt, amelyre a másiknak szüksége van. Idővel persze ezek a különbségek kiegyenlítőd(he)tnek. A gazdasági egymásrautaltság megadja a hátteret a társadalmi és egyéni kapcsolatok kialakításának, amely újabb gazdasági vagy akár kulturális szálak kialakulásához vezethet.

### **Miért különleges helyek a határterületek?**

A határ mentén élők átjutnak a nemzetköziség, melynek megnyilvánulása a rutinszerű bevásárlási, üzleti vagy szórakozási jellegű határátlépés. Másrészt pedig már hozzászoktak a határ által generált konfliktusokhoz, megtanulták kezelni a másságból fakadó ellentmondásokat. Tisztában vannak azzal, hogy a határ állandó konfliktusforrást hordoz, de ezzel egy időben szakértői az etnikus interakcióknak, generációk során megtanulták, hogyan léphetnek túl a másság határain. Ezek a tapasztalatok alkotják a határlakók értékrendjét, gondolkodásmódját és viselkedését. A nyelvhasználat társadalmi szabályozása a nemzetköziség hatására a határtérségben kevésbé szigorú, mint a centrális területeken. A határt intenzíven használók számára a nyelvhasználatnak a funkcionális oldala a meghatározó, a szimbolikus szempontok számukra másodlagosak. Ezért az alábbi példákban magam is a nyelvhasználati stratégiai különböző pragmatikus motivációit szeretném bemutatni.

### Ukrán és román nyelvhasználat Magyarországon a hármás határ térségében

A magyar–román–ukrán hármás határ térségre napjainkban jellemző határokon átívelő kapcsolatokban Magyarország gazdasági és kulturális tekintetben is kulcsszerepet tölt be. Mínt hogy a hármás határ térség alapnépessége magyar, ezért a határokon átívelő kapcsolatok is jellemzően magyar–magyar kapcsolatok, amelyek egyenlőtlenül oszlanak meg, sokkal inkább beszélhetünk kettősségekről, mint hármasságról. Kutatásaim során az egyházi szervezésű eseményeken kívül nem találkoztam olyan jelenséggel, amelyben a három ország határ menti területeinek népessége azonos súllyal venne részt (Turai–Mészáros 2015: 194). A romániai és ukrain területek közötti kapcsolatoknak mind a minősége mind a mennyisége elmarad a magyar–román és magyar–ukrán viszonylatokban tapasztalhatótól. Ennek okait Magyarországnak a határokon túli magyarok felé anyaországgént való viszonyulásában, másrészt pedig a már említett gazdasági fölényében látom. A határok átjárhatósága, a határhasználat intenzitása a mérhetőség tartományába helyezi az előbbi kijelentést. A híd és az ajtó metaforapár értelmezési síkján a határátkelők jelentik az ajtókat. Ha számba vesszük ezeket, láthatjuk, hogy a hármás határ pont 60 km-es körzetében éppen a román–ukrán határon a legszűkebb az áramlás keresztmetszete, egyetlen határátkelő áll rendelkezésre. A magyar–román határon kettő,<sup>5</sup> a magyar–ukrán határon pedig három határátkelő található.

A térség három országa közül egyértelműen Magyarországnak van a legerősebb szolgáltatói potenciálja is a határ mentén. Az itt megtalálható széles körű egészségügyi, rekreációs, kulturális, gazdasági szolgáltatás-kínálatot csak részben tudja a belföldi kereslet fenntartani és működtetni. A hiányt főként romániaiak és kárpátaljaiak töltik ki, és itt ki kell emelnünk, hogy nem kizárólag romániai és kárpátaljai magyarokról kell beszélnünk, hanem románokról, ukránokról, szlovákokról stb. A szolgáltatásokra épülő gazdasági stratégia egyik hozadéka a többnyelvűség a különböző gazdasági tevékenységet folytató egységekben, miként román vagy ukrán feliratok a bevásárlóközpontokban, boltokban, kórházakban, wellness központokban. Azt azonban meg kell jegyeznünk, hogy az idegen nyelv-használat, itt a hármás határ térségében is, elsősorban angolt vagy németet jelent, s csak másodsorban románt, és sokkal ritkábban ukránt.

A határok egyre könnyebb átjárhatóságának köszönhetően természetes folyamatként indult meg a magyarországi fürdőket célba vevő turizmus. Saját felmérésük szerint a téli időszakban a Mátészalkai Városi Uszoda vendégeinek mintegy kétharmada a határon túlról, jellemzően Szatmárnémetiből és vonzáskörzetéből érkezik. A nyírbátori Sárkány-fürdő – hasonló mértékben – Nagykárolyt és körzetét látja el. A vásárosnaményi Szilva fürdőbe és az Atlantika Vízividámparkba Felsőbányáról és Nagybányáról is jönnek vendégek. Az innen érkező rendszeres járatokkal többnyire román anyanyelvűek utaznak, az őket szállító személy a kirándulás során a tolmács szerepét is betölti. Ehhez hasonló módon működik a kárpátaljai ukránok csoportos látogatása is. A forgalom nagyobb részét azonban az egyéni utazók teszik ki, akiknek az igényeit a fürdők angol, román és ukrán nyelvű feliratokkal igyekeznek kiszolgálni. A többnyelvűség megjelenik a fürdők környezetében is, hiszen begyűrik a különféle szolgáltatók – éttermek, szállodák, üzletek stb. – hétköznapi kommunikációs gyakorlatába is. A szomszédos országokban használatos nyelveken kiadott reklámanyagok, szórólapok, valamint a külföldi rádióadókban elhangzó magyar, román és ukrán nyelvű híradások mind azt a célt szolgálják, hogy megszólítsák és mobilizálják a potenciális turistákat.

<sup>5</sup> A magyar–román határ átjárhatóságát Románia schengeni térséghez való csatlakozása nagymértékben javítja majd, a határon való átjáráshoz szükséges infrastruktúrát további három helyszínen kiépítették már (Garboc–Szárzaberek, Zajta–Nagypeleske, Szatmárnémeti–Fehérgyarmat kerékpárút a Szamos gátján).

1. ábra: A vásárosnaményi Szilva Fürdő



2. ábra: Kétnyelvű hirdetés a vásárosnaményi fürdő előterében

<p>Transport săptămânal la Băi termale</p> <p><b>VÁSÁROSNAMÉNY</b></p> <p>Pornire din Baia Sprie și Baia Mare la 6:45 - Baia Sprie la 7:10 - Baia Mare din mai multe locații</p> <p>Prețul biletului de transport: <b>40 Ron</b></p> <p>Informații la telefon: <b>(004) 0745 132 711</b></p>	<p>Személyszállítás</p> <p><b>VÁSÁROSNAMÉNY</b></p> <p>termálfürdőre</p> <p>Indulás Felsőbányáról és Nagybányáról 6:45-kor Felsőbányáról 7:10-kor Nagybányáról több helypontból.</p> <p>Az utazási jegy ára: <b>40 Ron</b></p> <p>További információ a <b>(004) 0745 132 711</b> telefonszámon.</p>
<p><small>Schultz Csaba Iosif</small></p> <p><small>Informații telefonice intern și internațional</small></p> <p><small>Nr. Schultz Csaba Ștef. - (004) 0745 882 844 Schultz Elisabeta - (004) 0745 132 711</small></p>	<p><small>Schultz Csaba Iosif</small></p> <p><small>Informații telefonice intern și internațional</small></p> <p><small>Nr. Schultz Csaba Ștef. - (004) 0745 882 844 Schultz Elisabeta - (004) 0745 132 711</small></p>

3. ábra: Magyar, angol és német nyelvű információs tábla Túristszállóban



#### 4. ábra: Magyar, angol és román nyelvű információs tábla Nagyecsedben



#### A háromnyelvűség egy speciális helyszíne: a fehérgyarmati kórház szülészeti osztálya

Az egészségügyi ellátás minősége a három ország közül Magyarországon a legmagasabb. A magyarországi határ menti egészségügyi központok kiszolgáló területe messze túlmutat az ország határain, klientúrájukat a szomszédos országok lakói mára már nem csak kiegészítik, hanem annak jelentős hányadát adják. A szolgáltatások igénybevételének feltételei az országok közötti viszonyoknak, valamint a szolgáltatásokat igénybevevők számának drasztikus emelkedésének megfelelően időnként változtak.

A rendszerváltást követő években egy korábban ismeretlen határhasználati gyakorlat indult meg: romániai és kárpátaljai magyar, valamint román és ukrán nők tömegesen célozták meg a magyarországi kórházakat, hogy gyermekeiket ott hozzák világra. A nyelvismeret hiánya a kezdetekben nagymértékben korlátozta a nem magyar anyanyelvű határon túliak jelenlétét, de rövid időn belül – magyarul tudó ismerősök segítségével igénybevételével, fizetett tolmácsokkal – áthidalták ezt a problémát. Ugyancsak sokat jelentett a kárpátaljai és romániai, ukránul és románul beszélő orvosok megjelenése. A románok többsége tud magyarul kommunikálni, ha nem is feltétlenül jól, de olyan mértékben mindenképpen, hogy a nyelv számukra sem jelent határt vagy akadályt.

Azok a nők, akik magyarul egyáltalán nem beszélnek, a romániai illetve kárpátaljai orvosok, fizetett tolmácsok vagy magyar ismerősök segítségével vették igénybe a kórházban töltött napok idejére. A kórtermek betöltésekor a kórházi személyzet igyekszik a magyarul nem tudó nők mellé ukránul/románul beszélő határon túli magyar nőket helyezni.

#### A román nyelv a hármashatár térség ukrán oldalán

A magyar–román–ukrán hármashatár térség ukrán oldalán nincsenek román közösségek, ennek ellenére Nevetlenfalui lakói a határátkelő újranávitását követően (1995) gyorsan felismerték a bevásárlóturizmusban rejlő lehetőségeket, és éltek is ezekkel. A Romániából érkező vásárlók igényeinek kielégítésére újabb és újabb boltok nyíltak. Ez a folyamat Románia uniós csatlakozásáig tartott. Ekkor megtört a lendület, számos boltot bezártak. A nevetlenfalui boltok főként Romániából érkezőket szolgálnak ki. A helyi vállalkozók a keresett termékeket igény szerint beszerezték, így a romániai vásárlók a közeli városba, Nagyszőlőse-re is csak nagyon ritkán indultak tovább. Nevetlenfalui boltjainak kiszolgáló területe nem szorítkozik kizárólag csak a hármashatár térség-

gére, nagy számban érkeznek Máramaros megyéből is. Ugyan Máramarosszigetnél is van átkelőhely, de a Nagybányától nyugatra eső területekről a Halmi átkelő könnyebben megközelíthető. A nagyszámú, csak románul beszélő vásárló miatt a nevetlenfalui magyar boltosok is megtanultak annyit románul, amennyit az üzleti szituációk minimálisan megkövetelnek, de román nyelvű feliratokat nem alkalmaznak sem a boltok homlokzatán reklámként, sem az üzleteken belül. Egyetlen – a képen látható – kivétellel találkoztam kutatásaim során. Az „Akcio Ulei” magyar–román kevert nyelvű felirat a román vásárlókat célozza meg a magyar nyelvi közeg román kompetenciái szerint. A román anyanyelvű vásárlók, amennyiben szükséges (olykor korlátozott) magyar nyelvtudásukat is bevetik (Turai–Mészáros 2015: 131).

##### 5. ábra: A román vásárlók megcélzására létrehozott kétnyelvű felirat



##### Ukrán nyelvhasználat a romániai Szatmárban. Egy megkonstruált kisebbség

2009 nyarán Tarasz Sevcenko szobrot avattak Szatmárnémetiben, s ezzel a harmadik romániai várossá lett, ahol az ukrán költő tiszteletére szobrot avattak. Az avatáson részt vett Kárpátalja Regionális Tanácsának elnöke, Kicikovski Myhailo, és Ukrajna romániai főkonzulja, Yuri Verbytskyi. A szobor felállítását politikai érdekek tették lehetővé. Létezik ugyan érdekképviseleti szervezete a szatmári ukránoknak, a lobbijük azonban nem lett volna elég a szobor felállításához, annál inkább a kapcsolatok szorosabbra fonását szándékozó szatmári és kárpátaljai politikai akaratnak. Ennek tükrében a szobor felállítása szimbolikus eseményként értelmezendő, mely ugyanakkor a helyi román politikai vezetés által erősen propagált multikulturális régióimázs kirakósának újabb darabja, és minthogy ukrán nyelvű beszédek is elhangzanak, ha csak időszakosan is, de legitimizálja az ukrán nyelvet Szatmárnémetiben. Felállításától kezdődően minden évben, a költő születésnapján, megemlékezési szertartást szerveznek, melyen helyi és határon túli hivatalosságok is részt vesznek. Az elhangzó beszédek szinte kivétel nélkül az Eminescu–Petőfi–Sevcenko költőnagyságok munkássága által meghatározott diskurzus mentén fogalmazódnak, a román–magyar–ukrán közös értékek hangsúlyozásával. A Sevcenko-szobor állításának kontextusa a lokális román–ukrán határon átívelő kapcsolatok formális, a politikum által dominált és a pillanatnyi érdekek mentén szerveződő jellegét tükrözi, melyek egyedüli célja az európai uniós források megszerzése (Turai–Mészáros 2015: 179).

6. ábra: Tarasz Sevcsenko szatmárnémeti szobra



### Következtetések

Előadásomban a határ menti térségekre jellemző nyelvhasználati stratégiákat mutattam be néhány konkrét példán keresztül. A magyar–román–ukrán hármas határ a magyar alapnépesség okán Magyarország hármaskörében egyedülálló. A politikai határok itt nem esnek egybe etnikai határral, így a magyar nyelv használatát Romániában és Ukrajnában csak az érvényben lévő jogszabályi környezet, illetve a korábbi korszakból származó beidegződések alakítják. A nyelvhasználat nyelvi jogok szempontja szerinti vizsgálat helyett ezért főként olyan kontextusokat mutattam be, amelyek a mikro-gazdasági és politikai folyamatokat kísérő határ menti nyelvi stratégiák következményeként konstituálódnak. A magyarországi ukrán és román, a szatmári ukrán illetve a kárpátaljai román nyelvhasználat különböző regiszterei egyrészt a határon átívelő lokális migráció természetes következményeként alakulnak ki, kisebb mértékben pedig a helyi politikai hatalmi érdekek melléktermékeként. A határ- és nyelvhasználat között ok-okozati összefüggés van, minél átjárhatóbbak a határok, annál több helyszíne formálódik a soknyelvűségnek.

### Irodalom

Beregszászi Anikó 2005. „Csata” a szimbolikus térért, avagy a látható/láthatatlan anyanyelv. In: Beregszászi Anikó – Papp Richárd szerk. *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*. Budapest–Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 158–163.

- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Ferenc Viktória 2014. *Nyelvi jogaink és lehetőségeink Útmutató és tájékoztató a nyelvtörvény gyakorlati alkalmazásához kárpátaljai magyaroknak*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.  
[[http://bgazrt.hu/\\_files/NPKI/karpatalja\\_nyelvhaznalati.pdf](http://bgazrt.hu/_files/NPKI/karpatalja_nyelvhaznalati.pdf) – 2015.11.10.]
- Bogdán Andrea – Mohácsék Magdolna 2014. *Nyelvi jogok útmutató*. Kolozsvár: Editura Institutului pentru Studierea problemelor Minorităților Naționale.
- Böröcz József 2002. A határ: társadalmi tény. *Replika*. 47–48: 133–142.
- Csernicskó István – Fedinec Csilla 2015. Nyelvpolitika határon: a 2012-es ukrainai nyelvtörvény elő- és utóéletéről. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Autdor-Shark, 206–237.
- Hires-László Kornélia 2015. Nyelvi tájkép és etnicitás Beregszászon. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Autdor-Shark, 160–185.
- Horváth István 2009. Kisebbségi nyelvi jogok és kisebbségi nyelvhasználat Romániában. *Magyar Tudomány* 11: 1304–1312.
- Martínez, Oscar J. 1994. Dynamics of Border Interaction: New approaches to border analysis. In: Schoefield, Clive H. szerk. *Global Boundaries World Boundaries*. New York: Routledge, 1–14.
- Parker, Bradley J. 2006. Toward an Understanding of Borderland Processes. *American Antiquity*. 71: 1, 77–100.
- Szarka László 2003. Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi jogok Kelet-Közép-Európában. In: Szarka László – Nádor Orsolya szerk. *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó, 16–20.
- Tóth Enikő 2015. A 2012-es nyelvtörvény gyakorlati alkalmazása: Mezőgecse példája. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár: Autdor-Shark, 186–205.
- Turai Tünde – Mészáros Csaba szerk. 2015. *Hármas határok néprajzi nézetben*. Budapest: MTA BTK Néprajzstudományi Intézet.

### **Cultural and economical motivation of local language use in the tri-border region of Hungary-Romania-Ukraine**

In my paper I have analyzed strategies of language-usage in borderlands through several case-studies. A number of contexts are presented which are constituted as a result of border land language strategies which are accompanying the micro economical processes. Referring exclusively to the adjacent areas of the triple border, the different registers of the language usage of Ukrainian and Romanian in Hungary, Ukrainian in Romanian Szatmár and Romanian in Transcarpathia, are natural consequences of the local cross-border migration. Their is a causality between the border usage and the language usage. More the borders are permeable the more multilingual localities will turn out in force.

# СИМВОЛ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

СИМОВИЧ ОКСАНА

*Інститут українознавства ім. І.Крип'якевича НАН України*

Роль символів у нашому житті можна порівняти, певно, із тією функцією, яку виконують в ньому окуляри. Звичайні знаки допомагають *побачити* явище, назвати його та відокремити з-поміж інших. Натомість *символи* подають ту саму реальність ніби в “іншій”, *збільшеній* перспективі, указуючи на цілу низку прихованих, на перший погляд, асоціацій між словами, речами та ідеями. Тому – принаймні в побутовому розумінні – символи здаються чимось більшим, ніж просто знаки, а процес символізації, чи *осимволення*, думки полягає у витлумаченні вже наявних семіотичних систем. Мабуть, тому словники символів та словники культури викликають інтерес серед широкого кола читачів – часто навіть більший, ніж зацікавлення звичайними лексиконами тлумачного чи енциклопедичного типу.

Відомо чимало визначень того, що ми називаємо символом, у термінах лінгвістики і культурології. Неоднорідною, зрештою, є і сама символіка: це і слова, і дії, і зображення. З одного боку, їх не можна сплутувати, адже лексема має зовсім іншу природу, ніж візуальний символ – картина чи малюнок; і те, й інше, своєю чергою, відрізняється від символічної дії. Водночас між усіма вказаними феноменами існує глибинна смислова зумовленість. Слово, що стає символом, не змінює свого статусу в мовній системі, а залишається тією ж лінгвальною одиницею, що й раніше, модифікуючи свою семантичну, радше семну структуру. Окрім цього, семантику вербальних символів значною мірою мотивують екстралінгвальні чинники. Символ не є конкретною річчю – словом, дією, ритуалом, малюнком. Він існує *між* ними усіма, у сфері культурних концептів, архетипів колективної та індивідуальної підсвідомості як певна функція, загальна схема, що в різних ситуаціях набуває різного – словесного, візуального, акціонального – вигляду. Для лінгвістики символ стає насамперед результатом “зсуву” у семантичній структурі слова під впливом контексту. Так чи інакше – існування символіки нейтралізує і різке протиставлення між мовою та культурою, і опозицію між лінгвістикою та історією, філософією, етнологією. У тому випадкові, коли мова оголошується частиною культури, і тоді, коли, навпаки, культура визнається продуктом лінгвальної дійсності, символ залишається невід’ємним складником цілісного мовно-культурного образу людини та світу, що її оточує. Символи є частинами культуромовного континууму, тому їх важко відокремити від усталених асоціацій, пов’язаних із конкретною лексемою та предметом, який вона називає в системі мови.

Символ – це потужна категорія культури, духовного розвитку людства. Останніми роками в сучасній лінгвістиці дедалі важливішого значення набувають антропоцентричні тенденції, що передбачають вивчення мови як складника духовної культури. Це відкриває перспективи для розвитку таких галузей лінгвістики, як: етнолінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвофольклористика. У цьому контексті неабияке значення мають дослідження усної народної творчості в лінгвістичному аспекті. Вивчення фольклорних текстів дасть змогу схарактеризувати взаємодію мовної системи та етносу в діяхронії, по-новому осмислити мовний феномен народної культури та

його вплив на сучасника – мовну особистість. З огляду на це доцільним стає семантичний аналіз ключового образу, символу, що не тільки функціює в межах одного фольклорно-мовного тексту чи в текстах одного жанру, а й під впливом різноманітних контекстів формує свою складну семантичну структуру. Такий символ часто визначає зміст усього тексту та впливає на подальше тлумачення символу як явища культури.

Свого часу М.Костомаров зауважив, що символіка відомих українських народних пісень є такою ж, як і в давній язичницькій період: “Народ після прийняття християнства продовжував жити з попередніми язичницьким поглядами і навичками, що збереглися й досі, але водночас на нього впливала наступна доба (Костомаров 1994: 68).

Серед яскравих репрезентантів фольклорно-мовної картини світу – фітоніми, семантика яких формується завдяки метафоризації, порівнянню, конотації та пресупозиції. Проте ці категорії – тільки основа для формування символу, адже будь-який поетичний засіб фольклорного тексту має ґрунтуватися на символі. Застосування різноманітних методів дослідження покликані виявити, наскільки багатими є можливості відображення мовними засобами фольклорно-мовної картини світу.

Зазначмо, що рослинний світ, представлений у фольклорних текстах, репрезентує пов’язаний з денотатом – рослиною – фрагмент мовної картини світу, що має власні закони розвитку семантики, свою сполучуваність. Ми намагаємося виявити закономірності формування та розвитку символічного значення, вплив контексту, сполучуваність символу.

Неабияке значення у фольклорному тексті для формування символічного значення має персоніфікація, коли рослини, як і люди, отримують здатність говорити, рухатися, переживати. Таке відображення антропоморфних ознак рослини позначається передусім на сполучуваності вербальних символів. Існування двох картин – символічної та предметної – сприяє появі паралельних дієслівних сполучень, значення яких пов’язане із так званим “символізмом рівня”. Явище синтаксичного паралелізму сприяє утворенню відповідних парних предикативних конструкцій: *зацвіла* (*калина, тополя, вишня*) ‘молодіє дівчина’ (рідко парубок); *похилилася* ‘зажурилася’; *розцвітати* – ‘молодіти; кращати’; *обламати рослину* – ‘знищити життя дівчині’; *пов’язати* – ‘з’єднати (часто насильницьким способом)’. Зокрема дієслова “нижнього символічного рівня” на зразок *ламати* (*обламувати*), *рубати*, *похилитися*; заперечні форми дієслова *не процвітати* (*не цвісти*), *не розвиватися*, що сполучаються з центральним у тексті словом-символом, викликають негативні асоціації. *Ой там за горою, ой там за крутою, Ой там ПОЛОМИВ вітер розу з КАЛИНОЮ [...]* *Ой там розійшовся козак з дівчиною* (Пісні Поділля 1976: 328); *Козаче, козаче, я тобі не вірю – Зрубав ти КАЛИНУ на моїм подвір’ю. Зрубав ти калину гіллям гіллявою, Зрадив ти дівчину з личка білявою* (Народні перлини 1971: 201).

Відповідне ідейно-сміслове та естетичне навантаження також мають дієслова *розцвітати*, *зацвісти*, *рости* та под., що реалізуються в текстах зі значенням ‘ставати свіжим, гарним’: *Червоная ружойка, час тобі розвиватися, Молодейка дівойко, час тобі вибиратися Од матонки рідної до свекрухи суджаной* (Весільні пісні 1982: 2, 408). Мотиваційною основою формування символічного значення можуть слугувати зовнішні ознаки рослини, місце, де росте рослина (напр., верба росте біля води), уявно-магічні властивості рослини (снодійні властивості маку сприяли формуван-

ню символічного значення *мак* ‘смерть, загибель’). Відповідно, у фольклорному тексті це позначається й на сполучуваності символу, що й моделює семантику символу-фітоніма.

Водночас можна стверджувати, що всі фольклорні тексти (часто різних жанрів) із погляду символіки можна представити як єдиний “текст”, у якому символ представлено наскрізно. Такий символ, “збираючи, накопичуючи” символічні значення в одному мікротексті, зберігає їх та “переносить” до іншого. Отже, формування символічного значення відбувається завдяки впливу не одного, а кількох текстів. Зокрема символічне значення слова *дуб*, що часто є компонентом синтаксичних паралелізмів (*Чом дуб не зелений, Бо туча прибила, Гей козак не веселий, Бо й лиха година* (Пісні Поділля 1976: 325); *Ой ти, дубе кучерявий, Лист на тобі рясний. Ти, козаче чорнобривий, Слова ж твої красті* (НПР 1972: 127) та ін.) реципієнт “зчитує” не тільки завдяки конкретній вербальній реалізації, а й завдяки самому тексту. На визначення семантики та ідентифікування слова як символу впливають, зокрема, знання культури, культурного контексту, семантика, закріплена в інших текстах. Культурний потенціал символу зумовлений його функціонуванням у відповідних фольклорних текстах, при чому визначальними стають позитивні чи негативні конотації, на підставі чого виникають семантичні опозиції: *дуб зелений* ‘молодість, сила’ – *сухий дуб* ‘страчена сила, молодість’, *зелена береза* – *суха береза*. *Ой там, у полі, Береза стояла, На тій березі, Зозуля кувала. Чого, береза, Суха, не зелена, Чого, Ганюся, Смутна, не весела?* (УНП 1964: 267).

Наголосимо, що опозиційність символу виявляється не тільки через зміну сполучуваності слова-символу, вона потенційно закладена практично в кожному символі. Зокрема дієслово *похилитися* у структурі символічного значення словосполучення *на Дунай похилитися* в загальній системі фольклорної символіки належить до “нижнього” символічного рівня, отже, виявляє здебільшого трагічне забарвлення, асоціативно пов’язане із поняттями *сльози*, *смуток*, що і впливає на загальне символічне значення слова *дуб*. Контекст весільних пісень та закріпленість за символом *вода* “еротичного” спрямування свідчать про те, що дієслово *похилитися* належить також до іншого семантичного поля і виступає із символічним значенням ‘залізятися’: *Знати дубойка зелененького – на Дунай похилився, Знати Лукася молоденького – до дівоньки настроївся* (Весільні пісні 1982: 1, 96).

Зауважмо, що в основі формування символічного значення назв рослин часто покладено стереотипні уявлення. І хоча не можна вважати, що фітоніми належать до так званих архетипних символів, проте цілком певно можна стверджувати, що саме архетипні опозиції (напр., *верх* – *низ*, *свій* – *чужий*) кардинально впливають на формування їх символічних значень та, відповідно, “вибудовують” їх семантичну структуру. Відгомоном архетипу вважаємо також зв’язок рослини з архетипом світового дерева. Зокрема відзначмо, що з-поміж традиційних для української фольклорної картини світу символів архетипну семантику виявляють здебільшого *дуб*, *калина*, *верба*, що у контекстах народних замовлянь функціонують зі значенням ‘світове дерево’. Скажімо, в українських замовляннях *верба* – ідеальне дерево, символ світла (Сімович 2009: 238–239). Водночас автор передмови до збірника українських замовлянь Марина Новикова визначає в замовляннях вербу як «центральне дерево антисвіту, «лихе царство» (Замовляння 1993: 237). Найдавніші народні уявлення збереглися, зокрема, у пареміях, у яких символіка верби виявляє достатньо прозорий зв’язок із *небом*,

*світлом, сонцем*, наприклад у загадці: *Сидить півень на вербі, спустив китиці до землі*, які М. Номис визначив під знаком запитання як «дощ і сонце» (Номис 2004: 303). Очевидно, що солярна символіка верби позначилася й на формуванні символу *вербовая дощечка*. Символічне значення ‘небо’ утілюється у вербальному символі *верба* та в семантичній структурі його похідних, що компонують передусім образ(!) *вербового, небесного моста, вербової дощечки*. Відповідно потрібно розрізняти вербальний символ *вербова(я) дощечка* та символічні образи *вербового, небесного моста*, що реалізуються у вербальному символі *верба*: *Ой, вербо, вербо, вербице, Чого на морі нависла? Під тую вербу стежечка, Туди йшла дівочка Да несла золото в приполі, Да розсипала на морі* (Климник 1994: II, 37); пор. також: [загадка] *Стоїть верба – посеред села, розпустила гілля на все Поділля* (там само: 37).

Із символікою *верби* як світового дерева, прадерева зокрема, пов’язуємо й охоронну, оберегову символіку. І хоча в цьому випадкові йдеться про невербальний символ, проте це важливо з огляду на реалізацію архетипної семантики *верх – низ*. Скажімо, добрі духи сиділи саме на гіллях (“верх”) і вартували, щоб лихі духи (“низ”) не проникли у криницю. Не дивно, що криниці завжди обсаджували вербами, тому що з гілок верби духи вод і духи-опікуни мусили бачити воду, адже коли немає верб навколо криниці, то, вірили, що лихі сили опановували воду, і тоді в селі хворіли люди (Климник 1994: II, 415).

Однак, зауважмо, що ця архетипна семантика в семантичній структурі символів зберігається здебільшого як потенційна та рідко актуалізується в інших жанрах фольклору: відгомін цього можна виявити хіба в давніх, переважно дохристиянських колядах, зберігають її також поодинокі фольклорні тексти весільного обряду.

Здебільшого символи-фітоніми, словосполучення та предикативні сполуки з компонентом-символом відображають душевний стан людини, її внутрішні характеристики, моральні якості. Часто фольклорний текст формує протилежну семантику символу. Символічне значення визначаємо, аналізуючи не тільки сполучуваність символів-фітонімів, а також їх зв’язки з іншими словами-символами (*верба – вода, береза – хрест* та ін.), їх асоціативні зв’язки (*мак – сон, вода – сльози*).

Зокрема поєднання символів, у семантичній структурі яких домінують позитивні конотації, із деякими символами, наприклад *вода* (або інші вербальні символи, що формують тематичну групу “Назви водного простору”), може змінити конотації на цілком протилежні, тоді слово у тексті, зберігаючи основне символічне значення, водночас символізує нещасливу долю, сльози, смуток; відчай. Безпосередній зв’язок дерева *верби* із *водою* (верба росте здебільшого біля води), зрештою, зумовлює постійну сему “смуток, жаль; сльози” у семантичній структурі відповідного символу *верба*: *Стоять верби понад воду, що я їх садила, – Нема того й а в сім краю, кого я любила* (УНП 1964: 154); натомість *дуб*, що в текстах ліричних пісень стало асоціюється із силою, міццю, тільки поєднуючись з іншим символом-архетипом *вода*, актуалізує відповідно у своїй семантичній структурі периферійний компонент “сльози, смуток, жаль”, напр.: *Гей, на горі дуб, дуб, тече вода з дуба, Дала мене молодую мамка за нелюба* (Балади 1987: 141) та ін.

Для формування символічного значення слова має значення також рослина як атрибут обряду, тобто обрядове невербальне значення рослини може визначати семантику вербального символу (калина, вилетена у весільний вінок нареченої, символізує дівочу вроду, чистоту → лексема *калина* не тільки в контексті весільного обрядового тексту, а й в інших фольклорних текстах має домінуючі семи “чистота,

дівочість”, які часто реалізуються як самодостатні символічні значення). Саме обряд є тим своєрідним контекстом, у якому реалізується семантика символу. Зокрема практично всі архетипові символи ритуальні. Уже сам предмет обрядової дії виступає не у своїй безпосередній функції, а у вторинній, ритуальній. Відповідно і слово, яке позначає обрядовий символ, виконує вторинну символічну функцію. Тобто слово отримує нову функцію вже від символічно маркованого предмета.

М. Толстой уважав, що слово в системі мови набуває, окрім звичних, зафіксованих у словниках значень, додаткової “культурної” семантики (Толстой 1995: 291–294). Тому слово-символ існує для позначення лексеми, яка набуває особливого “культурного змісту” в загальній системі мови. Семантична структура слова-символу охоплює, окрім номінативного значення, усі можливі компоненти семантичної структури слова-несимволу, а також усі його асоціації та конотації. Слова набувають у контексті культури особливого символічного значення, яке ніби *надбудовується* над усіма закріпленими у свідомості носіїв мови значеннями – номінативним, переносним, конотативними.

Саме тому аналіз вербальних символів у ФТ дає змогу відтворити фрагмент мовної картини світу, що репрезентує образно-символічне сприйняття реальності.

### Література

- Балади 1987. *Балади. Кохання та дошлюбні взаємини*. Київ: “Наукова думка”.
- Весільні пісні 1982. упоряд. Шубравська Марія. Т 1, 2. Київ: “Наукова думка”.
- Замовляння 1993. *Українські замовляння*. упоряд. М.Н. Москаленко. Київ: “Дніпро”.
- Клімник Степан 1994. *Український рік у народних звичаях в історичному освітленні*. Кн. 1, 2. Київ: “Обереги”.
- Костомаров Николай 1994. *Славянская мифология*. Исторические монографии и исследования. Москва: “Чарли”.
- Народні перлини 1971. за ред. М. Стельмаха. Київ: “Дніпро”.
- Номис Матвій 2004. *Українські приказки, прислів'я і таке інше*. Збірники О.В. Марковича та інших; уклад М. Номис. Київ: “Либідь”.
- НПР 1972. – *Народні пісні в записах Степана Руданського* Київ: “Музична Україна”.
- Пісні Поділля 1976. Записи Насті Присяжнюк в селі Погребнице, 1920–1970 рр. Київ: “Наукова думка”.
- Сімович Оксана 2009. *Словник вербальних символів: верба*. У: Діалектологічні студії. 8: Говори південно-західного наріччя. Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. Львів.
- Толстой Никита 1995. *Язык и народная культура*. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. Москва: “Индрик”.
- УНП 1964. – *Українські народні пісні*. Родинно-побутова лірика. Ч. 1. Київ: “Дніпро”.

### Symbol in the context of ukrainian culture

This paper presents the verbal symbol as a cultural phenomenon, and is described its diverse nature. Several factors influence on formation of symbol semantics. Influence of context, symbolism of level and associations, which cause in the mind of speaker reality-symbol, are shown on the example of names of plants.

**DAVID FAY'S ACADEMIC YEARS IN THE  
COLLEGE OF JESUITS**  
**THE EARLY LIFE, MONASTICISM AND ACADEMIC YEARS OF  
DAVID FÁY<sup>1</sup>**

**TÓTH SÁNDOR ATTILA**

*Eötvös József Főiskola*

We have already spoken about David Alajos Fáy<sup>2</sup> (1722–1767) as the prologue of the recall of Fáy's life and missions written by Joseph Kayling<sup>3</sup> (1725–1780), and Anzelm Eckart (1721–1809). Still, we evoke his youth, monasticism and his academic years.

As his monographer, Béla Bangha (1937: 11–13) says, Fáy's life – including his childhood, the earlier, monkish period of his life, his missionary activity, his years in prison and his death – “*was more interesting than a novel and more shattering than a tragedy.*”

Fái Fáy Dávid was born in Fái, Abaúj county, in the family estate of his father on 22th of February, 1722. The Fáys was one of the most ancient Hungarian families. According to one of his fellows in the order, Laurenz Kaulen, Fáy and his family were lineal descendants of King Saint Stephen. Another narration of the family history says, that after the lost battle along the River Sajó in 1241, valiant Rugacs gave his horse to King Béla IV, he lay among the corpses risking his own life, and escaped in the darkness of night. His self-sacrificing act – and the wartime service of his sons too – was honoured by the king: he gave a territory called Fáy (today it is a locality in Abaúj county) to the sons of Rugacs, Don and Barnabás as a royal gift, and later it was also confirmed by Stephen V (Nagy 1999, the suitable headword).

In the Age of Reformation the family converted to Protestantism and played a significant role in Hungarian public life. Dávid's grandfather, Stephen was in Ferenc Rákóczi II's confidence – regarding his function the deputy-lieutenant of Borsod – who took part in the Wesselényi-conspiracy with his brother, therefore both of them was convicted *in effigie*. In his elder years, Stephen occupied the Castle of Murány for Rákóczi's command and became its captain.

However there was a Jesuit in the castle called Heister – allegedly the relative of a well-known imperial general – who converted Gábor Fáy (1680–1729), the son of the captain and the father of David, to Catholicism in captivity. (Some says Dávid was born from his third wife, Zsuzsa Soldos Runyai.) We know that his father, Gábor was the deputy-lieutenant of county Abaúj, king's counsel and the parliamentarian of the county in 1729.

In connection with the conversion of the long Protestant family we know, he was the only one who became a Catholic and he also educated his son in accordance with the Catholic doctrine. In the *Memorandum* Joseph Kayling writes that David's father, travelling to the dieta of Pozsony recommended him a theological work, the *Controversiarum fidei compendium*, written by a Franciscan monk, Roberto Bellarmino –

---

<sup>1</sup> The biography before his evangelism was edited based on: Béla Bangha's monography (1937), our study (Tóth 2012: 93–136) and Dóra Babarczi's research (2011: 94–104).

<sup>2</sup> The name Alajos was only adopted in the prison in Portugalia in honour of Gonzaga Saint Alajos (1568–1591). We highlight the additional change with italic.

<sup>3</sup> About Kayling's life recently, I. Babarczi 2011: 94–104.

reading this book resulted in his and his son's conversion to Catholic faith.<sup>4</sup> Only the mother, Irma Diószeghy insisted on Calvinist faith which made David – loving *his mother with filial tenderness* – devote his life to the service of God for her conversion, namely among the South-American Indians.

However it is not so simple; Dóra Babarczi writes that Gábor Fáy may have had two wives: Maria Koós, who was the mother of Dávid (?) and Irma Diószeghy<sup>5</sup> (Babarczi 2011: 105). It results in the uncertainty surrounding the identity of Fáy's mother in literature Babarczi says (Babarczi 2011: 105).

Some says – e.g. János Foltin who published Dávid Fáy's South-American letters<sup>6</sup> that Dávid's mother was Mária Koós, while others consider Irma Diószeghy to be his parent (Bangha 1937: 11). It would require further researches to clarify this question. Based on the existing data we can presume the followings: on the one hand, if Zsuzsanna Koós was Gábor Fáy's first wife and David's mother, she may have died because the father married again. It may be hypothesized that it is not his mother's recatholization, but his foster-mother's, thus he undertakes the missionary activity in South-America. However, the addressee of the letters is Irma Diószeghy.



*The crest of the Fáys*

Let's go further with the events: Kayling's manuscript, that we have already mentioned, records some interesting details about Dávid's name and childhood – Béla Bangha writes. Before his birth his father and a Calvinist relative called Barczay had been mourning the lost

<sup>4</sup> The original title of the manuscript: *Elogium posthumum P. Davidi Aloysii Fáy, e Societate JESU in carcere Arcis S. Juliani ad ostia Tagi 12ma Januar. 1767. defuncti, variis Epitaphiis illustratum*. The memorandum was translated by Dénes Szittyay: *A Hungarian missionary from the days of the persecution in Pombal*. Szittyay 1915: 420. new edition as well.

<sup>5</sup> Iván Nagy only talks about one wife, Zsuzsanna Diószeghy.

<sup>6</sup> Dávid Fáy's theological letters from the last century from America, Budapest, 1890.

prestige of Calvinism; in their opinion the main problem was that there were hardly any gentleborn and well-educated minister. Since both of their wives were expecting, they made an arrangement in the case of having sons: one will be called David, the other boy will be called Jonatas and when they grow up, they will move to England to become stalwarts of the Protestant Church. However this agreement was overthrown by destiny, because Barczay had a daughter who died early, and Fáy's son became a Catholic with his father when he was 10. Fáy only adopted the name Alajos two years before his death in the prison of Pombal in gratitude for Gonzaga Saint Alajos; he believed that he could escape from the peril of death twice thanks to his intervention (Bangha 1937: 12). The conversion of the family took place with due decorum. Fáy's father made his confession in front of the archbishop of Esztergom, in the presence of large body of noblemen (L. 2. paragraph of the Memorandum. Szittyay 1915: 420–421).

We can also find some uncertainty in connection with his monasticism. According to László Lukács (1987–1988: 320) he received the tonsure in Nagyszombat, while others (Bangha) says, that the Jesuits sent him to the *Seminarium Marianum* in Vienna. Here, he became one of the newcomers of Society of Jesus on 9th of November 1736. This assumption might be right because he spent his novice years here between 1737 and 1738. After that he studied humanities in Szokolca, according to the curriculum *the repeating of humanities (repetitio studiorum)*<sup>7</sup> was the next, and between 1740 and 1742, he went through the 3-year philosophic course in Nagyszombat. He taught grammatics in Sopron (1743–1744) and in Győr, then he lectured on poesy – *humanitas* – (Memorandum 4. paragraph. Szittyay 1915: 421–422) in Nagyszombat, but he moved to Győr again where he taught rhetoric.

In the end, he went back to Vienna to pass theology (1748–1749), where he got lung-disease (therefore his early dedication); he was sent to Kassa (1748–1750) where he finished theology by himself privately with such great results, that he could practice so-called *actus publicus* (public debate). He was ordained in 1749, when he was a sophomore in theology. Once he improved in health, he asked the general chief of police to let him go on a mission, but this request was disclaimed first due to his state of health. Fáy spent his third trial year in Besztercebánya, then he lectured on Hebrew and Chaldean in Nagyszombat somehow and he worked as an army-chaplain as well.

However, all of a sudden he received the permission from Rome in 1752, which let him go on a transatlantic mission; he wasn't informed of the exact destination then, just on the way, in Genova.

In connection with his mission, Béla Bangha says: "*His contemporaries always speak about his life and actions in the order with great respect and warm love. Father Fáy seemed to have an engaging and appealing personality. His Portuguese associates only called him: o santinho – little saint*" (Bangha 1937: 13).

The further periods of his life (between May of 1752 and January of 1767) are about his evangelism, South-American mission and his martyrdom. The memorandum of his fellows, the book Béla Bangha and the academic PhD thesis give us a lot of pieces of information about this period (Tóth–Tóth 2012; Bangha, 1937; Babarczy 2011). In this study we won't cover this part of his life. Now let's return to his humanistic studies and teaching activity.

<sup>7</sup> About the question: Szabó 1980: 469–485.

### Promotio and poetry: 1745, Nagyszombat

If we talk about Fáy's biography, we can make the statements and conclusions we have already mentioned before, and which mostly come from the specialty of the Jesuit education: he was one of the first students of the course for undermasters (*repetens humaniora*) in Szakolca in 1734, and after graduation he started his teaching carrier directly: first, he was in probation in Sopron and Győr teaching grammatics, then he taught poetry and rethoric in Nagyszombat and Győr.

Thus, Fáy taught the whole curriculum of humanities – even if only briefly – during his probation.

In the first place we are interested in his teaching activites spent in Nagyszombat. He may be promoted here and became teacher than magister; his inaugurator for the occasion was his quite famous and well-known poem (*Regia Serenissimi Archiducis Josephi indoles, felicitatis futurae prodromae*) written to Queen Mary Teresa's first-born son, JÓZSEF (archduke, heir apparent to the Hungarian throne) born in 1741. The poem was published in Nagyszombat (Tyrnaviae) in 1745 (Szinyei 1891–1914, at the headword).

First of all, let's see the cover of this publication and its pieces of informations. On the front page the followings can be read: *Regia Serenissimi Archiducis JOSEPHI indoles, Felicitatis futurae Prodroma honoribus Illustrissimorum, Perillustrium, Revendorum, Praenobilium, Nobilium, ac Eruditorium dominorum, dominorum Neo-baccalaureorum, cum in Alma, ac Celeberrima Archi-Episcopali Societatis JESU Universitate Tyrnaviensi; per reverendum patrem Franciscum Xaverium HALWAX, e Societate Jesu, AA. LL. Et Philosophiae Doctorem, ejusdemque in Physica professorem Ordinarium. Prima AA. LL. Et Philosophiae Laurea donaretur. A poesi Tyrnaviensi oblata. Anno M. DCC. XLV. Mense Majo Die XX., Tyrnaviae, Typis Academicis Societatis JESU 1745* (i. e.: *To majestic archduke JOSEPH, who is the avant-courier and royal character of future happiness. With the honor of the outstanding, respectable, illustrious, noble and educated gentlemen and young instructors, when at the blessed and famous university of Jesuits in Nagyszombat with the help of the honorable father Francis Xavér HALVAX – Jesuit monk, Doctor of Theology and Arts and teacher of physics – he bestowed the first wreath of Arts [upon the students]. [The poems] were presented by the poetry class of Nagyszombat on the 20th day of May in 1745. With the characters of Jesuit Academy, 1745, Nagyszombat.*

Now let's see what the cover reports for. First, it greets the majestic (even a small child who is *the fore-runner of future happiness*) archduke (*carmen gratulatorium*); it would like to tell a prophecy about his character and it also set an example with listing the great ones of the history, whose accomplishments are outstanding.

Beside it refers to the author(s) – those young teachers who have received the bays of Theology and Art. This points to the fact that the five elegies – with literal notes and explanations – might have not written by Dávid Fáy only, but by those poets and teachers whose capping took place at that time. However it is undoubted that Fáy was the master of poetics and he may be entrusted with the writing of the poems. The text only speaks about *honour (honoribus)*, the question of authority remains an open question. As Fáy does not have any other remaining poetic work it's hard to decide the authorship – but maybe it is not necessary at all. At least one of the poems is definitely his work, tough regarding the elaboration we might speak about *'collective work'*.

Furthermore in the description of the front-page he accosts the patron of the event (patron of young teachers and capping), Francis Xavér Halwax<sup>8</sup> (1712–?) Doctor of

<sup>8</sup> Here are the followings we know about Halwax: *"Jesuit teacher, he was bor non the 4th of May in 1712 in Selmecbánya; He joined the order on the 14th of October in 1728 and first he taught grammatics, then theology in*

Theology and Arts. Finally he also mentions that the poems were presented by the poetic class of Nagyszombat. Now the question comes up again: did they recite their teacher's (namely Fáy's) poems or miscellanies written by a group of teachers? However based on the facts we have already known we can hardly answer this for sure, so we skip the question for the present and first analyse the introduction of these poems. He speaks to young teachers and teacher-candidates: *Illustrissimi, perillustres, reverendi, praenobiles, nobiles ac eruditi domini domini Neo-baccalauri* (i. e.: *Dear illustrious, prestigious, honorable, reputed, noble and educated expectants of bays*). According to this invocation it is easily inferable that the whole poetic class – which presented the poems – attended the inauguration ceremony held on the occasion of the graduation of Philosophy Faculty. The valedictorian (one of the under-graduated students who hold a speech on the passing-out) toasts the students. Now let's see the elements of this text!

The author highlights that according to the precedent, he certainly has to cover two important themes in his speech: the *education* they gained (*humanitas*) and the *willingness* or the sense of duty. For young teachers or teacher-candidates these two characteristics are indispensable: on the one hand, their literacy is appreciated and the acquisition of this knowledge was *necessary*; on the other hand, it is important to take delight in this *necessity*, and it's easier to endure with sense of duty. The canon of necessity can be tempered by benignity (*benignitas*). The speaker hopes, that their benignity can inspire others and make them finish their studies successfully. Foremost he wishes luck to the graduating students they deserved the promotion with their literary awareness completed with the knowledge of Philosophy. In the speech the majesty of *bays* is pictured with different examples from the antique mythology: he exorcises the story of Khilon (Chilo) who yielded his soul peacefully and happily in the arms of his son who gained the wreath in Olümpia.<sup>9</sup> The other example is the story of Diagoras in Rodosz written by Cicero: when he saw that his sons won and received the bays while the public was throwing flowers, he ended his life happily on the spot.<sup>10</sup>

This kind of honour is appreciated by every single person and even death is no frightening insomuch that it would dissuaded them from being part of it. Therefore all of the young teachers are entitled to respect, they deserve the sincerest congratulation as they won in a beautiful competition. The physical force (which is owned by every animal as well) was defied by the soul and mentality and this could happen because of their personality and morality. They should be as pride as Themistocles: arriving to the stadium on the Olümpia and seeing that the rivals applaud him, he jubilantly confessed to his friends that this was the greatest gift of his efforts taken for Greece.<sup>11</sup>

---

Nagyszombat; later he became a supervisor of studies in Buda and prior in Nagyszombat" (Szinnyei 1891–1914, at the headword). Szinnyei also lists those works that were published during the period when he was the promoter. E.g.: *Idea sapientis theopolitici ... Tyrnaviae, 1746 written by Antal Vanossi and Bellicarum in Hungaria calamitatum causae. Tyrnaviae, 1746* written by András Schmidhauer.

<sup>9</sup> „Lacedaemonius Chilo, cum filium complexibus teneret Olympiae coronatum, immodica aeque, ac funestissima perfusus Laetitia animam exhalavit.” L. Regia serenissimi, 1745., prologue, [4]. About Khilon's life, I. Diogenes Laertios 2005: 55–58, especially 57.

<sup>10</sup> „Diagoras Rhodius, ut Cicero refert, cum binos filios athletas eadem die vincere, ac victores coronari [5] vidisset, populusque gratulabundus flores undique in eum jaceret, in stadio, spectante populo, in oculis, et manibus filiorum vivendi finem fecit.” [4–5]. L. Cicero, Tusculanae disputationes, 1.111.: „hen Diagoras, the famous winner could see both of his son's victory on the same day, he said: 'Die, Diagoras, because you can't rise to the sky'” (Cicero 2004: 68).

<sup>11</sup> „Fateri sane potestis, quod Themistocles olim, qui, cum Ludis Olympiis in stadium venisset, ac athletic posthabitis in ipso spectando, hospitibusque demonstrando, et applaudendo diem ferme totum [6] populus consumpsit, ipse quoque delectatus ea re

Young teachers and candidates can only agree with it, so it's unnecessary to overexplain – the author writes. The graduates deserve respect; with studying Philosophy intensely they gained proficiency and prevailed against ignorance. So enjoy the fruit of their labour! He encourages the teacher-candidates to show regard for their excellent fellow students, who are adorned with Pallas' olive-branch – as they competes with Apollon for the bay either – because they have succeeded in passing their exams and they have countervailed against ignorance.

He expects that the bays (baccalaureus) gained in the future conduce to their *literacy and qualification* – so they wouldn't despise the kind services and this speech. And those school-leavers who gained the bays are expected to have great regard for the archduke and always talk about him respectfully, because he is nearly the only hope of the country. They could only fear that the simplicity of style are not worthy to express the majesty of their fellows and the baby archduke, when they would like to prophesy his future acts.

They should beware of poetic haze and incomprehensibility to create an outstanding piece of art. The author also draws their attention that it is important to always trust in the judgements of future – he confirms this statement with a *story about ant "frozen" to an amber: this common insect who used to live in the field, now is admired by everyone and "live" in the treasures of dukes among golds and silvers. Similarly the butterfly graven to the gem of the ring is famous and painted worm can be more pride than the peacock.* It is as much as saying that even if their works aren't held in account, the posterity will find out the value of their prophecies.

In the end, he asks for the kindness of the magisters: the poems they wrote are belong to the Parnassus but these works cannot compete with theirs. He makes the young teachers vow that they will enhance the dignity of their magisters in such a way that both the Church and faith, as well as the country can benefit from it. That's what the quite famous, poetic school in Nagyszombat suggests.

The prologue doesn't bring us closer to the authority, but we presume that Dávid Fáy could be the author (as other poems of his could be read), who shows his aptitude to his class as a young teacher. However the text uses plural (we and you), so other baccalaureuses might take part in the writing the graduates prove their poetic gift together. If we could talk about more poets, Dávid Fáy may have been one of them. However there is a contradiction, namely that the poetic class was taught by only one teacher. On closer examination we can see that the themes of the elegies are getting more and more serious and complicated, so we cannot presume that the five poems would have been written by five different author. With taking account of the uncertainty we believe these pieces of arts could have been written by only one person and presented by the whole poetic class.

### Literature

- Babarczy Dóra 2011. *Hungarian Jesuits in Brazil in the middle of the 18th century*. PhD thesis, Szeged.
- Bangha Béla 1937. *Hungarian Jesuits in the prison of Pombal*. Budapest: Péter Pázmány Literary Association.
- Cicero 2004. *Tusculan Disputations*, translated by Joseph Vekerdi, Budapest: Allprint.
- Diogenes Laertios 2005. *The life and theories of the great ones of Philosophy*, translated by Zoltán Rókai, Budapest. I/3.

---

*confessus est amicis, se fructum laborum suorum, quos pro Graecia pertulisset, eo die percipisse.* Regia serenissimi..., 1745., prologue, without numbers, [5-6]. The author quotes from the Paralell Lives written by Plutarch (1978: 259).

- Lukács László 1987–1988. *Catalogus Generalis seu Nomenclator biographicus personarum Provinciae Austriae Societatis Iesu (1551 – 1773)*, I–III. Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu.
- Nagy Iván 1999. *Families of Hungary*. Arcanum Digitéka (the suitable headword).
- Plutarch 1978. *Paralell Lives*, I. translated by Elek Máthé. Budapest: Hungarian Helicon.
- Szinnyei József 1891–1914. *Life and work of Hungarian writers*. Digital version – <http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/index.htm>.
- Szittyai Dénes 1915. *Egy magyar hitbirtető a Pombal-féle egyházüldözés rémnapjaiból = Magyar Kultúra*, 1915. II. 418–427.; 468–476.; 518–522.
- Tóth Sándor Attila 2012. *The cross of Jesuits. The church history and the age of Jesuits and South-American missions (1547 – 1773). Prologue to the textuary of the recalls written about missionary David Alajos Fáy* = Joseph Kayling–Anzelm Eckart, The memory of Jesuits missionary David Alajos Fáy, published by Sándor Máté Tóth, Gradus ad Parnassum, Szeged.

### David Fay's academic years in the college of Jesuits

In this study the author evokes the earlier years of Dávid Fáy's life, focusing on his youth, monasticism and his academic years. As his monographer, Béla Bangha says, Fáy's life – including his childhood, the earlier, monkish period of his life, his missionary activity, his years in prison and his death – “was more interesting than a novel and more shattering than a tragedy.”

In connection with Fáy's biography, the statements and conclusion mostly come from the speciality of the Jesuit education: he was one of the first students of the course for undermasters (*repetens humaniora*) and after graduation he started his teaching career directly.

The author also makes an attempt to analyse Fáy's quite famous and well-known poem (*Regia Serenissimi Archiducis Josephi indoles, felicitatis futurae prodromae*) written to Queen Mary Teresa's first-born son, József (archduke, heir apparent to the Hungarian throne).



# OKTATÁSMÓDSZERTAN



# ВЕБ-МУЛЬТИМЕДІЯ ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

АЛМАШІЙ ІВАН

*Мукачівський державний університет*

Мультимедіа-технології дозволяють інтенсифікувати навчально-виховний процес, стимулювати розвиток мислення та уяви учнів, збільшувати обсяг навчального матеріалу для творчого засвоєння і використання його учнями, формувати дослідницькі, пошукові уміння, уміння приймати оптимальні рішення, викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання.

Однією з ключових дидактичних проблем, що стоять сьогодні перед педагогічною наукою, є не вирішені до кінця завдання створення та запровадження в системі професійно – технічної освіти таких технологій навчання, які забезпечили б інтенсивне оволодіння учнями міцними знаннями, уміннями і навичками та сприяли б якісному системному засвоєнню змісту навчання. Науковці і педагоги-практики на сучасному етапі розвитку педагогічної науки докладають чимало зусиль для вирішення цієї проблеми (Храбовченко 2003).

Виходячи з умов реалізації екологічної освіти одним із шляхів вирішення низки конкретних завдань є розробка веб-сайтів для різних ланок освіти. Тому створення і використання екологічних комп'ютерних ігрових програм можна віднести до основних напрямів популяризації екотуризму, які спрямовані на екологічне виховання особистості – одна із актуальних проблем сьогодення. Універсальність комп'ютерних засобів визначається тим, що вони можуть бути застосовані не тільки як практичний посібник, а й як засіб розширення можливостей освітньо-виховного процесу всіх навчальних закладів від дитячого садка до середньої школи і вузу (Газман–Харитоновна 1991; Вовковінська 2003; Сігетій–Петейчук 2006).

Використання засобів мультимедіа на думку Н. Самойленка навчально-виховному процесі використовується для узагальнення і систематизації знань. Це допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про подію, відтворити та поглибити знання, активізувати пошукову діяльність (Забродська–Онопрієнко 2006). Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І. В. Роберт; психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю. І. Машбіц, систему підготовки вчителя до використання інформаційної технології у навчанні обґрунтував М. І. Жал. Ідея «комп'ютерних навчальних середовищ» належить американському вченому С. Пейперу. Він досліджував можливості комп'ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів (Газман–Харитоновна 1991).

*Метою статті* є висвітлення актуальності розробки веб-сайтів екологічного спрямування з метою формування екологічної культури молоді.

Найвагомішим чинником зміни стилю життя та її інтересів людини стала комп'ютеризація. Крім практичного використання в роботі та побуті, спостерігається захоплення інтернет-розробками, що швидко поширюється, особливо серед підлітків і дітей. У зв'язку з цим комп'ютерні ігри потрібно розглядати як своєрідний соціально-психологічний феномен, що сьогодні посідає все помітніше місце в житті людини.

Сучасні процеси інформатизації суспільства і пов'язані з ним тенденції в освіті, педагоги зацікавлені проблемою розробки якісних веб-сайтів, що мають забезпечувати необхідні принципи та підходи для того, щоб дати можливість педагогам і батькам з оптимальним результатом використовувати дидактичні можливості комп'ютерних програмних засобів (Сігетій–Петейчук 2006).

Відповідно до періодичних видань та науково методичної літератури мультимедійні програми здатні вирішити багато проблем виховного процесу, а саме:

- реалізувати ігрові методи;
- застосувати передові інформаційні технології;
- здійснювати виховний процес за межами виховних закладів;
- розвивати самостійне активне сприйняття та засвоєння інформації.

При створенні комп'ютерних програм екологічного спрямування необхідно враховувати певні вимоги:

- досягнення мети екологічного виховання;
- передбачати активну розумову діяльність;
- проблемному поданню матеріалу;
- спрямованість на інтенсивне керування процесом;
- адаптації до індивідуальних особливостей суб'єктів виховання;
- враховувати індивідуальні, розумові, психо-фізіологічні можливості та інтереси.

У підлітковому віці вона має системно-змістовий характер, що примушує підлітка дивитися на об'єкт пізнання як на цілісність, що забезпечується єдністю багатьох складових. Тому побудова повинна враховувати модель розвиваючого навчання і реалізацію таких етапів:

- формування в учнів позитивного ставлення до екологічного туризму;
- оволодіння новою інформацією, що є пізнавальною діяльністю, спрямованою на опанування нових знань та способів навчальних дій;
- відтворення учнями засвоєного матеріалу;
- формування навичок в нестандартних умовах;
- узагальнення знань;
- спрямування пізнавальної діяльності на творчий рівень.

Педагогічного дослідження потребують проблеми мультимедійності прикладного програмного забезпечення з позицій підвищення ефективності комп'ютеризованого навчання, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість учня та найвищих результатів комп'ютеризованого навчально-виховного процесу. Комп'ютеризація навчально-виховного процесу вимагає також вирішення наступних завдань:

- організація у всіх регіонах України навчальні заклади однотипними технічними засобами;
- створення методичних вказівок щодо використання програм і технічних засобів.

*Ідея.* Як приклад, розроблений сайт, який спрямований на розвиток усвідомлення членами соціуму екологічних проблем, та мотивацію у сприянні очищення зовнішнього середовища в цілому. Також мається на меті мотивувати людей у скоєнні ними позитивного вчинку в рамках екології.

Головною метою даного сайту, який знаходить за адресою: [msa.co.ua](http://msa.co.ua) є реєстрація користувачів, які небайдужі до екології Закарпатського краю. Спочатку при реєстрації на сайті користувачі вказують інформацію про себе, яку вони

вважають за необхідну. Після реєстрації для них відкривається ціла гора різного функціоналу та можливостей. По-перше, однією з найважливіших функцій є можливість додавання нових матеріалів користувачів на сайт. Тобто, вони зможуть обмінюватися своїми поглядами з іншими користувачами. Потім на основі прочитаного та переглянутого матеріалу поділитися враженнями та зробити висновки. По-друге, користувачі можуть викласти свої фото та відео на сайт, що надає додаткові переваги при обговоренні тих чи інших екологічних проблем Закарпаття.

Створення платформи, здатної зацікавити індивідів та розширити сферу впливу в рамках екологічних знань, становить достатньо складну проблему, яка звичайно вирішується великими колективами авторів, які спираються на міцну економічну підтримку і витрачають на таку роботу кілька місяців або років. Зрозуміло, що для звичайного вчителя, студента чи викладача такий шлях не є реальним.

Широка проблематика теми екології, та її інтеграції в сферу інтернет простору, призвела до застосування глобальної мережі задля популяризації даної теми. У випадку, коли інтернет простір стає основною базою розвитку проекту, робота зосереджується над розробкою такого інструменту дії (в даному випадку мова йде про конкретну програму), який зможе вплинути на членів соціуму. У вузькому розумінні, вплив потрібно розуміти, як чинник зміни поглядів на екологічну сутність певного індивіда. Якщо говорити про широке розуміння, то йде мова про зміни менталітету великої групи людей. Звичайно, що не можна обмежуватися єдиним інструментом дії у вирішенні такого глобального питання, як зміна ментальності нації, тому буде прикладена широка соціально-діагностична робота спрямована на вивчення «антисоціальних» проявів у поглядах населення. Після визначення основних закономірностей прояву негативних тенденцій у певних соціальних групах, буде розроблений новий інструментарій соціального впливу в рамках корекції екологічних поглядів.

Отже, проект «Моя соціальна дія» (MSA) – це проект, створений з метою впливу на людей для вчинення ними суспільно корисних вчинків (Рис. 1). Покращення свого оточення – ось основний постулат проекту. Кredo MSA зводиться до впливу на людину шляхом заохочення. Заохочення відіграє важливу роль у становленні та розвитку особистості. Воно сприяє посиленню виконання дій, спрямованих на досягнення певної мети. Сутність заохочення в проекті MSA зводиться до показу людиною власного суспільно корисного вчинку, за який вона отримує похвалу від інших людей.

Рис. 1. Емблема проекту MSA.



*Бачення проекту.* Вплив суспільства на людину – надзвичайний. Вона настільки влилася у вирій цієї могутньої та широкої імперії, що багато чого просто не помічає. Щоденно її оточують негативні наслідки діяльності. Байдужість – ось проблема суспільства. Еволюцію байдужості можна прослідкувати в історії. Такі почуття як емпатія, сердечність, людяність зараз не в моді. Ще б пак, ми закрилися у щільному футлярі в якому нам комфортно та затишно. Щоденно нас оточують дрібниці, які легше не помічати: сміття біля будинку, розкидані вітром квіти біля пам'ятника, жакливі надписи на стінах, загублена річ на тротуарі, людина похилого віку з важкою сумкою, та інше. Ми звикли до цього. Звикли банально не помітити. А світ має здатність змінюватися на краще, якщо цього потребують його жителі (Рис. 2).

**Рис. 2. Проблеми, якими займається проект**



Починати з дрібнички. Важко зробити це вперше, потім буде легше. Тому, якщо ви стали свідком ситуації, яку ви в змозі вирішити, вирішіть її, сфотографувавши до вашої дії та після (Рис. 3–5). Далі завантажте обидві фотографії на наш сайт. Ми будемо дуже вам вдячні! Ви розчудите своїм вчинком байдужих людей, які наступного не проігнорують подібну ситуацію. Так разом, ми змінимо світ на краще!

**Рис. 3. Методи завантаження фотографії на сайт**



Рис. 4. «Сторінка соціальних дій»



Інтернет простір став ефективним технічним засобом поширення знань. Маючи вплив на поведінку людей, система мережі-інтернет може стати сильним інструментом для формування позитивних зрушень у вчинках людей.

В даній роботі розглянутий проект соціального впливу на людей «Моя соціальна дія» (MSA). За допомогою «інструменту» заохочення, робиться вплив на формування позитивних якостей у людей, для перебудови суспільства в цілому.

Слід наголосити на новаторстві застосування методу «суспільного заохочення», який має широкий вплив на велику частину населення.

Потрібно зауважити, що інформаційно-комунікаційні технології екологічного спрямування в окремих випадках можуть взагалі не мати жодного впливу на екологічне виховання учнів або, навпаки, мати й негативний вплив, а саме:

- зменшення соціальних контактів та спілкування;
- складність переходу від «віртуальної взаємодії» до практичних дій.
- залежність від матеріально-технічної бази, тобто наявності і доступності комп'ютерів та Інтернету у учнів.

Складними і суперечливими залишаються питання розкриття вимоги до комп'ютерно-орієнтованих засобів навчально-виховного середовища нового покоління та ІКТ-компетентності у професійному розвитку педагогів; впровадження і оптимального використання цифрових технологій у формуванні екологічної культури молоді. Тому, обговорення факторів, що обмежують ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні культури особистості і аналіз причин низької результативності впровадження цифрових технологій у навчально-виховний процес є тією проблематикою у формуванні культури особистості, які в подальшому потребують наукового дослідження.

Рис. 5. Сторінка профілю користувача



### Література

- Вовковінська Н. В. 2003. *Інформатизація середньої освіти: Програмні засоби, технології, досвід, перспективи*. Київ: Педагогічна думка.
- Газман О. С. – Харитоновна Н. Е. 1991. *В школу с игрой: Книга для учителя*. Москва: Просвещение.
- Забродська Л. М. – Онопрієнко О. В. 2006. *Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник*. Хрестоматія: Вид. група «Основа».
- Сігетій І. П. – Петейчук В. М. 2006. Особливості застосування нових інформаційних технологій на уроках математики. *Освіта Закарпаття*, №3: 11–14.
- Пінчук Г. Г. – Титар О. В. 2013. *Мультимедійні засоби навчання як вирішальний фактор ефективності навчального процесу*.  
[[http://www.osvita.ua/school/lessons\\_summary/proftech/34663/](http://www.osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/34663/) – 2013.02.28.]
- Храбовченко В. В. 2003. *Экологический туризм .Учебно-методическое пособие*. Москва: Финансы и статистика.

**Web-Multimedia as means of ecological education**

The article is devoted to peculiarities of websites ecological usage as one of the most means of ecological education, and the formation of youth ecological culture in particular. One of the key problems of modern pedagogical science is systematization of the volume of the information for creative acquiring and its further usage by educational institutions. A solution to a number of specific tasks for various problems of education is the development and replication of ecological multimedia computer environments. The problem of the usage of internet resources needs pedagogical investigation from the viewpoint of education effectiveness improvement with the help of websites, i.e. to reach desirable psychological and pedagogical influence on personality as well as maximum possible results of computerized education.

# UKRÁN IRODALMI ANTOLÓGIA KIADÁSÁNAK TERVEIRŐL

**BÁRÁNY ERZSÉBET – BÁRÁNY BÉLA**

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

## **Az ukrán nyelv és irodalom oktatás jelenlegi helyzetképe a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban**

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban az ukrán nyelv és irodalom oktatása még napjainkban is számos problémát és megoldatlan kérdést vet fel. Az államnyelv oktatását Kárpátalja magyar iskoláiban számos olyan oktatáspolitikai tényező határozza meg, amelyek nem a célközösség sikeres nyelvsajátítására irányulnak, inkább nyelvi hátrány kialakulásához vezetnek (Bárány–Husztai–Fábián 2011: 145–154). Tekintettel arra, hogy a legtöbb magyar ajkú gyerek az iskolában hallja először az ukrán nyelvet, már az elemi iskolában nehézségekbe ütközik az államnyelv elsajátítása során.

Az *Ukrán nyelv* című iskolai tanterv az általános iskola 5. osztályától kezdve a nyelvtani ismeretek elsajátítására irányul, míg a kommunikációs kompetencia fejlesztése teljesen háttérbe szorul. Jelenleg általában heti 2 vagy 3 órában tanulják az ukrán nyelvet a magyar tannyelvű iskolákban. Az 1. számú táblázatban látható, hogy az évi 105 órából az 5. és 6. osztályban csupán 23, illetve 20 óra fordítható beszéd-készség fejlesztésére (amely tartalmazza a beszédértést, beszédet, olvasást és írást). A 7., 8. és 9. osztályban 18–20–18 ezeknek az óráknak száma. Ennek megfelelően a többi idő a nyelvtani ismeretek bővítését szolgálja.

### **1. táblázat: Az ukrán nyelv tárgy oktatására fordított kötelező heti óraszám a magyar tannyelvű iskolákban (5–9. osztály, 2014–2015-ös tanév)**

Українська мова: Програма для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання.

Osztály	Óraszám 1 tanévben	Heti óraszám	Tartalék óra	Beszéd-készség fejlesztésre fordított idő (beszédértés, beszéd, olvasás, írás)
5.	105	3	5	23
6.	105	3	5	20
7.	70	2	3	18
8.	70	2	2	20
9.	70	2	3	18

Az *Ukrán irodalom* általános iskolai tárgy célja, hogy az irodalom által művelt embert formáljon, hozzájáruljon a tanulók esztétikai neveléséhez, bővítse kognitív tudásukat, erősítse a társadalmi összetartozás eszméjét, segítse a tanulók önmegvalósítását a modern világban. A nemzetiségi iskolákban heti két órában oktatják ezt a tárgyat ukrán nyelven (2. táblázat). Feladata, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését a meghatározott irodalmi művek iránt, a diákokkal megismertesse az ukrán irodalmat, hozzájáruljon a kreativitásuk fejlesztéséhez, önálló gondolkodásra készítessen, segítse az olyan képességek kialakítását, mint a meggyőző érvelés és véleménykifejtés.<sup>1</sup> Általánosan elfogadott

<sup>1</sup> [http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869088/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/)

nézet, hogy az irodalom által a tanulóknak lehetősége nyílik megismerni a világot, az irodalom fontos szerepet játszik a nemzettudat formálásában, a kulturális örökség megismerésében. A tanterv összeállítóinak eredeti célja az volt, hogy a megszerzett tudás jól használható legyen. A megfogalmazott célok és feladatok egyformán vonatkoznak a többségi és kisebbségi tannyelvű iskolák tanulóira.

Az ukrán irodalom-tankönyvek szerkezete hasonló a többségi tannyelvű és a nemzetiségi tannyelvű iskolákban. A tankönyvek egyben szöveggyűjtemények is. Nyelvezetük gyakran nem felel meg a magyar anyanyelvű tanulók nyelvtudás szintjének. A szakkifejezések magyarázatai, írói életrajzi adatok, illetve szómagyarázatok kizárólag ukrán nyelvűek, tehát a tanulók a célnyelven olvassák az ukrán irodalmat. A gyakran érthetetlen vagy csak részben érthető ukrán nyelvjárási és archaikus elemeket is tartalmazó olvasmányok nyelvezete olyan nehézségek elé állítják a tanulókat, amelyek nem ösztönző erejűek a sikeres tanulás folytatására. A tankönyvek nem alkalmasak a különböző haladási tempójú gyerekek tanulásának differenciált irányítására. Az ukrán irodalom oktatása ilyen módszerrel oktatási-nevelési szempontból nem vezet sikerhez. A jelenleg folyó ukrán irodalomoktatás nem szolgálja a tanulók esztétikai nevelését, hiszen ha a gyerekek gondja van a szöveg értelmezésével, akkor nem tud az irodalmi alkotás esztétikai és művészi értékeire figyelni. Nyelv- és szaktudás nélkül pedig képtelen megfelelni a külső független értékelés elvárásainak, végső soron pedig nem tud integrálódni a többségi társadalomba.

Az ukrán irodalom oktatása tehát céljaival éppen ellentétes hatást vált ki: a diszkrimináció eszközévé válik, ugyanis az ukrán társadalomba integrálódni, azaz az ukrán felsőoktatásba bekerülni csak úgy lehet, ha a diák sikeres vizsgát tesz ukrán nyelvből és irodalomból. Ennek a vizsgának a követelményei pedig azonosak a többségi és a nemzetiségi iskolák diákjai számára. Szakemberek bevonásával szükség van a követelményrendszer átszerkesztésére, hiszen a tanulótól elvárt szövegértelmezés és önálló véleménynyilvánítás alapos nyelvtudást igényel.

## 2. táblázat: Az ukrán irodalom tárgy oktatására fordított kötelező heti óraszám a magyar tannyelvű iskolákban (5–9. osztály, 2014–2015-ös tanév)

Українська література. Програма для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою та мовами навчання національних меншин.

Osztály	Óraszám 1 tanévben	Heti óraszám	Tartalék óra
5.	70	2	7
6.	70	2	7
7.	70	2	7
8.	70	2	7
9.	70	2	7

A középiskola 10. és 11. osztályában heti 2 ukránnyelv-óra áll a tanulók rendelkezésére<sup>2</sup> (3. táblázat). A statisztikai adatok azt bizonyítják, hogy az ukrán tannyelvű iskolák tanulói a 11. osztályban összesen 44,5 órában tanulják az ukrán nyelvet, a magyar tannyelvű iskolákban azonban erre mindössze 30 óra jut (Bárány–Csernicskó 2013: 73).

<sup>2</sup> A legtöbb magyar tannyelvű iskola más tárgy rovására több ukrán órát vezet be.

**3. táblázat: Az ukrán nyelv tárgy oktatására fordított kötelező heti óraszám a magyar tannyelvű iskolákban (10–11. osztály, 2014–2015-ös tanév)**

Українська мова. Академічний рівень. Програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання.

Osztály	Óraszám 1 tanévben	Heti óraszám	Beszédkészség fejlesztésre fordított idő (beszédértés, beszéd, olvasás, írás)
10.	70	2	28
11.	70	2	24

A középiskolai ukrán irodalom tanterv az ukrán tannyelvű iskolák számára előírt követelményrendszert és óraszámot írja elő a nemzetiségi iskolák számára is. A legtöbb magyar középiskolás ennek azonban nem tud eleget tenni (4. táblázat).

**4. táblázat: Az ukrán irodalom tárgy oktatására fordított kötelező heti óraszám a magyar tannyelvű iskolákban (10–11. osztály, 2014–2015-ös tanév)**

Українська література. Рівень стандарту, академічний рівень. Програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Osztály	Óraszám 1 tanévben	Heti óraszám
10.	70	2
11.	70	2

**A külső független érettségi eredményei ukrán nyelvből és irodalomból**

2008-tól Ukrajna felsőoktatási intézményeibe csak úgy lehet felvételt nyerni, ha külső független értékelésen vesznek részt a felvételizők. A többségi (ukrán) és nemzetiségi iskolák tanulói számára egyforma követelményt tartalmaz a független tesztelés ukrán nyelv és irodalomból. Ugyanazt kell tehát tudnia ukránból a középiskola befejezésekor annak, aki ukrán anyanyelvű és ukrán tannyelvű iskolában tanult, mint annak, aki például magyar vagy román anyanyelvű, és csupán tantárgyként tanulta az ukránt (Cserniczkó–Ferenc 2009, Cserniczkó 2012).

A vizsgáztatás rendszere többször változott, míg 2015-ben radikális változás következett be, mivel ukrán nyelvből és irodalomból minden érettségizőnek külső független értékelésen kell részt vennie ahhoz, hogy érettségi bizonyítványt kapjon. A tesztvizsga alap- vagy emelt szintjére jelentkezhetnek a tanulók. Az új rendszer szerint megkülönböztetik az érettségi és a felvételi vizsga eredményét: az érettségibe a tesztek nyelvi kérdéseinek és a fogalmazásírás eredménye kerül (1-től 12-ig terjedő skálán), a felvételnél az irodalmi kérdések eredménye is számít.<sup>3</sup> Az „alapszint” kifejezés némi reményt nyújtott az érettségizők számára, ám mint később kiderült, ez a típusú vizsga semmivel sem különbözött az előző évek emelt szintű külső független ukrán érettségi vizsga nehézségi szintjétől. Az idej emelt szintű ukrán érettségi vizsga még egy önálló véleményt kifejtő feladatot tartalmazott szövegértéssel, amely kiegészítésként került az alapszintű feladatsorhoz.<sup>4</sup> Mint látjuk, a külső független ukrán érettségi vizsga alapos felkészülést igényel a tanulóktól.

<sup>3</sup> Idén a felsőoktatásba való jelentkezéshez minimum 22 vizsgapontot kellett elérniük a jelentkezőknek.

<sup>4</sup> A *Gramota* kiadó több kiadványt jelentetett meg, amelyek az önálló felkészüléshez nyújtanak segítséget ukrán nyelvből és irodalomból; ezek a kiadványok az összes ukrán érettségizőt célozzák meg és nem kifejezetten a nemzeti tanulók felkészülését szolgálják, például Авраменко О. М. – Блажко М. Б. 2014.

A váratlan újítás az érettségi vizsga terén elkésztő eredményeket mutatott. Ihor Likarczuk, az Ukrán Oktatásminőség-ellenőrző Központ (UCOJaO) igazgatója így összegezte a 2014/2015-ös tanév ukrán nyelv és irodalom vizsgaeredményét: „a legtöbb végzős képtelen írásban megfogalmazni a gondolatait”, a végzősök 20%-a egy szót sem írt arra a feladatra, amely fogalmazásírást tartalmaz vagy teljesen más témát fejtett ki. De olyanok is voltak, akik oroszul vagy magyarul vetették papírra véleményüket.<sup>5</sup> A tanterv előírásának figyelembevételével azt tapasztaljuk, hogy az iskola erre nem készíti fel a vizsgázókat. A négy készség (11. osztályban évi 24 órát határoztak meg a szövegértés-, olvasás-, beszéd-, és írásfejlesztésre) között a tartalomírás tartozik a feladatok közé. Ennek értelmében a fogalmazásírás-felkészítés az órán kívüli foglalkozásokon hárul a tanárra vagy magánórán valósítható meg. Ez azt vonja maga után, hogy az ukrán érettségire való sikeres felkészüléshez a tanulók magántanárok segítségére szorulnak. A finance.ua internetes oldal által végzett felmérésben résztvevő tanárok és diákok azt nyilatkozták, hogy magánóra nélkül a sikeres felkészülés lehetetlen.<sup>6</sup> Nyilvánvaló, hogy Kárpátalján – mint ahogy sok más régióban – nem minden szülő képes megfizetni a magánórák díját. Ezért a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség évente szervez a külső független tesztelésre felkészítő tanfolyamokat különböző tantárgyból. Az ismerősi körünkbe tartozó diákok közül többen is úgy nyilatkoztak, hogy az említett tanfolyam segítette elő a sikeres vizsgatételüket. Az ukrán nyelvi tesztfeladatok összeállításában is problémák merültek fel. Elégedetlenséget váltott ki a szövegértéssel kapcsolatos feladatsor (Halina Pahutyák kortárs író művének egy részlete a szerző előzetes engedélye nélkül került be a vizsgafeladatok közé) is. Az író nyílt levélben fordult az Oktatásminőség-ellenőrző Központ vezetőjéhez, melyben közölte, hogy a tesztek összeállítása során inkorrekt és téves módon értelmezték az általa írt szöveget, a tesztfeladatokban több helyes válasz is lehetséges. Véleménye szerint „az iskola nem tanítja a tanulókat az önálló gondolkodásra, nem ad lehetőséget kifejezni véleményüket; nincs kölcsönös kapcsolat a tanárok és a tanulók között”.<sup>7</sup> A vizsgázók követelték, hogy tekintettel a több lehetséges helyes válaszra, a tesztfeladatokban megfogalmazott öt kérdés valamennyi válaszát tekintsék érvényesnek. Az Ukrán Oktatásminőség-ellenőrző Központ munkatársai belátták hibájukat és az öt kérdésre adott minden választ helyesnek fogadták el. Fontos kiemelni, hogy Ihor Likarczuk, az UCOJaO igazgatója, az öt problémás kérdés közül kettőt korrektnek tekintett; a felmerült problémát nem a feladat minőségében, hanem az érettségizők alkalmatlanságában látja: „a felvételizők nem készültek fel kognitív jellegű összetett feladatok elvégzésére”.<sup>8</sup> A tanulók országosan alacsony átlageredménye arra készítette az UCOJaO mun-

*Українська мова та література*. Київ: Довідник; Авраменко О. М. 2014. *Українська мова та література. Збірник завдань*. Київ; Авраменко О. М. упорядк. 2014. *Українська література. Хрестоматія для підготовки до ЗНО*. Київ; Авраменко О. М. 2014. *Міні-конспекти з української літератури для підготовки до ЗНО*. Київ; Авраменко О. М. – Дідух Т. І. – Чукіна В. Ф. 2014. *Українська мова та література*. Київ: Власні висловлення.

<sup>5</sup> <http://glavcom.ua/articles/29156.html>

<sup>6</sup> A *finance.ua* honlapon közzétett elemzés az ukrán érettségire való felkészítés díjait közölte. Minél közelebb él egy diák a fővároshoz, annál magasabb a tarifa (a fővárosban az óradíj a 120 UAH-ot is elérheti, a periférián olcsóbb). Lásd: <http://news.finance.ua/ru/news/-/347878/vo-skolko-obhoditsya-roditelyam-podgotovka-detej-k-zno-issledovanie> (2015.07.15.)

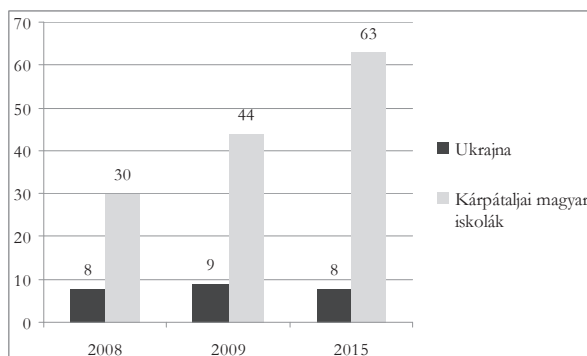
<sup>7</sup> [http://pahutyak.com/вiакритий\\_лист](http://pahutyak.com/вiакритий_лист)

<sup>8</sup> Az UCOJaO munkatársai a közeljövőben további változtatások bevezetését tervezik. A 2015/2016-os tanévben több feladattípust kivonnak a korábbi években alkalmazott feladatsorból. Több kognitív jellegű feladat bevezetését szorgalmazzák, amelyek – véleményük szerint – a kompetenciák megjelenítését szolgálják, és nem csupán a megszerzett ismeretek feltárását.

katársait, hogy a tervezett 37–35-ös ponthatárt végül 22-nél húzzák meg.<sup>9</sup> Ennek következtében a magyar iskolák végzősei közül a vártnál valamivel többen értek el a továbbtanulásra feljogosító eredményt a vizsgán. A Kárpátalja című helyi sajtóorgánumban megjelent értékelésben azt olvashatjuk, hogy a magyar tannyelvű érettségizők mégsem örülhetnek felhőtlenül ennek a valamivel jobb eredménynek, miután a diákok egy igen jelentős hányada nem jelentkezett be a kötelező ukránon kívül más vizsgára,<sup>10</sup> holott a továbbtanuláshoz három (magyar szakra két, amelynek az egyike az ukrán nyelv és irodalom) sikeres vizsgaeredmény szükséges. Továbbtanulási esélyt legalacsonyabb arányban a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák végzősei kaptak. Az UCOJaO nyilvánosságra hozta azoknak az iskoláknak a listáját, amelyeknek több mint 10 végzőse nem érte el a 2015. évi külső független értékelésen a minimális pontszámot ukrán nyelvből és irodalomból. Az országban az érettségizők 8%-a bukott el ezen a vizsgán.<sup>11</sup> A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák érettségizői között ez az arány 63% (1. ábra).

**1. ábra: Az ukrán nyelv és irodalom független tesztelésen a felsőoktatásba jelentkezéshez elegendő pontszámot el nem ért vizsgázók aránya (%-ban) Ukrajnában és a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban (2008, 2009, 2015)**

(Forrás: Csernicskó–Ferenc 2010: 334; 2015-ös adatok)



A 2015-ös külső független értékelés rossz eredményei ukrán nyelvből és irodalomból arra késztették a szakembereket, hogy napirendre tűzzék a nemzetiségi iskolákban folyó ukrán-oktatás problémáinak megoldását. Lilija Hrinevics, a Legfelsőbb Tanács tudományügyi és közoktatási állandó bizottságának elnöke „Ukrajna nemzetiségi kisebbségeinek oktatás-ügye: problémák és megoldásainak lehetőségei” kerekasztal-beszélgetés során hangsúlyozta, hogy napjainkban a nemzeti kisebbségek számára nem megfelelően oktatják az állam-

[http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=248157883&cat\\_id=244277212](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=248157883&cat_id=244277212) (2015.07.22.)

<sup>9</sup> Ihor Likarsuk, az UCOJaO igazgatója, sajtótájékoztatójában konstata, hogy az érettségizők tudásszintje ukrán nyelv- és irodalomból még jónak se minősíthető. Az érettségizők 41%-a közepes eredményt érte el, 29%-uk elégségest, ami a felkészülés alacsony szintjére utal.

[http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=248157883&cat\\_id=244277212](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=248157883&cat_id=244277212) (2015.07.21.)

Az *obozrevatel.com* oldal nyomán a végzős tanulók 19%-a alapszinten tudja az ukrán nyelvet, ami a tudásszint katasztrofális helyzetét bizonyítja: <http://life.obozrevatel.com/science/56479-stali-izvestnyi-rezultatyi-vneshnego-nezavisimogo-otsenivaniya-v-ukraine.htm>. Mint látható, a probléma országos szintű.

<sup>10</sup> <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/nezopont/tesztkaos/> (2015.07.19.)

<sup>11</sup> A statisztika alapján a leggyengébb eredményt a kárpátaljai iskolások érték el: 670 középiskola közül 92-ben 10 vagy annál több végzős nem érte el a minimális pontszámot. <http://osvita.ua/school/47377/> (2015.07.21.)

nyelvet. Ezt bizonyítja többek között az is, hogy kevesebb óraszámiban tanulják az ukrán nyelvet, mint az ukrán tannyelvű iskolák tanulói, problémát okoz a tankönyvhiány is. Sajnos az idei külső független tesztelés eredményei is ezt bizonyítják. Lilija Hrinevics meggyőződése, hogy az államnyelv oktatásának módszertanát modernizálni kell a nemzetiségi iskolák tanulói számára figyelembe véve a tudományos-kutató munkák eredményeit, a kárderkérést,<sup>12</sup> szükség van a modern tanítási eszközök bevonására is. Erre a szakértők már korábban is rámutattak: ha egy kárpátaljai magyar gyerek az 1. osztálytól a 11. osztályig, azaz 11 éven át tanulja az ukrán nyelv tantárgyat, és mégsem tanul meg ukránul, akkor biztosak lehetünk abban, hogy rosszul működik az oktatási rendszer (Cserniczkó 2009, 2012, 2013: 380–390). Végre elismerik – nem lehet az ukrán nyelvet ugyanazzal a módszerrel oktatni az ukrán anyanyelvű tanulók és a nemzetiségi iskolák tanulói számára, nem lehet egyforma követelményt állítani az ukrán tannyelvű iskolák és nemzetiségi iskolák tanulói elé. A megfontolatlan hibás lépések a fent említett problémákat eredményezik.

### **Az ukrán irodalmi antológia megjelentetésének célja**

A kárpátaljai magyar iskolások nem zárkóznak el az ukrán irodalom megismerése elől. Érdeklődéssel olvasnák a műveket, amennyiben azok nyelvezete érthető lenne számukra. Korábban volt már kezdeményezés, amely segítette az ukrán irodalom eredményesebb oktatását. Két szöveggyűjtemény jelent meg ukrán irodalomból az 5–9. és a 10–11. osztály tanulói számára.<sup>13</sup> A szerkesztő azokat a műveket vonta be a két kiadványba, amelyek a tantervben szerepelnek. Az ukrán irodalmi művekhez magyar fordítás is társult, amely a művek megértését szolgálta.

Jelen ukrán irodalmi antológia megjelentetésének a célja az, hogy segítséget nyújtson a magyar anyanyelvű érettségizőknek a külső független tesztelésre való felkészülésben. Reményeink szerint a műfordítások megkönnyítik a művek megértését, illetve elemzését. Köztudott, hogy a magyar tannyelvű iskolákban 5. osztálytól kezdve a tanterv szerint a tanulók egyik feladata az ukrán irodalmi művek elemzése. Ehhez – természetesen – az irodalmi műveket eredetiben, vagyis ukrán nyelven kell elolvasniuk és megérteniük. A felső osztályokban az elsajátítandó művek mennyisége és terjedelme növekszik, nyelvezete bonyolultabb, a szakterminológia kizárólag ukrán nyelvű, az idegen eredetű, ritkán használt, regionális, elavult, nyelvjárási és szerzői szavak, egyéni szóalkotások és szófordulatok ukrán nyelvű magyarázattal vannak ellátva, mennyiségük néha meghaladja a tanulók befogadóképességének határát.

Az általunk szerkesztett ukrán irodalmi antológia azokat a magyar nyelvre fordított szépirodalmi műveket tartalmazza, amelyek az ukrán érettségi vizsga (ZNO) követelményrendszerében szerepelnek. Köztudott, hogy a XX. század közepétől kezdve számos ukrán irodalmi művet fordítottak le magyar nyelvre azzal a céllal, hogy a magyar olvasók megismerhessék a szomszéd nép kultúráját, ezen belül az irodalmát is.

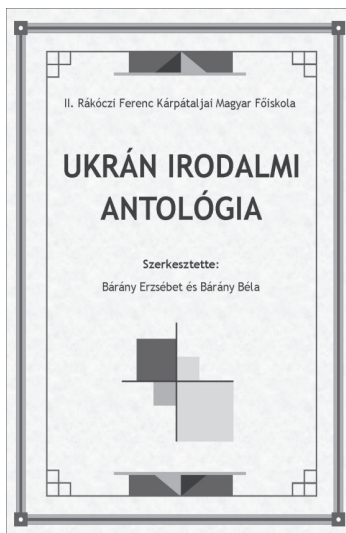
Célunk az volt, hogy összegyűjtsük a lehető legtöbb ukrán irodalmi mű magyar fordítását. Ezek közül kiválasztottuk azokat, amelyek az ukrán irodalom-tanterv kötelező olvasmányai között szerepelnek és részét képezik az érettségi vizsga követelményeinek.

<sup>12</sup> A 2014/2015-ös tanévben Beregszász város magyar tannyelvű általános és középiskoláiban összesen 15 pedagógus oktatott ukrán nyelvet. Közülük 7 orosz szakos, 8 tanár rendelkezett ukrán nyelv és irodalom szakos diplomával.

<sup>13</sup> О. А. Кордонєць упорядк. 2010. *Українська література. Хрестоматія для учнів 5–9 класів шкіл з угорською мовою навчання*. Видавництво Гражда; О.А. Кордонєць упорядк. 2010, *Українська література. Хрестоматія для учнів 10–11 класів шкіл з угорською мовою навчання*. Видавництво Гражда.

Teljességre azonban nem törekedhetünk, mivel nem minden mű jelent meg magyar fordításban. A kötetünkben szereplő művek nagy része budapesti és ungvári kiadóknál jelent meg.<sup>14</sup> A kiadvány 14 szerző 26 művét tartalmazza (5. sz. táblázat). Az antológiába bekerült egy egyetemi szakdolgozatként benyújtott fordítás is.<sup>15</sup>

## 2. ábra: A kiadni tervezett ukrán irodalmi antológia borítója



## 5. táblázat: Az ukrán irodalmi antológia tartalma

SZERZŐ	A MŰ CÍME
Ismeretlen szerző	Ének Igor hadáról ( <i>Слово о полку Ігоревім</i> )
Hrihorij Szkovoroda	De libertate A tiszta lelkiösméret dicséreti ( <i>Всякому місту звичай і права</i> )
Ivan Kotljarevskij	Aineis ( <i>Енеїда</i> )
Tarasz Sevcsenko	Osznovjanyenkóhoz ( <i>До Основ'яненка</i> ) Katerina ( <i>Катерина</i> ) Hajdamákok ( <i>Гайдамаки</i> ) Kaukázus ( <i>Кавказ</i> ) Álom ( <i>Сон (У всякого своя доля)</i> ) Baráti üzenet ( <i>І мертвим, і живим, і ненародженим...</i> ) Végrendelet ( <i>Заповіт</i> ) Nekem már mindegy... ( <i>Мені однаково...</i> )

<sup>14</sup> *Ének Igor hadáról*. Fordította Képes Géza. Budapest: Magyar Helikon, 1974; Leszja Ukajinka 1993. *Erdei regge. Tündérvjáték 3 fejeletben*. Ukránból fordította Kótyuk István. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó; Mihajlo Kocjubinszkij 1971. *Fata morgana*. Budapest–Uzsgorod: Európa Könyvkiadó–Kárpáti Kiadó; Panteljeimon Kulis 1978. *A fekete tanács*. Budapest: Európa Könyvkiadó; Sztefanik Vaszily 1952. *Válogatott elbeszélések*. Київ–Ужгород: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа»; Tarasz Sevcsenko 1961. *Kobzos*. Budapest: Európa Könyvkiadó; Tarasz Sevcsenko 2005. *Kobzos. Válogatott versek*. Ungvár: Kárpáti Kiadó; Karig Sára szerk. 1971. *Ukrán költők*. Budapest–Uzsgorod: Magvető Kiadó–Kárpáti Kiadó.

<sup>15</sup> Forgács Balázs 2011. *A Kajdas család*. Szakdolgozat. ELTE BTK Ukrán Filológiai Tanszék.

SZERZŐ	A MŰ CÍME
Pantelejmon Kulis	A Fekete Tanács ( <i>Чорна Рада</i> )
Ivan Necsuj-Levickij	A Kajdas család ( <i>Кайдашева сім'я</i> )
Ivan Franko	Himnusz ( <i>Гімн</i> ) Miért csak álmaim... ( <i>Чого являлися мені у сні</i> ) Mózes ( <i>Моїсей</i> )
Mihajlo Kocjubinszkij	Elfelejtett ősök árnyai ( <i>Гіни забутих предків</i> ) Intermezzo
Leszja Ukrajinka	Contra spem spero Erdei rege ( <i>Лісова пісня</i> )
Sztefanik Vaszily	A kőkereszt ( <i>Камінний хрест</i> )
Pavlo Ticsina	Hárfákkal ( <i>Арфами, арфами...</i> )
Andrij Malisko	Dal a keszkenőről ( <i>Гісня про рушник</i> )
Vaszil Szimonenko	Az anyaság hatyúí ( <i>Лебеді материнства</i> )
Ivan Dracs	Ballada a napraforgóról ( <i>Балада про соняшник</i> )

Az irodalmi antológiát ajánljuk mindazoknak, akik iskolai keretek között tanulják az ukrán irodalmat, készülnek az külső független értékelésre, érdeklődnek az ukrán irodalom iránt.

### Irodalom

- Bárány Erzsébet – Huszti Ilona – Fábíán Márta 2011. Második és idegen nyelv oktatása a beregszászi magyar iskolák 5. osztályában: a motiváció és nyelvi készség összefüggése az oktatáspolitikai tényezőkkel In: Hires-László Kornélia, Karmacs Zoltán, Anita Márku szerk. *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban: a 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai.* Budapest–Beregszász: Tinta Könyvkiadó–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete, 145–154.
- Bárány Erzsébet – Csernicskó István 2013. = Барань Єлизавета – Черничко Степан, Вивчення української мови у школах з угорською мовою навчання. In: *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* Випуск 8. Львів, 72–78.
- Csernicskó István 2009. Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Юрій Герцог ed. *Державотворча й об'сдгувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи.* Ужгорода: Поліграфцентр „Ліра”, 105–116.
- Csernicskó István 2011. Ще раз про проблеми викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Юрій Герцог ed. *Розвиток гуманітарного співробітництва в українсько-угорському прикордонному регіоні: аналіз, оцінки.* Ужгорода: Поліграфцентр „Ліра”, 213–224.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória 2009. Az ukrainai oktatáspolitikai és a kárpátaljai magyar felsőoktatás. In: Horváth István – Tódor Erika Mária szerk. *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség.* Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet–Kriterion, 25–40.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória 2010. Education as an ideal means of achieving a nation state in Ukraine. In: Róka Jolán ed. *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe.* Budapest: Budapest College of Communication and Business, 329–349.
- Csernicskó István 2012. *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv.* Ungvár: PoliPrint.

- Csernicskó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Даниш Г. П. – Чучка П. П. – Герцог Ю. В. та ін. 2005. *Українська мова: Програма для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання*. Чернівці: Букрек.
- Мовчан Р. В. – Таранік-Ткачук К. В. – Бондар М. П. та ін. 2011. *Українська література. Програма для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою та мовами навчання національних меншин*. Київ (2015-ben kiegészített).  
[[http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869088/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/)]
- Українська мова. Академічний рівень. Програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з угорською мовою навчання*.  
[[http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869542/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/)]
- Українська література. Рівень стандарту, академічний рівень. Програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів* (szerkesztők és kiadó feltüntetése nélkül).  
[[http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869542/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/)]

#### **Plans for edition of anthology of Ukrainian literature**

In our study, we report on the plans for publishing of an anthology of Ukrainian literature. The literary anthology contains those literary works in Hungarian translation, which are compulsory parts of the external independent evaluation. The publication aims to help the Hungarian-speaking school leavers in the preparation to the external independent evaluation.

# A MAGYAR MINT ANYANYELV TANTÁRGY TARTALMA A KÁRPÁTALJAI MAGYAR KÖZÉPISKOLÁKBAN AZ UKRAJNAI ÉS MAGYARORSZÁGI ÉRETTSÉGI RENDSZER TÜKRÉBEN

**BEREGSZÁSZI ANIKÓ**

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

## **Bevezető gondolatok**

Több lényeges összetevője van annak, hogy egy közösségben egy nyelv hosszú távon meg- és fenn tudjon maradni (vö. Cserniczkó szerk. 2010), de mind közül a legfontosabb az adott nyelv eredményes használata minél több színterén a valós életnek. Éppen ezért bír fokozott felelősséggel az iskolai anyanyelvoktatás mind többségi, mind kisebbségi helyzetben, s ezt a kárpátaljai magyar iskolai oktatás sem hagyhatja figyelmen kívül, amikor a magyarról mint anyanyelvről közöl ismereteket.

A kárpátaljai magyar közösség még a 2000-es évek legelején megfogalmazta legfontosabb nyelvtervezési céljait, melyek az identitás, az anyanyelvi és az anyanyelvű kultúra hosszú távú megőrzésére vonatkoznak (Beregszászi–Cserniczkó–Orosz 2001, Beregszászi 2002, Cserniczkó szerk. 2003). Ezen célok megvalósítása megkívánja, hogy a kárpátaljai magyar közösség anyanyelv-domináns kétnyelvűként, és egy idegen nyelv tudásával felvértezve tagozódjon a társadalomba (Beregszászi–Cserniczkó–Orosz 2001, Beregszászi 2002). A nyelvi célok elérésének egyik legfontosabb terepe pedig az oktatástervezés, a magyar iskolahálózat, a kárpátaljai magyar iskolákban folyó anyanyelvi nevelés tartalma, céljai és módszerei (bővebben lásd Beregszászi 2012).

A kárpátaljai magyar iskolák esetében fontos oktatástervezési lépés annak az anyanyelv oktatására vonatkozó, 2005 óta folyamatban lévő módszertani szemléletváltásnak, tantárgy-pedagógiai reformnak a megvalósítása, mely a közösség jelenlegi igényeinek és nyelvi céljainak megfelelően, a kárpátaljai magyar közösség nyelvállapotát feltáró tudományos alapkutatásokra támaszkodva kívánja új alapokra helyezni az oktatást (bővebben lásd Beregszászi 2014a, 2014b, 2012). A reform kivitelezésének egyik fontos feltétele pedig a tudományos ismeretek (a kárpátaljai magyar közösségről, annak nyelvhasználatáról a rendelkezésünkre álló ismereteké is!) beépítése az oktatás tartalmába új tantervek, tankönyvek és módszertani segédletek segítségével, illetve a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés rendszerének és tartalmának átgondolása által.

Az elmúlt tíz évben fontos lépések történtek ezen az úton. A 2005-ben megjelent, 12 osztályos oktatási rendszerre összeállított Magyar nyelv tanterv (Kótyuk szerk. 2005) mérföldkő a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben a tekintetben, hogy a korábbi tantervek egynormájúsága és felcserélő szemlélete helyett kodifikálja a hozzáadó (additív) szemléletet (vö. Beregszászi 2009, 2011a). Teljesen megújult 2005-től a középiskolai osztályok tananyagának tartalma. Korábban ezeken az évfolyamokon lényegében az általános iskolai osztályokban tanult grammatikai ismeretek sokadik újramondása történt, a legtöbbször hivatalos tankönyvek nélkül, magyarországi vagy általános iskolai tankönyveket újramondva. A 2005-ös tanterv a középiskolai osztályok tananyagát a grammatika helyett stilisztikai, szociolingvisztikai és retorikai ismeretekkel töltötte

meg, valamint a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés történetében először megjelennek a tananyagban a kárpátaljai magyar nyelvhasználat jellemzői is. A 2005-ös tantervet évfolyamonként vezették be, minden tanévben egy évfolyamot haladva, így a középiskolai osztályokban a tanterv 2010-től érvényes.

### **A kárpátaljai magyar középiskolai oktatás és a magyar nyelv érettségi**

A középiskolai osztályok tananyagának megváltozása, megújulása azért is fontos, mert ezzel nemcsak a kárpátaljai magyar közösség valós nyelvhasználati helyzetének és igényeinek irányába mozdult el az oktatás, hanem azért is, mert hosszú évtizedek óta először látszott csökkenni a magyarországi középiskolák tananyaga és érettségi követelményrendszere, illetve a kárpátaljai magyar középiskolák tananyaga és érettségi követelményrendszere közötti különbség.

A kárpátaljai magyar iskolákban a II. és III. fokozat végén, vagyis az általános iskola (9. osztály) és a középiskola végén (11. osztály) tesznek a tanulók a tanév végén záróvizsgát anyanyelvből. Ez a 9. osztályban tollbamondás, a 11.-ben tartalomírás formájában történik. A vizsgák érdemjegyei bekerülnek az év végi bizonyítványba. A jelenlegi ukrainai oktatási struktúrában (2008 óta) a felsőoktatásba való bekerülés feltétele emelt szintű érettségi vizsgák tétele a független tesztközpontokban az egyes választott szakoknak megfelelően kijelölt tárgyakból. Ukrán nyelvből és irodalomból az emelt szintű érettségi vizsga kötelező minden felsőoktatásba jelentkezni kívánó számára, minden szakra. A kárpátaljai magyar iskolák végzősei emelt szintű érettségi vizsgát magyar nyelvből (sem mint anyanyelvből, sem mint idegen nyelvből) és irodalomból a jelenlegi (2014–2015-ös) tanévvvel bezárólag NEM tehettek. A magyar iskolákban érettségizőknek is kötelező ukrán nyelvből és irodalomból emelt szintű érettségit tenniük, és ez az érettségi semmiben nem különbözik az ukrán tannyelvű iskolákba járó tanulók emelt szintű ukrán érettségijétől. Ezzel az a (magyar oktatási szakemberek és érdekvédelmi szervezetek által más sokszor szóvá tett és megoldást sürgető) társadalmi probléma, hogy elvileg egyenlő feltételek mellett, egyforma értékelés mentén versenyez egymással az emelt szintű érettségien az az ukrán iskolába járó diák, aki anyanyelveként, és az a magyar iskolába járó diák, aki másodnyelveként (vagy idegen nyelvként) tanulta az ukránt, ráadásul nem is azonos óraszámú és követelményrendszer mentén (Csernicskó 2012).

Ez a folyamat 2008 óta negatívan befolyásolja a magyar iskolákban érettségizők továbbtanulási lehetőségeit, valamint sokat ártott a magyar tannyelvű iskola presztízsének, sok szülő a majdani továbbtanulási szándék okán eleve többségi tannyelvű iskolát választ gyermekének, vagy az anyanyelvű iskola után a magyarországi továbbtanulást választják (erről a problémakörrel részletesebben lásd: Csernicskó 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

Amikor a tanulmány alapját képező előadás elhangzott 2015 tavaszán Beregszászban, akkor az érettségit illetően éppen a magyar nyelv javára látszott elmozdulni a helyzet az ukrainai oktatáspolitikában. A magyar érdekvédelmi szervezetek, a KMPSZ és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola évek óta sürgeti a probléma rendezését. 2015. január 29-én látott napvilágot az a 64. sz. kijevei miniszteri rendelet, melynek értelmében a 2015–2016-os tanévtől magyar nyelvből is lehet emelt szintű érettségi vizsgát tenni, melynek követelményrendszere is kidolgozásra került. A vizsga követelményeinek tervezete az általános iskolai osztályok tananyaga mellett a megújult középiskolai tananyag tartalmát is figyelembe véve készült, illetve lényegében kompatibilis volt a magyarországi érettségi követelményrendszerrel is magyar nyelvből. A 2015 márciusa óta eltelt pár hónapban azonban újra rossz irányt vett az ukrainai oktatáspolitiká, az

ígéretek és rendeletek ellenére a 2015–2016-os tanévben SEM kerül majd sor a magyar nyelv független érettségi bevezetésére<sup>1</sup>, így hiába készült el a követelményrendszer tervezete, hiába hirdetett a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola érettségire felkészítő tanfolyamot is magyar nyelvből<sup>2</sup>, mindez, így a tervezetnek a további elemzése is, az ukrán oktatáspolitikai aktuális széljárásának függvényében sajnos okafogyottá vált.

Jelen pillanatban a kárpátaljai magyar középiskolákban van egy megújult, az elképzelések szerint a nyelvhasználat szempontjából hasznos ismeretekre építő, a kárpátaljai magyar beszélőközösség jellemzőit szem előtt tartó tananyag, de ennek továbbra sincs kimenete: a független tesztközpontokban magyar nyelvből érettségizni továbbra sem lehet, így az ukrainai felsőoktatásba való bekerülésnél sincs ezeknek az ismereteknek semmi haszna. Csak abban reménykedhetünk, hogy legalább az életben, a valós nyelvhasználati színtereken hasznosítható és hasznosul az iskolában megszerzett anyanyelvi tudás. No és persze akkor, ha a kárpátaljai magyar fiatalok magyarországi felsőoktatási intézményben szeretnék folytatni tanulmányaikat, és ehhez Magyarországon tesznek magyar nyelv és irodalom emelt szintű érettségit.

### **A tananyag tartalma a kárpátaljai magyar középiskolákban anyanyelvből**

#### ***A tantervről***

A középiskolai osztályokra vonatkozó jelenleg érvényes Magyar nyelv tanterv, mint azóta minden tanévben, a 2010-es összevont tanterv (Beregszászi és mtsai szerk. 2010) alapján készül a Kárpátaljai Megyei Pedagógus-továbbképző Intézetben. 2010-ben ezt a tantervet egy munkacsoport állította össze a 2005-ös Magyar nyelv tanterv alapján, a csoportban kutatók (Beregszászi Anikó és Csernicskó István), gyakorló iskolai magyartanár (Hantik-Riskó Márta) és a Pedagógus-továbbképző Intézet munkatársa (Braun Éva) dolgozott együtt. A 2010-es összevont tanterv megszületését az indokolta, hogy Ukrajna egy váratlan oktatáspolitikai döntéssel a 12 évfolyamosról visszatért a 11 évfolyamos oktatásra (mielőtt még egyetlen 12. évfolyam is érettségizhetett volna), így három középiskolai osztály tananyagát két osztály (10. és 11.) tananyagává kellett összevonni.

#### ***A tankönyvekről***

Az 1990-es években nem készültek a középiskolai osztályok számára magyar nyelvből tankönyvek Kárpátalján, az iskolákban különböző magyarországi tankönyveket, azok egyes részleteit használták, vagy az általános iskolai tankönyvek vonatkozó fejezeteit tanították újra, így például semmivel nem jutottak előrébb a tanulók a stílusztika tárgykörében sem 10. osztályban, mint az általános iskola végére (Beregszászi–Csernicskó 1996).

A 2005-ös tanterv alapján készült a 10. osztály számára írt Magyar nyelv tankönyv (Beregszászi 2010), illetve a 2010-es összevont tanterv alapján a 11. osztályos Magyar nyelv tankönyv (Beregszászi 2011b).

Olyan témakörök jelentek meg a középiskolai osztályok tananyagában, amelyek – amellet, hogy előzmény nélküliek a régióban – módot adnak arra, hogy a közösség nyelvhasználatáról, nyelvi helyzetéről rendelkezésünkre álló tudományos eredmények végre megjelenjenek az oktatásban. Olyan tartalmi egységek kerültek a tantervbe és a tankönyvekbe, mint például:

<sup>1</sup> Lásd Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma 2015. július 3-án kiadott № 6/6-20. számú rendeletét. [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/47375/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47375/).

<sup>2</sup> Lásd a hirdetményt a főiskola honlapján: <http://www.kmf.uz.ua/hun114/index.php/fiskolai-hirek/2109-felhivas.html>.

- a szituatív (beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználat;
- a nyelv és a nyelvváltozatok fogalma;
- a nyelv változékonysága és viszonylagos állandósága;
- a nyelvváltozatok virtuális egyenlősége és aktuális egyenlőtlensége;
- a nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi tolerancia.

Beépültek az oktatás tartalmába a helyi magyar nyelvváltozatok jellemző sajátosságairól (nyelvjárási jellemzők, a nyelvi kontaktusok hatásai: kölcsönzés, kódváltás, pragmatikai sajátosságok), a magyar nyelv más változataihoz viszonyított hasonlóságairól és különbségeiről szóló ismeretek.

Ezen a ponton érdemes kitekintenünk egy pillanatra a magyarországi érettségi követelményrendszerre magyar nyelvből, összehasonlítva azt a kárpátaljai magyar iskolák tananyagával. Az emelt szintű magyar nyelv szóbeli érettségihez Magyarországon összesen 20 téma van megadva 8 témakörbe csoportosítva. Ezek mindegyike megtalálható már a kárpátaljai magyar iskolák tananyagában is, jórészt a két középiskolai osztályos tankönyv tárgyalja ezeket:

- 15 téma a tartalmilag megújult középiskolai tananyagban jelenik meg (pl. a nyelv mint jelrendszer, a nyelvi tervezés, az emberi kommunikációs és a tömegkommunikáció sajátosságai, a magyar nyelv területi nyelvváltozatai és a norma, stilisztikai ismeretek (különös tekintettel a hivatalos stílusra, valamint a képszerűség és az alakzatok), retorikai ismeretek),

- 5 téma pedig az általános iskolai osztályokban: grammatikai és szövegnyelvi ismeretek.

#### A tanterv a 2014–2015-ös tanévben

A kurrens tanterv a 2010-es tantervet alapul véve szintén a Csernicskó–Beregszászi–Braun–Hnatik–Riskó munkacsoport neve alatt szerepel az ukrán oktatási minisztérium honlapján, évszám nélkül, értelemszerűen a 2014–2015-ös tanévre vonatkozóan.<sup>3</sup> A valószínűleg azonban 2010 óta csak a Pedagógus-továbbképző Intézet munkatársai dolgoztak, módosítottak a tanterven, minden tanév előtt minimálisan szerkesztve azt. Ez a „szerkesztés” a legtöbb esetben nem használt, hanem ártott a tanterv eredeti szemléletének és elképzelésének, néhány elemében visszalépést jelent a nyelvművelő szemlélet és a céltalan grammatikaoktatás felé.

Az eredeti tanterv következetesen nyelvtanításról és nem nyelvtan-tanításról beszél, az additív szemléletet igyekszik követni. A Bevezetőben megfogalmazza: *„célja, hogy a magyar nyelv tanításának hagyományaira épülő, korszerű anyanyelvi műveltséget adjon. Kiemelt hangsúlyt kap a szóbeli és az írásbeli kommunikációs készség fejlesztése. A program alkalmas a gyakorlatcentrikus anyanyelvi tudás és beszédkultúra kialakítására. (...) Meghatározó a nyelvhasználati szempontok érvényesítése a fogalmi ismeretek tanításában, a nyelvi elemek kommunikációs szerepének a bemutatása”*. Az anyanyelvtanítás feladatait megfogalmazva fontosnak tartja kiemelni, hogy:

- „a tanterv tananyaga nyelvhasználat-központú és szövegnyelvi szemléletű;
- a magyar nyelvi ismeretek mellett kiemelt szerepet szán a diákok kommunikációs képzsésének, a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésének.
- *Az anyanyelvi oktatás tananyagát a nyelvtudomány újabb eredményeire épülő korszerű ismeretek adják.”*

Kiemeli a tanterv bevezetője a szituatív nyelvhasználat kialakításának fontosságát, mint legfontosabb oktatási-nevelési célt:

<sup>3</sup> [http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1349869542/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/).

*„Az iskola feladata felkészíteni a diákokat a magánéleti és a közéleti szerepek betöltésére. A diákoknak megfelelő általános műveltséget kell szereztetniük, mivel különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési és kommunikációs képességeinek kialakításához, fejlesztéséhez. A nevelés elsősorban a képességek és készségek fejlesztésére irányul.”*

Szerepel a tantervben a kárpátaljai magyar nyelvváltozatok, illetve azok nyelvhasználati jellemzőinek témaköre is. A tanterv egyik legfontosabb hozadéka, hogy a kárpátaljai magyar nyelvi valóságot figyelembe véve igyekeznek hasznosítható tudást közvetíteni a középiskolai anyanyelvoktatás során. A tantervben megjelennek a következő témakörök:

- Névhasználati és megszólítási szokások a kárpátaljai magyar nyelvben (10. osztály).
- A kétnyelvűség hatásainak megjelenése a kárpátaljai magyar beszélt nyelvben a társalgás során (10. osztály).
- A magyarországi magyar és a kárpátaljai magyar közéleti írásbeliség (hivatali nyelvhasználat) különbségei (10. osztály).
- A helyi magyar nyelvváltozatok jellemző sajátosságai (nyelvjárási jellemzők, a nyelvi kontaktusok hatása: kölcsönzés, kódváltás, gyakorisági eltérések, pragmatikai sajátosságok); a magyar nyelv más változataihoz viszonyított azonosságok és különbségek (11. osztály).
- A helyi nyelvváltozatok szerepe az azonosságtudatban (11. osztály).

Most pedig szemléltessük egy példával, hogyan módosult a tanterv eredeti elképzelése a jóhiszemű hozzá nem értés következményeként!

A 11. osztály tantervében (2005-ben és 2010-ben is) szerepel a Nyelvművelés témaköre. A tanterv készítői a nyelvművelés kifejezést a hagyománynak és az állami tantervírási elvárásoknak megfelelően használni kényszerültek, de eredeti elképzelésükben igyekeztek új megvilágításba helyezni és új tartalommal megtölteni azt, a felcserélő nézőpont helyett a hozzáadott szemléletet, illetve a nyelv társadalmi beágyazottságát figyelembe véve, a nyelvművelést a nyelvtervezés folyamatának részeként értelmezték. A tantervben a következők találhatók:

*„A nyelvművelés mint alkalmazott nyelvészeti tudományág. A nyelvművelés mint a nyelvi tervezés mint tudatos folyamat része.*

*A nyelvi tervezés fogalma, ágai (helyzettervezés, állapottervezés, oktatástervezés), azok szerepe egy közösség életében.*

*A nyelvművelés célja, feladatai (magára a nyelvre, illetve a nyelvhasználóra vonatkozóan), tartalma és módszerei.*

*Az anyanyelvi nevelés. A beszédkultúra, a beszédművelés és a beszédkészség-fejlesztés. Szerepük a személyiségfejlesztésben.*

*A nyelvi norma és a nyelvhelyesség fogalma. Nyelvszokás és nyelvi norma. A nyelvi norma és a nyelvváltozatok.”*

Aztán a 2010 óta eltelt időszakban a jóhiszemű hozzá nem értés „kicsit” módosította a fenti elképzelést. Bekerült a Nyelvművelés témakörbe két, véleményem szerint felesleges altéma: egy hagyományos nyelvhelyességi kérdéseket tartalmazó, illetve egy grammatikai ismereteket tárgyaló, amelyek szakszerűtlenül vannak elkészítve, és nem illeszkednek a tananyaghoz, vagyis teljesen feleslegesek. Például:

*„Nyelvművelés és szóképzéstan, jelentéstan: A szó mint nyelvi jel. Jel, fogalom és jeltárgy viszonya. A fogalomalkotás. A szó fogalmi jelentése. Egy- és többjelentésű szavak. Alap- és mellékjelentés. Rokoni értelmű (szinonim) szavak és szólások, ezek nyelvi szerepe. Lexikai és nyelvi szinonimák (burgonya – krumpli, tavasz – kikelet).”*

A témák sem a tananyag tartalmához, sem egymáshoz nem illeszkednek szervesen, főlegesen bontják meg a tanterv egységét és szemléletét, és „pazarolnak el” nyolc (3 és 5 tanóra van előírva) a két témakörre) anyanyelvi órát.

A grammatikai ismereteket tartalmazó témakör még ennél is érthetlenebb, a tanterv eredeti elképzeléséhez sehogyan sem illeszkedő logika mentén lett „összeválogatva”, a hagyományos, előíró nyelvművelés eszköztárából Nyelvművelés és nyelvtan címen. A témakör például a következő témákat ajánlja:

*A szófajok. A szenvedő ige használata. A körülírt szenvedő szerkezet (meg van fázva, ki van állítva) helyessége vagy helytelensége.*

*A főnévi többes szám használatának korlátozottsága a magyar nyelvben.*

*A -só, -ső képzős mellékevek fokozása.*

*Az udvariassági személynévmások.*

*Az ő, őke névmás nem személyre vonatkoztatott használata.*

*Az aki, ami, amely névmások helyes használata. A vonatkozó névmások rövidebb és teljesebb alakjai.*

*A számnévi kérdő névmások helyes használata (hány?, mennyi?)*

*Az -e módosítószók helyes használata.*

*Kötőszók a mondat elején. A rokon értelmű kötőszók egymás melletti használata (de azonban, noha bolott).*

*Alaktan. A névszói tőtípusok toldalékolásában mutakozó jelentéskülönbségek (tűdő – tüdeje).*

*Egyes földrajzi nevek tóváltozatai az -i képző előtt.*

*Változó tövek összetételei utótagként (szavak – névszók, kötőszók, tavon – Sóstón stb.)*

*A nem egyeztető birtokos szerkezet (az ő házuk).*

*Az enyémek, övéké típusú jeles alakok mellőzése.*

*A -ként és a -stul, -stül viszonyrag.*

*Mondattan. Az alany és az állítmány egyeztetésének a szabályai. A helységnevek határozóragos alakjai (a kül- és behviszonyragok használata).*

*A jelzett szó száma a számnévi jelző után.*

Mivel magam is egyik elgondolója és megalkotója voltam annak a 2010-es tantervnek, amely azóta ezeket a „módosításokat” elszenvedte, fontosnak tartom elmondani, hogy a kárpátaljai magyar iskolák számára készülő magyar nyelv tantervek tartalma oktatástervezési kérdés, ami túlmutat egy hivatal mindennapi feladatkörén, mert hosszú távon befolyásolja a kárpátaljai magyar közösség jövőjét, a nemzetrés megmaradását. Ezért fontos lenne, hogy felelős, hozzáértő tudósokat, kutatókat és gyakorló pedagógusokat tömörítő munkacsoportok dolgozzák ki az egyes tanterveket (a valóságban is, nem csak névleg!), nem pedig állami hivatalok hivatalnokai ad hoc módon változásokat eszközölve és ezzel sebetek ejtve a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés reformján.

### Irodalom

Beregszászi Anikó 2002. *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák, feladatok.* Doktori értekezés, Budapest: ELTE.

Beregszászi Anikó 2009. Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacs Zoltán – Márku Anita szerk. *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században.* Ungvár: PoliPrint, 20–25.

Beregszászi Anikó 2010. *Magyar nyelv 10. osztály.* Csernyivci: Bukrek.

Beregszászi Anikó 2011a. A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgypedagógiai szemléletváltásáról. *Modern Nyelvoktatás* 1: 32–44.

Beregszászi Anikó 2011b. *Magyar nyelv 11. osztály.* Csernyivci: Bukrek.

- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlen lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Beregszászi Anikó 2014a. „Anyanyelvünk peremén” is otthon: a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés helyzete és céljai. In: Beregszászi Anikó – Hires-László Kornélia szerk. *Meszelt falakon túl. Születésnapki köszöntő kötet Kótyuk István tiszteletére*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológiai Tanszék, Magyar Tanszéki Csoport–Hodinka Antal Intézet, 11–24.
- Beregszászi Anikó 2014b. Új témák, változó szemlélet. Az anyanyelvi nevelés új iránya a kárpátaljai magyar középiskolákban. *Anyanyelv-pedagógia* 2014/1. szám.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. In: Cserniczkó István – Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., 29–38.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István – Orosz Ildikó. 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó – Cserniczkó István – Braun Éva – Hnatik-Riskó Márta szerk. 2010. *Magyar nyelv 10–11. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű általános középiskolák számára*. Kijev.
- Cserniczkó István 2009. Az ukrán oktatáspolitikai a nyelvi asszimiláció szolgálatában. *Korunk* 2009/február, 33–40.
- Cserniczkó István 2010. Az államnyelv oktatásának nyelv- és oktatáspolitikai helyzete Kárpátalján. In: Kozmács István – Vancóné Kremmer Ildikó szerk. *Közös jövőnk a nyelv I. Tudomány az oktatásért – Oktatás a tudományért*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, 57–69.
- Cserniczkó István 2011. The linguistic aspects of the Ukrainian educational policy. *ESUKA–JEFUL* 2–1: 75–91.
- Cserniczkó István 2012. *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. Ungvár: PoliPrint.
- Cserniczkó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Cserniczkó István 2014. Magyar nyelvű oktatás Kárpátalján: kihívások, perspektívák. In: Beregszászi Anikó – Hires-László Kornélia szerk. *Meszelt falakon túl. Születésnapki köszöntő kötet Kótyuk István tiszteletére*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Magyar Filológiai Tanszék Magyar Tanszéki Csoport–Hodinka Antal Intézet, 33–67.
- Cserniczkó István szerk. 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Cserniczkó István szerk. 2010. *Nyelvek, emberek, helyzetek. A magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: PoliPrint.
- Kótyuk István szerk. 2005. *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára*. Csernyivci: Bukrek.

### Content and system requirements of the Hungarian language as a subject in Hungarian and the Transcarpathian Hungarian secondary schools

I wish to examine Hungarian language as a mother tongue subject and its requirements in Transcarpathian Hungarian secondary schools and in Hungarian education system as well, comparing the two processes and particularly highlighting the output of the graduation requirement system.

# AZ IDEGEN NYELVI TANÁR SZAKOS KÉPZÉS MÚLTJA ÉS JELENE A NYÍREGYHÁZI FŐISKOLÁN<sup>1</sup> (1962–2015)

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

*Nyíregyházi Főiskola*

## Rövid bevezető áttekintés

Magyarország legkeletibb tanárképző főiskoláját az Ukrajnával közvetlenül határos Szabolcs-Szatmár-Bereg megye székhelyén, Nyíregyházán hozták létre 1962-ben. Ez volt a Nyíregyházi Főiskola egyik jogelődje, amely Bessenyei Györgyről, a felvilágosodás jeles írójáról kapta a nevét. Célja az akkori tanárhány megszüntetése, a vidéki képesítés nélküli pedagógus munkahelyek felszámolása volt. Az általános iskola közismereti tárgyai között idegen nyelv is szerepelt. 1962-ben az – akkori ideológia általános iskolai idegennyelv-oktatási koncepciójának megfelelően – a kötelező nyelvnek, az orosznak a tanárképzése is elkezdődött. A programok az egyetemi középiskolai tanárképzés mintájára épültek fel, mint ahogy később, az 1985-től létrejött nyugati nyelvszakok tantervei is. A különbség az oktatáspedagógiai tárgyak módszertani alaposágában volt. 1985-től létrejöttek a nyugati nyelvek tanszékei a német, az angol, a francia, az olasz nyelvtanári szakok részére.

Az Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék megalapításával lett teljes az idegen nyelvi kínálat. Az 1989. évi rendszerváltással a kötelező orosz oktatás megszűnt, s az általános és középiskolákban a kötelező idegen nyelv az angol lett. A 2006-ban bevezetett Bologna-rendszer a tanárképzés addigi jogát elvette a főiskoláktól. Az idegen nyelveket BA alapképzésben három évig tanulhatták a hallgatók, de tanári képesítést már nem kaptak. Az egyetemek további 2 éves MA szak elvégzését követően adtak ki a közoktatásra érvényes tanári diplomát.

A Bologna-rendszer a tanárképzésben nem vált be. 2014-től a főiskolán újra elkezdődött az általános iskolai, immár ismét kétszakos tanárképzés. A Nyíregyházi Főiskola 2015 szeptemberétől megkapta az angol szakos általános iskolai osztatlan tanárképzés jogát. 2015-től az idegennyelv-szakos képzés 8 év kihagyás után 4+1 éves oktatása kezdődik el ismét, de már csak angol nyelvből. A demográfiai csökkenés és az új felsőoktatási koncepciók miatt ugyanis időközben Nyíregyházán megszűnt a többi idegen nyelvi szak.

A Nyíregyházi Főiskola jelenleg az angol nyelv- és kultúranár szakon kívül a különböző nyelvek szaknyelvi képzésével és a nyelvvizsga felkészítéssel vesz részt a magyarországi idegennyelv-oktatásban. Iskola- és oktatástörténeti adalékként azonban fontosnak tartjuk, hogy az idegennyelv-szakos képzés fél évszázados múltját áttekintsük, s a jelenre nézve a lehetőségeket is érintsük.

## Oktatástörténeti korszakolás. Az idegen nyelvi tanárszakok időbeli „sarokkövei”

1962-ben a magyar általános iskolai tanárképzés az egri, a szegedi és a pécsi pedagógiai főiskolák (ettől az évtől kezdődően tanárképző főiskolák) köre Nyíregyházán, az ország észak-keleti csücskében egy új intézménnyel bővült. A mai Nyíregyházi Főiskola jog-

---

<sup>1</sup> A Nyíregyházi Főiskola 2016 január 1-től elnyerte az Alkalmazott Tudományok Egyeteme címet (a szerk.).

elődjében, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán 1962-ben a többi közismereti szakkal együtt elindult az orosz szakos képzés. Az első diplomát az 1963/64-es tanévben vették kézbe az orosz szakos tanárok, akik a magyarországi pedagógushiány miatt kivételes eljárással szaktanítói és egyszakos általános iskolai tanári oklevelet kaptak. Második szakjukat levelező tagozaton végezték el. Az első idegen nyelvi tanszék megalakulása az első diploma átadására datálható. Így 1964-ben alakult meg az Orosz Nyelv- és Irodalom Tanszék (Szabó 1987: 178–187).

Magyarországon az idegen nyelvek tanításával kapcsolatban az elmúlt 70 évben három igazán mélyreható „rendszerátalakítás” zajlott le – emlékezett vissza a bölcsészettudományi kar 50. évére dr. Székely Gábor professor emeritus, aki 1989 és 1997 között a Bessenyei György Tanárképző Főiskola főigazgatója volt (Székely 2012: 21). Azóta elmondható, hogy egy negyedik „rendszerátalakítást” is megéltünk.

### **Első „rendszerátalakítás” – 1949**

1949-ig még fennállt a második világháború előtti helyzet. Az elemi iskolákban nem tanítottak idegen nyelveket. A gimnáziumokban az ógörög, latin alapokon nyugvó, elsősorban német és francia nyelvtanítás volt a jellemző. Az ógörög később háttérbe került, a modernebb iskolákban, például a reálgimnáziumokban nagyobb szerep jutott a modern idegen nyelveknek. Már a világháború előtt is tervezték az elemi iskola nyolcosztályossá tételét. Azt nem tudjuk, milyen álláspontot fogadtak volna el az idegen nyelvek tanítását illetően, mert a háborús viszonyok közepette nem volt lehetőség a terv megvalósítására. 1949-ben az újonnan kialakított nyolcosztályos általános iskolák felső tagozatában kötelezővé tették az orosz nyelv oktatását. Az orosz nyelvet a gimnáziumokban is mindenkinek kötelező módon tanulnia kellett, miközben a reálosztályokban kötelezően választható volt az angol, a német, a francia, esetleg más nyugati nyelv. A humán osztályok tanulói az orosz mellett latint tanultak. Közben 1962-től megszűnt a humán és reálosztályok rendszere. Az orosz nyelv oktatásának általánosan kötelező bevezetése gyökeres változást hozott az idegennyelv-oktatás területén. E nyelv tanításának a közoktatásban Magyarországon nem voltak hagyományai. Nem voltak kellő számban tanárok. Megkezdődött tehát az átképzés. Sokszor kitűnő francia vagy német szakos tanárok váltak gyengén vagy közepesen felkészült orosz tanárokká. Az is tény azonban, hogy a hatvanas évekre már igen színvonalassá vált az orosz szakos tanárképzés hazánkban. Sokat segített a már említett részképzés (az egyetemi oktatásban résztvevők általában Moszkvában, Pétervárott, Vlagyimirben, Odesszában tanultak egy féléven keresztül). Az orosz tanárok „második-, harmadik generációjának” felkészültsége már minden szempontból megfelelt a más szakokon végzett tanárok szakmai színvonalának.

### **Második „rendszerátalakítás” – 1985**

1985-ben kezdődött a nyelvoktatás területén a „második rendszerátalakítás”. 1984 tájékán az orosz tanszékről indult el az a javaslat, hogy Nyíregyházán is új idegen nyelvi tanszéket kellene alapítani. Az egeri Ho Shi Minh Tanárképző Főiskolán (ma Eszterházy Károly Főiskola) működött egy nagy múltú Angol (Amerikai) Nyelv és Irodalom Tanszék, Nyíregyházán tehát – figyelembe véve a helyi szakmai erőket – francia és német tanszék alapítása látszott indokoltnak. Az Oktatási Minisztérium több feltételt szabott meg: ki kellett kérni a régió három megyei jogú városából és a három megyéből a művelődési osztályok támogató nyilatkozatát, illetve meg kellett szerezni a KLTE (Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen) szaktanszékeinek egyetértését, szakmai támogatá-

sát. Miután mindez megtörtént, 1985-ben megalakult a Francia Nyelv és Irodalom Tanszék és a Német Nyelv és Irodalom Tanszék. Az első években a KLTE oktatói óraadással is segítették a tanszégeken folyó oktató munkát.

1987-ben formálódott meg a helyi gazdasági és oktatáspolitikai vezetők részéről az igény, hogy a főiskola – a megyei tanács anyagi támogatásával – kezdje meg a megyében dolgozó orosz szakos tanárok átképzését. Megjegyzendő, hogy ez a folyamat, amely villámgyorsan országossá vált, megyénkben egy évvel korábban kezdődött, mint a többi régióban. A fiatal nyugati nyelvi tanszékek oktatói máris igen nagy feladatot kaptak.

Ekkor kezdődött el az orosz szakosok átképzése a 3 éves nyugati nyelvszakos (angol, francia, német, olasz) képzések keretein belül. A megnövekedett nyugati nyelvszakosok iránti igény önmagában is apasztotta az orosz szak iránti keresletet. Ehhez járult 1995-ben a jelentős oktatói létszámcsökkentés, amely során indoklasként a képzés gazdaságossága került előtérbe. Világosan kitűnt, hogy az orosz szak közmegejtése, s főiskolai erkölcsi pozíciója egyre rosszabb lett. Hiszen a közoktatásból kiszorult az orosz nyelvi képzés, amely a gazdaságossági szempontból „értékelhető” nagy hallgatói létszámot biztosította volna. Nyilvánvaló volt, hogy ilyen módon orosz szakos tanárookra is csak minimális mértékben van szükség. Ennek a korszaknak, és a kilencvenes évek elejének a szemléletét talán úgy lehetne jellemezni, hogy „bármilyen idegen nyelvet tanuljunk, tanítsunk, csak orosz ne”. Megkezdődött a sok esetben igen jól képzett orosz tanárok átképzése angol, francia, német, olasz stb. szakos tanárrá. Az átképzésnek ebben a korszakban megbízhatóbb alapja volt, mint az 1949-et követő időszakban, hiszen az új nyelvszakos diploma megszerzésére vállalkozók általában legalább négy éven keresztül a gimnáziumban már tanulták a célnyelvet. Támogatást élvezett az a szemlélet, hogy fontos lenne a szomszédos (ukrán, román, szerb, horvát, szlovén, szlovák) nyelvek tanítása, tanulása, tudása is, de az a célkitűzés csak korlátozott mértékben valósult meg. Nyíregyháza az Olaszországból a Baltikum felé tervezett korridor idegennyelv-igényére gondolt, amikor az olasz szakot megalapította.

Igaz, hogy az Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék rövid fennállás után megszűnt, de reális igényt kiszolgálva megalakult az Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék. Úgy tűnt, hogy Magyarország „legkeletibb” felsőoktatási intézményében igen jól képzett tanári karra alapozva indokolt egy erős keleti-szláv kutatói és oktatási bázis megtartása, megerősítése. E törekvést motiválta az a tény is, hogy ukrán tanszékünk főiskolánkon elsőként, és a mesterképzés bevezetéséig egyedüli tanszékként elnyerte az egyetemi szintű tanárképzés jogát (Bárány 2011, 2012). Az ukrán tanszék létesítése összefüggött azzal is, hogy a kilencvenes évek elejétől kezdődően a magyar kormány fontosnak tartotta a Kárpátalján élő magyarság segítségét, a magyar nemzetiségű ukrán állampolgárok nemzeti kultúrájának megőrzését az önállóvá vált Ukrán Köztársaságon belül. Kormányzati koncepció volt a beregszászi magyar nyelvű tanító- és tanárképzés támogatása.

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola keretei között 1994-től kezdődően elindult a „beregszászi speciális tanárképzés”, amelyben a főiskolának több mint ötven oktatója vett részt. A képzésben résztvevők három-ötöde volt bölcsész, illetve művésztanár.

E nem könnyű feladatnak jó színvonalú és lelkes teljesítése hozzájárult ahhoz, hogy napjainkban él és működik a fennállásának 20. évfordulóját 2016-ban ünneplő II. Rákóczi Ferenc Főiskola. Az idegennyelv-szakos tanárképzés felelőse dr. Szabó Tibor volt. Nyíregyházáról egy tanszéki kolléga, két angol lektor, valamint segítőjükként Huszti Ilona angol nyelv és irodalom szakos tanár, helybeli oktató vett részt a programban (Szabó 2002: 308–309).

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola alábbi idegen nyelvi tanszékein folyt az 1990-es, 2000-es években nyelvszakos tanárképzés a két szakos 4 éves program szerint. Oktatástörténeti összefoglalónkban a hitelesség kedvéért jelenjenek meg az idegen nyelvi tanárszakokhoz tartozó tanszékvezetők nevei is:

Angol Nyelv és Irodalom Tanszék 1989-től 2010-ig

Tanszékvezetők: dr. Szabó Tibor  
dr. Szerencsi Katalin PhD  
dr. Ajtay-Horváth Magda PhD

Francia Nyelv és Irodalom Tanszék 1985-től 2010-ig

Tanszékvezetők: dr. Mihalovics Árpád CSc  
dr. Máté Éva PhD

Német Nyelv és Irodalom Tanszék 1985-től 2010-ig

Tanszékvezetők: Kósáné dr. Oláh Julianna CSc  
Dr. Barabás László

Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék 1993-tól 2000-ig

Tanszékvezetők: dr. Giancarlo Cogoí CSc  
Dr. Laczik Mária PhD

Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék 1964-től 2010-ig

Tanszékvezetők: Kicska Antalné dr.  
Prof. dr. Papp Ferenc az MTA doktora, akadémikus  
Prof. dr. habil Székely Gábor CSc  
Csekéné prof. dr. habil Jónás Erzsébet, az MTA doktora

Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék 1992-től 2010-ig

Tanszékvezetők: Prof. dr. habil Udvari István, az MTA doktora  
Prof. dr. habil Zoltán András, az MTA doktora  
Dr. Bárány Erzsébet PhD

Joggal nevezhetjük az 1985-től 2005-ig terjedő időszakot a Nyíregyházi Főiskola történetében az idegennyelv-szakos tanárképzés fénykorának.

### **Harmadik „rendszerátalakítás” – 2006**

1999. június 19-én Bologna városában 29 ország oktatási miniszterei aláírták az „Európai felsőoktatási zóna” című bolognai szerződést. Ennek célja a felsőoktatás harmonizációja, a képzésbeli mobilitás, a kredit-ekvivalencia Európa országainak egyetemei között, az azonos képzési struktúrák bevezetése 2010-es határidővel.

E szerint Magyarország 2006-ban a 3+2+3 éves modellt választotta a felsőoktatás számára. Az első három év felsőoktatási alapképzés, amely a bölcsészettudományok és a természettudományok körében már nem adott szakmai diplomát, mint az eddigi 4 éves főiskolai tanárképzés, hanem az alapkészülést igazolta. A főiskolai alapképzés idegen rövidítése BA/BSc. Mellette olyan specializációk jelentek meg a képzési programban, amelyek piacképes, gyakorlatorientált ismeretekhez juttatják a hallgatókat. Ilyen

például a nyelvszakoknál az „idegen nyelvi levelező”, „idegen nyelvi ügyintéző” stb. A következő két év az egyetemi „mester” szint. Tanárképzésben csak ezen szinten volt adható szaktanári diploma akár általános-, akár középiskolai tanár számára. Erre a szintre az alapszinten végzők 30%-a kerülhetett be. Végül a felsőoktatási képzést a három éves „doktorantúra”, vagyis a PhD-képzés koronázta meg, ahol a tudományos életben is helytállni tudók szerezhetek tudományos minősítésnek számító doktori fokozatot. Ez a gyökeres szerkezeti és – főleg az alapképzésben – tartalmi átalakulás az idegen nyelv-szakosok számára jelentős kihívást jelent. A kétezres évek első évtizedében mind erőteljesebben érezhetővé vált a „harmadik rendszerváltás” érvényesülése az idegen nyelvek tanításának világában: vitathatatlanra vált, hogy az angol nyelv tudása az egyesülő Európában és a nagyvilágban nélkülözhetetlen.

A régi bölcsesség („ahány nyelvet tudsz, annyi embert érsz”) talán így módosult: „jó, ha több idegen nyelvet ismersz, de angolul tudj, ha érvényesülni akarsz”. Az angol nyelv elsajátítására irányuló törekvés feltétlenül indokolt. Kiss Jenő akadémikus a következőket írja egyik dolgozatában: „A globalizáció az egész világra kiterjedő folyamat, amely a gazdaság, a politika, a kultúra egységesülésének irányába hat. Nem új keletű jelenségről van szó. Am olyan fokú, intenzitású, kiterjedésű és gyorsaságú még sohasem volt, mint napjainkban. Európában a Római Birodalom, majd a kereszténység jelentette a legismertebb globalizációs folyamatokat. Minden globalizációnak vannak nyelvhasználati és nyelvi következményei.

Nyelvek emelkednek ki s válnak közvetítővé a nyelvek piacán (Európában a görög, latin, majd később a francia, a német, az angol), illetőleg hatnak egymásra (lásd például az európai nyelvekre gyakorolt maradandó latin hatást.)” Majd valamivel később így folytatja: „A kritikus, sőt neuralgikus pont elsődlegesen a szaknyelvek, a tudományos nyelv kérdésköre. Ma különösen. A tudomány nyelve nemzetközi, egyetemes, a tudományos kommunikáció feltételezi a nemzetközi vérkeringést, az információk globális áramlását. A tudományok vezető nyelvei ezért is voltak mindig a nemzetközi nyelvek, illetőleg a világnyelvek, ma pedig „a” világnyelv, az angol” (vö. Kiss 2009: 199–203). Kiss Jenő megállapításaival aligha lehet vitatkozni. A magyarországi idegen nyelv-oktatásnak korábban is, ma is, és a jövőben is alkalmazkodnia kell a nagyvilágban tapasztalható trendhez.

#### **Negyedik „rendszerváltás” – 2014**

A 2000-es évek első évtizede során világossá vált, hogy nem indokolt Magyarországon 11 felsőoktatási intézményben alapszakos germanistákat, szlavistákat stb. képezni, mivel az elhelyezkedési lehetőségek a BA szintű nyelvszakot végzett diplomások esetében nagyon korlátozott. Számukra szinte egyedüli kiutat a továbbtanulás jelentette. Állást legfeljebb titkárnőként, illetve szállodai portásként, esetleg idegenvezetőként találtak. E területeken viszont nincs feltétlenül szükség alapszakos filológus képzettségére. A jelentkezők száma folyamatosan csökkent, meg sem közelítette a még esetleg elfogadhatónak tekinthető 30 főt évente. A tanszékek megszüntetése bár fájdalmas, de elkerülhetetlen lépés volt 2010-ben.

A két szakos általános iskolai tanárképzés megszüntetése, az egy szakos nem tanárképes képzési struktúra bevezetése, a gyermekek születési számának csökkenése, a régió gazdasági nehézségei együttesen igen súlyos helyzetet teremtett a bölcsészképzés területén. Egyértelművé vált, hogy a Bologna-rendszer a magyarországi tanárképzésben nem célravezető, nem illeszkedik a felsőoktatási hagyományokba. Ezért 2014-től ismét visszaállították – némi módosítással – az osztatlan tanárképzést. A korábbi, alapkép-

zésre épülő 2 éves MA képzések kimenő rendszerben megszűnnek. Általános iskolai tanárszakokon 4+1 év, középiskolai tanárképzésben 5+1 év. Mindkét esetben a +1 év a kötelező iskolai gyakorlatot jelenti. 2014 ezért a negyedik „rendszerátváltásnak” tekinthető az idegen nyelvi tanárképzés számára.

### **Képzési programok a nyelvszakos tanárképzésben**

Az idegennyelv-szakos tanárképzés kezdetben az orosz szakos képzés mintájára indult el. Az orosz szakosok más nyelvszakra való átképzése a '90-es években kezdődött el. Ettől függetlenül az orosz nyelvi programok 1993-ig az idegen nyelvekre vonatkozóan a klasszikus, a korábbi képesítési követelményekben meghatározott, hagyományos idegen nyelv és irodalom szakos képesítési követelmények szerint folytak. Ezeknek középpontjában a magas szintű (felsőfokú) nyelvtudás, a nyelvészet és az irodalomtörténet elméletileg megalapozott ismerete állt.

A 90-es évek végén a kormányzat az úgynevezett egységes tanárképzés koncepcióját vázolta fel, amelyben az általános és középiskolai tanárképzés közös programmal indulna. Kereteit 8 félévben határozta meg, melyben 1200 óra ált rendelkezésre. 70%-ban elméleti, 30%-ban gyakorlati felkészítést írt elő. Az előbbit a történeti és összehasonlító nyelvészet, a leíró nyelvészet mellett a klasszikus irodalomtudományi diszciplínákat (az orosz esetében a szláv mitológia és népköltészet, a középkori orosz irodalom történeti és kultúratörténeti háttere, az orosz klasszicizmus, szentimentalizmus, romantika, szimbolizmus, akmeizmus, futurizmus, a modern orosz irodalmi iskolák) bemutatása, valamint a művelődéstörténeti tanulmányok jelentették. A gyakorlati képzés a felsőfokú nyelvvizsga témaköreinek társalgási ismeretét, a fordítás- és szövegértési készségeknek a kialakítását célozta meg. Sajnálatosan 1997-98-ban az egységes egyetemi szintű tanárképzés koncepciója az akkreditáció lefolytatása ellenére nem folytatódott.

1999-ben, az új oktatáspolitikai és gazdasági igényeknek megfelelően, valamint az 1995-ös finanszírozási megszorításokat követően szükségesnek látszott, hogy a nyelvi szakbizottságok változtassanak az elméleti és gyakorlati képzés arányain és legalább a főiskolai szinten – a nyíregyháziak kezdeményezésére – bevezessék az alkalmazott nyelvtudományok közül a fordítástudományi és pragmalingvisztikai stúdiumokat.

Az európai kredit-ekvivalencia szellemében 2001-ben életbe lépett képesítési követelményekben már az egyetemi 1350, illetve a főiskolai maximum 1200 óraszám mellett megjelennek a kreditmennyiségek is. Az egyetemi képzés 150 kreditet, a főiskolai ekkor minimálisan 95-öt tartalmazott. Az elmélet és a gyakorlat aránya is elmozdult. Az egyetemen 34%-ban, a főiskolán 44%-ban határozták meg a gyakorlati stúdiumok mennyiségét. Ezt követően 2006-tól a Bologna-rendszer bevezetésével megszűnt a két szakos általános iskolai tanárképzés lehetősége.

### **A klasszikus kétszakos nyelv és irodalom tanárszak programja (1962–1994)**

A tantervi változásokat – a jelenleg aktuális angolt kivéve – az orosz szakos képzési hálón mutatjuk be, mivel ez a program volt az etalon a többi idegen nyelvszak esetében is. A kétszakos 4 éves tanárszak az idegen nyelvek esetében a matematikától a történelmen át a testnevelésig és énekig bármely más tanárszakkal párosítható volt. Példaként az orosz szak 1991/92. évi programját alapul véve készült el a többi idegen nyelvi szakképzési programja is (Szalamin 1993):

**1. táblázat: 1991/92. tanév**  
**Orosz nyelv és irodalom szakos tanári szak tantervi hálója**  
(ai = aláírás, gyj = gyakorlati jegy, K = kollokvium, Sz = Szigorlat, Av = Alapvizsga,  
ÁV = államvizsga)  
**(8 félév, 1200 óra)**

Tantárgy	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév	VI. félév	VII. félév	VIII. félév
Bevezetés a szlavisztikába	30 ai (1+1)	15 K (0+1)						
Orosz fonetika		30 gyj (1+1)						
Nyelv- és stílusgyakorlat	60 gyj (0+4)	60 gyj. K. (0+4)	60 gyj (0+4)	60 gyj. Av (0+4)				
Gyakorlati orosz nyelvtan	30 gyj (0+2)	30 gyj (0+2)	15 gyj (0+1)	30 gyj (0+2)				
Rendszerező orosz nyelvtan					30 K (1+1)	30 gyj (1+1)	30 Sz (1+1)	
Orosz irodalom			15 gyj (0+1)	15 gyj (0+1)	45 gyj (1+2)	60 K (1+3)	60 gyj (1+3)	60 Sz (1+3)
Kultúra-történet			30 gyj (1+1)	30 gyj (1+1)	30 K (1+1)			
Ország ismeret						30 gyj (0+2)	30 gyj (0+2)	
Szak-módszertan				30 K (1+1)	45 gyj (0+3)			ÁV
Tanítási gyakorlat/záró						45 ai (0+3)	30 gyj (0+2)	30 (záró) évi
Kötelező spec. koll.						15 gyj (0+1)	15 gyj (0+1)	
<b>Heti óraszám</b>	8 ó	9 ó	8 ó	11 ó	10 ó	12 ó	11 ó	6 ó
<b>Félévi óraszám</b>	120	135	120	165	150	180	165	90

**A piaciorientált képzéssel bővített idegen nyelvi tanárszak programja (1995– 2004)**

A 90-es évek piacképes koncepciója tette szükségessé az üzleti világban is hasznosítható ismeretek közvetítését. Az 1998/99. tanév tantervi hálóján ezt mutatjuk be. Az új tárgyakat félkövérrel jelöltük (Ferincz 2001):

**2. táblázat: Orosz nyelv és irodalom szakos tanári szak tantervi hálója  
1998/99. tanév**

(ai = aláírás, gyj = gyakorlati jegy, K = kollokvium, Sz = Szigorlat, Av = Alapvizsga, Zv = Záróvizsga)

**(első változtatások a piacorientált képzés felé, 8 félévre maximum 1200 órában)**

Tantárgy	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév	VI. félév	VII. félév	VIII. félév
Bevezetés az orosz nyelvészeti tanulmányokba	30 K							
Fonetikai gyakorlatok	30 gyj							
Gyakorlati orosz nyelvtan	30 gyj	30 gyj						Zv
Nyelv- és stílusgyakorlat	45 gyj	45 gyj	45 gyj	45 gyj Av				Zv
Középkori orosz kultúra		30 K	30 K					
Orosz üzleti nyelv		30 gyj	30 gyj					
Orosz üzleti levelezés			30 gyj	30 gyj				
Fordítás-stilisztika				30 K				
Kultúratörténet 18-19. sz.				30 K				
Módszertan				30 K	30 gyj			Zv
Szláv nyelvtörténet					30 K			
Orosz fonetika, fonológia					30 K			
Az orosz névszók					30 K			
Orosz irodalom XIX. sz.					30 K	30 Sz		
Országismeret XX. sz.						30 K		
Az orosz ige						30 K		
Az orosz szintaxis							30 Sz	
Orosz irodalom 1917-ig							30 K	
Orosz irodalom 1917 után								30 Sz
Kötelező spec. Koll.					30 gyj	30 gyj	30 gyj	30 gyj
Tanítási gyakorlat						30 ai	30 gyj	
Zárótanítás								30 gyj
<b>Heti óraszám kb.</b>	9 ó	9 ó	9 ó	11 ó	12 ó	10 ó	8 ó	6 ó
<b>Félévi óraszám</b>	135	135	135	165	180	150	120	90

**A kredit alapú, széles spektrumú idegen nyelvi tanárszak programja (2004–2006).**

2004-ben Magyarország csatlakozott az Európai Unióhoz. A Bolognai Rendszer kiépítése is ebben az évben kezdődött el. A képzési programok tárgyait kreditesíteni kellett, s a lehető legszélesebb kínálatot biztosítani a hallgató számára, hogy válogathasson, s így maga gyűjtse össze az előírt kreditmennyiséget. Külön érdekesség, hogy a Nemzetközi kapcsolatok új szak diplomáciai szaknyelvi képzését is felvállalták az idegen nyelvi tanszékek. A program utolsó soraiban ezeket láthatjuk. (Az előzőekhez képest a kínálati bővülést továbbra is félkövérrel emeltük ki.) A 2006 szeptemberétől már BA alapszakos képzési programok kezdődtek, amelyek nem adtak tanári képesítést (Cs. Jónás 2004, 2007).

**3. táblázat: Orosz nyelv és irodalom szakos tanári szak tantervi hálója 2004/2005. tanév**

(G = gyakorlati jegy, K = kollokvium, Sz = Szigorlat)

**(kredit alapú képzés, széles spektrumú diszciplináris kínálat 8 félévre, minimum 95 kreditben)****Kötelező tárgyak****Teljesítendő kreditszám: 59**

Tantárgy neve	Kód	Óra-szám		Teljesítés (kredit)		Előfeltétel	1	2	3	4	5	6	7	8
		ea.	gyak.	Szk.	Kreditp.									
Bevezetés a nyelvtudományba	OR 1201	1		K	1	–	+							
Bevezetés az orosz nyelvészeti tanulmányokba	OR 1202	2		K	2	–	+							
Fonetikai gyakorlatok	OR 1205		2	G	2	–	+							
Gyakorlati orosz nyelvtan	OR 1203		2	G	2	–	+							
Gyakorlati orosz nyelvtan	OR 1204		2	G	2	OR 1203 OR 1205		+						
Nyelv- és stílusgyakorlat	OR 1101		3	G	3	–	+							
Nyelv- és stílusgyakorlat	OR 1102		3	G	3	OR 1101		+						
Nyelv- és stílusgyakorlat	OR 1103		3	G	3	OR 1102			+					
Nyelv- és stílusgyakorlat	OR 1104		3	G	3	OR 1103 OR 1106				+				
Szövegértés	OR 1106		2	G	2	OR 1102			+					

Tantárgy neve	Kód	Óra-szám		Teljesítés (kredit)		Előfeltétel	1	2	3	4	5	6	7	8
		ea.	gyak.	Szk.	Kredit									
Orosz üzleti nyelv	OR 1501		2	G	2	OR 1102			+					
Nyelvismereti alapszigorlat	OR 1107			S Z	3	OR 1104 OR 1204 OR 1501				+				
Orosz kultúrátörténet	OR 1401	2		K	3	–				+				
Az orosz névszók	OR 1206	2		K	3	OR 1107					+			
Orosz irodalom XIX. század	OR 1301	2		K	3	–					+			
Orosz irodalom XIX. század	OR 1302	2		K	3	OR 1301						+		
Orosz irodalom XIX. század szigorlat	OR 1303			S Z	3	OR 1302						+		
Az orosz ige	OR 1207	2		K	3	OR 1206						+		
Az orosz szintaxis	OR 1208	2		K	3	OR 1207							+	
Orosz nyelvészet szigorlat	OR 1209			S Z	3	OR 1208							+	
Orosz irodalom XX. Század	OR 1304	2		K	2	OR 1303							+	
Orosz irodalom XX. Század	OR 1305	2		K	2	OR 1304								+
Orosz irodalom XX. Század szigorlat	OR 1306			S Z	3	OR 1305								+
<b>Összesen:</b>					<b>59</b>									
Szakdolgozat	OR 1800			G	5	*						+		
Szakdolgozat	OR 1801			G	5	OR 1800							+	
Szakdolgozat	OR 1802			G	5	OR 1801								+
<b>Összesen:</b>					<b>74</b>									

\* A témaválasztás előzetes feltétele, hogy a hallgató összegyűjtsön 120 kreditet. Amennyiben ezt a kreditszámot a hallgató akkumulálta, a szakdolgozati témát kötelező kiválasztani.



Az OR 2210 – OR 9285-ből teljesítendő kreditszám: 10

Tantárgy neve	Kód	Óra-szám		Telje-sítés (kredit)		Elő-feltétel	1	2	3	4	5	6	7	8
		ea.	gyak.	Szk.	Kreditp.									
Kiejtés, intonációs gyakorlat	OR 2210		2	G	2	-	+							
Szlovák nyelv (kezdő)	OR 2701		2	G	2	-	+							
Szlovák nyelv (haladó)	OR 2702		2	G	2	-		+						
Sajtónyelv	OR 2105		2	G	2	-		+						
Orosz lexikológia	OR 2201	2		K	2	-		+						
Orosz üzleti protokoll	OR 2505		2	G	2	-		+						
Orosz üzleti levelezés	OR 2503		2	G	2	-		+						
Orosz üzleti levelezés	OR 2504		2	G	2	OR 2503			+					
Fordítás-stilisztika	OR 2601	2		K	3	-			+					
Szláv összehasonlító nyelvészet	OR 2211	2		K	3	-			+					
Az orosz névszók	OR 2212		2	G	2	-					+			
Az orosz-tanítás magyarországi története	OR 2506	2		K	3	-					+			
Az orosz ige	OR 2213		2	G	2	-						+		
Kontrasztív szöveg szemantika	OR 2215		2	G	2	-						+		
A szóbeli kommunikatív készség-fejlesztés az oroszban	OR 2507		2	G	2	-						+		

Tantárgy neve	Kód	Óra-szám		Teljesítés (kredit)		Elő-feltétel	1	2	3	4	5	6	7	8
		ea.	gyak.	Szk.	Kreditp.									
Az írásbeli kommunikatív készség-fejlesztés az oroszban	OR 2508		2	G	2	-							+	
Az orosz szintaxis	OR 2214		2	G	2	-							+	
Fordítás-technika	OR 2602		2	G	1	-								+
<b>Összesen:</b>					<b>35</b>									

**Tanári képesítés kötelező tárgyai****Kötelező kreditszám: 7**

Tantárgy neve	Kód	Óra-szám		Teljesítés (kredit)		Elő-feltétel	1	2	3	4	5	6	7	8
		ea.	Gyak.	Szk.	Kreditp.									
Az orosztanítás módszertana	TK 9281	4		K	3	TK1225					+			
Az orosztanítás módszertana	TK 9282		4	G	2	TK 9281						+		
Módszertan integrált Európa nyelvei és kultúrái	TK 9280	2		K	2	-						+		

**Szabadon választható tárgyak**

Tantárgy neve	Kód	Óra-szám		Teljesítés (kredit)		Elő-feltétel	Megjegyzés
		ea.	gyak.	Szk.	Kreditp.		
Orosz fonetika, fonológia	OR 3206	2		K	3	OR 1205	Csak oroszul értőknek
Orosz fonetikai gyakorlatok	OR 3207		1	G	1	–	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak
Szláv összehasonlító nyelvészet	OR 3211	2		K	3	–	
Orosz ikonfestészet	OR 3403		2	G	2	–	Csak oroszul értőknek
Szláv folklór	OR 3404		2	G	2	–	
Orosz üzleti nyelv	OR 3502		2	G	2	–	Csak oroszul értőknek
Orosz nyelvű informatika	OR 3506		2	G	2	–	Csak oroszul értőknek
Orosz tárgyalástechnika	OR 3507		2	G	2	–	Csak oroszul értőknek
Műfordításelemzés (orosz irodalmi anyagon)	OR 3603		2	G	2	–	
Műfordítási gyakorlat	OR 3604		2	G	2	–	
Integráció az idegen nyelv oktatásának más tantárgyakkal	OR3605	2		K	3	–	
Szlovák nyelv (kezdő)	OR 3701		2	G	2	–	
Szlovák nyelv (haladó)	OR 3702		2	G	2	–	
Orosz nyelv	OR 3703		2	G	2	–	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak
Orosz nyelv	OR 3704		2	G	2	OR 3703	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak
Orosz nyelv	OR 3705		2	G	2	OR 3704	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak
Orosz nyelv	OR 3706		2	G	2	OR 3705	Csak nemzetközi kapcsolatok szakos hallgatóknak

**A 2015-től újraindul az osztatlan 4+1 éves angol nyelv és kultúranár (általános iskola) képzése**

A 2006-ban bevezetett Bologna-rendszer a tanárképzésben nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. 2012-ben és 2013-ban kormányrendelet szabályozta az újonnan induló osztatlan tanárképzést, előírta annak képesítési követelményeit. Ez az idegen nyelvi tanárszakokon – az általános iskolákban kötelező angol nyelv és kultúranárok számára – 8 félév alatt 100 kredit értékben az alábbi tárgyakat írja elő. (A 9. és 10. félév iskolai gyakorlattal telik.). E program gyakorlati alkalmazására a Nyíregyházi Főiskolán 2015 szeptemberétől kerül sor.

A további angol nyelvi tárgyak: Nyelvfejlesztésből minimum 8 kredit, általános iskolai tanári szakon az önálló képzési szakasz ismeretkörei (16–20 kredit). Ezek a 7. és 8. félévben kerülnek sorra. A szabadon választható tárgyak és a szakdolgozat 5 illetve 4 kredittel teljesíti ki a 8 féléves képzést, amelyet a 9. és 10. félévben iskolai gyakorlat zár. A képzési programok tüzetes áttekintése az oktatástörténet szempontjából és az idegennyelv-szakos képzés továbbfejlesztése reményében is dokumentum értékű.

**4. táblázat: Angol nyelv és kultúra tanára (általános iskolai) osztatlan tanár szakos képzés 2015/16. tanév**

Tantárgy	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	kredit	Számonkérés
<b>Szakmai alapozó ismeretek (30-40 kredit)</b> <b>Angol nyelvfejlésztés</b>										
Szövegértés,	0+1/15	0+1/15							2	gyj.
íráskészség, esszéírás,	0+1/15	0+1/15							2	gyj.
beszédgyakorlat,		0+1/15							2	gyj.
fordítási gyakorlat,	0+1/15								2	gyj.
szókincsfejlesztés,		0+1/15							2	gyj.
nyelvhasználat	0+1/15		0+1/15						2	gyj.
									2	gyj.
<b>Nyelvészeti, irodalmi, kulturális, történelmi és országismereti alapismeretek</b>										
Angol nyelvészet,	0+1/15								2	koll.
nyelv és társadalom,		0+1/15							2	koll.
brit irodalom-történet,			0+1/15						2	koll.
irodalmi szövegelemzés,	0+1/15								3	koll.
az angolszász világ kultúrája										
amerikai civilizáció	0+1/15								2	koll.
			0+1/15						3	koll.

Tantárgy	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	kredit	Számom- kérés
<b>Szakmai törzsanyag (32–42 kredit)</b>										
Brit irodalomtörténet, az angol próza, az angol líra, az angol dráma, XX. századi irányzatok, Az amerikai irodalom				1+1/30 1+0/15	1+1/30	1+2/45 1+1/30			2 2 2 3 2	gyj- koll- koll- gyj- gyj-
<b>Nyelvészet, alkalmazott nyelvészeti ismeretek (min. 8 kredit)</b> Angol leíró nyelvtan. Fonetika, fonológia, Morfológia, Az angol ige, Angol mondattan, angol nyelvtörténet, Szociolingvisztika, pszicholingvisztika	2+0/30		1+1/30	1+1/30	1+1/30	1+1/30 2+0/30			2 2 2 2 2 2	gyj- gyj- gyj- gyj- koll- koll-
<b>Angol nyelvű népek története és kultúrája (min. 8 kredit)</b> Brit országismeret és civilizáció, Amerikai országismeret és civilizáció, Ausztrál országismeret és civilizáció, Angol-magyar kapcsolatok			2+1/45		1+1/30 1+1/30				3 2 2 2	koll- koll- koll- koll-

**A Nyíregyházi Főiskola célkitűzése: az alkalmazott tudományok egyeteme  
(University of Applied Sciences) cím elnyerése**

2015-ben körvonalazódnak látszanak a magyar felsőoktatás új elképzelései a jövőt illetően. A főiskolák előtt a választási lehetőség két irányba mutat. Egyrészt az élethosszig tanulás helyi bázisaként a népfőiskolákhoz hasonló közösségi főiskola (Community College) típusát választhatják, másrészt a felfelé törekvés az alkalmazott tudományok

egyeteme (University of Applied Sciences) cím elérésére törekedhetnek. Ez utóbbiak német mintára a gyakorlatorientált, de magasabb szakmai felkészültséget igénylő szakos képzési programjait folytathatják. Az osztatlan kétszakos általános iskolai tanárképzés is ezek közé tartozik. Az angollal kiegészülve 2015-től teljes az általános iskolai közismereti tárgyakat lefedő tanárszakos palettája a Nyíregyházi Főiskolán, ezért joggal remélhető a közeljövőben az alkalmazott tudományok egyetemének megvalósíthatósága. Tekintsük át időrendi sorrendbe szedve azokat a külső tényezőket, amelyek az idegen nyelvszakos főiskolai képzésre nézve meghatározóak voltak:

1964 – Az első idegennyelvi tanszék megalapítása.

1985 – Új idegennyelvi tanszékek létrehozása.

1989 – Rendszerváltozás: az orosz nyelvet a közoktatásban az angol váltja fel.

1990 – Megkezdődik az orosz szakosok átképzése a 3 éves nyugati nyelvtanárképzés keretében.

1995 – Leépítések az oktatói karban.

2004 – Bolognai modell előkészítése a felsőoktatásban.

2006 – A BA képzés kezdete. (Megszűnik a főiskolai tanári diploma.)

2010 – Megszűnnek az idegen nyelvi tanszékek.

2015 – Angol nyelv és kultúraszakon a Nyelv és Irodalomtudományi Intézetben belül ismét beindul a 4+1 éves osztatlan általános iskolai tanárképzés.

Napjaink égető problémája, hogy nincs elég pénz a közoktatásban, de a felsőoktatásban sem. Ugyanakkor a demográfiai hullámvölgy miatt a hallgatói létszám is erőteljesen csökken. Az egymást követő felsőoktatási reformok nem kedveztek az idegennyelvszakos képzésnek, ám a 2015 szeptemberében a Nyíregyházi Főiskolán újrainduló angol nyelvszakos képzés reményt ad a kulturális misszió betöltésére. Látnunk kell, hogy minden idegennyelv-szakosokat képző tanszék a szakképzésen túl egyben a kulturális diplomácia része. Közvetíti az adott nyelv és kultúra jelenét és hagyományait, de a tudományszervezés keretein belül fogadja az adott országból érkező nyelvészeket, irodalomárokat, olykor más terület szakembereit, alkalmanként politikusokat. Oktatói külföldön is képviselik a magyar tudományosságot, kapcsolati tőkájukat idehaza kamatoztatják. E kultúrdiplomáciai misszió része viszonyossági alapon azt a jogos igényt is megalapozzák, hogy cserébe más országok felsőoktatása is helyet adjon a képzés mellett hasonló funkciót betöltő magyar nyelvi tanszékeknek.

„EU-hídország” szerepünket figyelembe véve várhatóan az angol, német, francia mellett az orosz és az ukrán tanárszakok oktatása ismét fontos lesz Magyarországon. A szakpárban való képzés piacképességét a gyakorlat már eddig is bizonyította. Országos viszonylatban Kárpátalja közelsége fontossá teszi a többnyelvű tanárszakok visszaállítását. A Nyíregyházi Főiskolán – ebben a szláv nyelveket beszélőkhöz legközelebb eső, s a fővárosi centrumtól legtávolabb található határszéli régióban – a tanárszakok újraindítása idegen nyelvekből indokoltnak és megvalósíthatónak tűnik. A Nyíregyházi Főiskola idegennyelv-szakos képzési hagyományai életképesek, a régió gazdaságfejlesztési lehetőségei a multicégek telepítésével mindenképp igénylik az idegen nyelvi ismereteket, s nem utolsósorban az intézmény oktatóinak jelenlegi szakmai felkészültsége is (az oktatók 70%-a tudományosan minősített) új nyelvszakos oktatók alkalmazásával együtt elegendő az akkreditációs megmérettetéshez. Oktatáspolitikai koncepció és kormányzati döntés kérdése csupán az egykor virágzó nyelvszakos képzés felélesztése a magyar „Távol-Keleten”.

**Irodalom**

- Bárány Erzsébet 2011. = Барань Єлизавета. Підготовка студентів-україністів у Ниредьгазькій Вищій Школі: історія створення кафедри, сучасний стан і перспективи розвитку. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Випуск 6. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 27–32.
- Bárány Erzsébet 2012. = Барань Єлизавета. Українознавчі студії у вищих навчальних закладах Угорщини. In: *Українська мова у світі. Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції 8–9 листопада 2012 р.* Львів: Видавництво Львівської політехніки, 27–34.
- Cs. Jónás Erzsébet szerk. 2004. *40 éves az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék Nyíregyházán (1964–2004)*. Nyíregyháza: Krúdy Kiadó.
- Cs. Jónás Erzsébet 2007. Az orosz szakos képzés 1989-től 2008-ig Nyíregyházán. *Modern Nyelvoktatás*, szept.: 5–22.
- Ferincz István szerk. 2001. *Az Orosz Nyelv és Irodalom szak egyetemi és főiskolai szintű képzési követelményei*. Az Oktatási Minisztérium dokumentuma.
- Két féléves mesterképzéssel mentenék meg a vidéki főiskolákat*  
[[http://eduline.hu/felsooktatas/2011/3/4/20110303\\_alkalmazott\\_tudomanyok\\_egyeteme](http://eduline.hu/felsooktatas/2011/3/4/20110303_alkalmazott_tudomanyok_egyeteme) – 2015.03.11.]
- Kiss Jenő 2009. Globalizáció és anyanyelvi versenyképesség. In: Bárdosi Vilmos szerk. *QUOVADIS PHILOLOGIA TEMPORUM NOSTRUM; Korunk civilizációjának nyelvi képe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 199–203.
- Nyíregyházi Főiskola: *Felvételi Tájékoztató*  
[[http://www.nyf.hu/felvi/sites/www.nyf.hu/felvi/files/Kepzesek/2014\\_15/2015A%20-%20osztatlan\\_1.pdf](http://www.nyf.hu/felvi/sites/www.nyf.hu/felvi/files/Kepzesek/2014_15/2015A%20-%20osztatlan_1.pdf) – 2015.03.11.]
- Szabó Géza felelős szerk. 1987. *A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Évkönyve 1982–1986*. Nyíregyháza.
- Szabó Géza felelős szerk. 2002. *A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Évkönyve 1986–1999*. Nyíregyháza.
- Szalamon Edit szerk. 1993. *Az Orosz Nyelv és Irodalom szak egyetemi és főiskolai szintű képzési követelményei*. Az Oktatási Minisztérium dokumentuma.
- Székely Gábor 2012. *A Nyíregyházi Főiskola Bölcsészettudományi és Művészeti Karának története (1962–2012)*. Nyíregyházi Főiskola kiadványa.
- Útjára indul a duális felsőoktatási képzés* [<http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/felsooktatasert-felelos-allamtitkarsag/hirek/utjara-indul-a-dualis-felsooktatasi-kepzes> – 2015.03.11.]

**The past and present of teacher training of foreign languages at the College of Nyíregyháza (1962–2015)**

The primary school Russian teacher training began at the College of Nyíregyháza, which is the closest college to the Eastern border of Hungary, in 1962. The teacher training of Western European languages, such as English, German, French and Italian started here in 1985. At the end of Communism in 1989, when the Russian language was not compulsory at schools anymore, English became the foreign language that was taught in most of the primary and secondary schools. Foreign language teacher training became complete with the Ukrainian language at the College of Nyíregyháza in 1995. In 2010, foreign language teacher training ended in Nyíregyháza due to the introduction of the Bologna Process; however, the English teacher training for primary schools restarts in Nyíregyháza in September 2015.

# KÁRPÁTALJAI MAGYAR ÉS UKRÁN TANNYELVEN TANULÓ ISKOLÁSOK SZÖVEGÉRTÉSI KOMPETENCIA-VIZSGÁLATA

FÁBIÁN BEÁTA

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

## Bevezetés

A szövegértés, a néma, értő olvasás megfelelő szintű elsajátítása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy egy gyermek az adott iskolatípus követelményeinek eleget tudjon tenni, hiszen a tananyag nagy részét az értő olvasás segítségével kell elsajátítani. A szövegértés szó jelentése az utóbbi időben nagymértékben megváltozott, leginkább bővült. Ennek egyszerű oka, hogy a mai információs társadalom megköveteli a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző „anyagú és nyelvű szövegeket” tudjon hatékonyan értelmezni. Ennek alapja, hogy a tanulókat megtanítsák a szövegértelmezés stratégiáira. Arra, hogy értékelni tudják a „szövegalkotó eszközeit, felismerjék a szöveg műfajából, szerkezetéből, hangvételéből következő alkotói szándékot. Következtetni tudjanak a szövegben rejlő nyelvi finomságokra, a meggyőzés és befolyásolás eszközeire.” Fontos, hogy képessé váljanak a szövegben található és más forrásból származó információk összekapcsolására, feldolgozására. Ez az a készség, melyre egész életünkön át szükségünk van, hiszen az értő olvasás készsége nélkül képtelenek vagyunk a világban boldogulni (Bánfi et al. 2009: 6).

Az értő olvasás a mindennapi élet szükségszerűsége. Ez a kifejezés nem azonos a nem akadozó, szépen hangsúlyozott, folyamatos olvasással. Akkor mondjuk, hogy az egyén értelmesen, elemzően, azaz értőn olvas, ha „az elolvasott szöveg lényegét kiemelve, lényegtelen jegyeit elvetve vissza tudja adni a szöveg tartalmát” (Ceglédi 2011: 7).

Ha alaposan megfontoljuk a kérdés tárgykörét, rájöhetünk, hogy az értő olvasás egy feltétel is az ember életében. Joggal merül fel a kérdés, hogy minek a feltétele? Több neves kutató vallja (lásd Gósy 2008; Ceglédi 2011; Csapó 2003), hogy az értő olvasás a feltétele a társadalomban való eligazodásnak, a tájékozódásnak, a kommunikációnak, a gyakorlati cselekvésnek, a jelrendszer megértésének és e szerint való tevékenységnek. Gondoljunk csak egy bútor összeszerelési útmutatójára vagy a vegyszerek, háztartási tisztítószer, kellékek, permetszerek felhasználási javaslatára, azok veszélyeire való figyelmeztetésre.

E képesség nélkül az egyén csupán „passzív polgára” lehet a társadalomnak. Sajnálatos módon a felmérések nagy része azt mutatja (lásd PISA, TIMSS-mérések), hogy a tanulók nagy százaléka az általános iskolából úgy kerül ki, hogy funkcionális analfabéta, azaz nem érti azt, amit olvas (Mihály 2002). Az értő olvasás hiánya, vagy alacsony fejlettségi szintje pedig azt eredményezi, hogy a tanuló nem tud eligazodni a társadalomban, nem tud kommunikálni, csökkennek a munkavállalási feltételei, és a felsorolást még hosszán lehetne folytatni. E képesség hiánya, vagy gyenge volta okozza azt is, hogy nem tud értelmesen tanulni a diák, nem érti az összefüggéseket, nem látja a lényegét, és ennek közvetlen velejárója az értelem nélküli verbális tanulás, a magolás. (Ez is csak akkor, ha kellően motivált a tanuló.) Az értelem nélküli tanulás olyan ismeretek szerzését jelenti, amely ismeretek nem aktívak, nem rendszeresek, és főleg nem tartósak.

„A transzfer pedig végképpen nem jellemző az értelmes, értő olvasás nélkül szerzett ismeretekre” (Ceglédi 2011).

Az olvasás mibenlétének fontosságáról Fűzfa Balázs szavait idézném, miszerint az olvasás nem más, mint világértés, vagyis aki rosszul „olvassa” a körülötte lévő világot, az nem tudja elkülöníteni a feketét a fehértől, az igazságot a hamisságtól. Aki viszont jól „olvassa” a világot, az a szabadsághoz és a megértéshez, a másik ember megértéséhez juthat közelebb (Fűzfa 2005).

Az elmúlt egy évtizedben egyre több szó esik a kárpátaljai magyar oktatás színvonalának hanyatlásáról, a tanulók, diákok kulcskompetenciáinak hiányosságairól stb. Empirikus adatokkal azonban máig kevés anyaggal rendelkezünk arról, valójában milyen kompetenciákkal rendelkeznek a kárpátaljai magyar fiatalok. Arról is sok szó esik az utóbbi években, hogy a tannyelv meghatározza az iskolai eredményességet, a tanulás és a megszerzett ismeretek minőségét. Mindaddig azonban a kárpátaljai magyar közösség vonatkozásában ezt kevés esetben vizsgáltuk empirikus kutatásokkal.

Az iskolai évek alatt szerzett tudás életben való alkalmazásának képességét kompetenciamérésekkel vizsgálhatjuk. Ilyen nemzetközi tanulói teljesítménymérő program a PISA (*Programme for International Student Assessment*), melyet a legfejlettebb államokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD<sup>1</sup>) dolgozott ki. A vizsgálat azt méri – több országban is összehasonlítható módon, standardizált eszközökkel –, hogy a tanulók milyen mértékben alkalmazzák szövegértési képességüket a hétköznapi helyzetekben megjelenő szövegek megértésekor és értelmezésekor; vagy mennyire képesek felismerni, megérteni, értelmezni és megoldani egy matematikai vagy természettudományi jellegű problémát, ha ilyennel találkozhatnak.

A mérés állandó részét képezik a diákok családi és iskolai háttérével összefüggő információkat gyűjtő kérdőívek. Segítségükkel tanulmányozhatóvá válnak a tanulók teljesítményét befolyásoló szociológiai tényezők (független változók), így az eredmények több kontextusban is értelmezhetők.

Ukrajnában nem történnek hivatalos országos PISA-mérések, csak ahhoz hasonló módszerekkel dolgozó, nem hivatalos mikrovizsgálatok eredményeiről tudunk. Ilyen elemzést végzett Ferenc Viktória 2014-ben néhány beregszászi, munkácsi és nagymuzsalyi magyar, illetve ukrán tannyelvű oktatási intézményben is (Ferenc 2014).

Jómagam a kutatásom során a PISA-módszerhez hasonlóan magyar, illetve ukrán nyelven tanuló kárpátaljai magyar fiatalok nyelvi (elsősorban szövegértési, másodsorban probléma-megoldási) kompetenciáit vizsgáltam kérdőíves módszerrel, standardizált tesztek segítségével.

A tanulmány tárgya a magyar, illetve ukrán tannyelvű iskolában tanuló magyar nemzetiségű iskolások problémamegoldási-, illetve magyar szövegértési készségének felmérése. A kutatás révén – melynek során magyar, illetve ukrán nyelven tanuló kárpátaljai magyar fiatalok nyelvi kompetenciáit vizsgáljuk kérdőíves módszerrel, standardizált tesztek segítségével – remélhetőleg sikeresen gyarapíthatjuk további empirikus adatokkal a kárpátaljai magyar tanulók nyelvi kompetenciáival foglalkozó tanulmányok jelenlegi sorát.

Vizsgálatom célkitűzése egy esettanulmány segítségével feltérképezni a kárpátaljai magyar és ukrán tannyelven tanuló iskolások szövegértési képességeit egy empirikus vizsgálat adatainak felhasználásával. Alapvető célom, hogy felmérjem, milyen olva-

<sup>1</sup>[https://hu.wikipedia.org/wiki/Gazdas%C3%A1gi\\_Egy%C3%Bctm%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9si\\_%C3%A9s\\_Fejleszt%C3%A9si\\_Szervezet](https://hu.wikipedia.org/wiki/Gazdas%C3%A1gi_Egy%C3%Bctm%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9si_%C3%A9s_Fejleszt%C3%A9si_Szervezet) (2014.10.22.)

sásértési készségekkel rendelkeznek, azaz: annak felderítése, milyen mértékben vértette fel őket az iskola a mindennapi életben hasznosítható készségekkel. Feladatomban tartom továbbá, hogy kiderítsem, befolyásolják-e, illetve miként befolyásolják a tanulók szövegértési képességeit bizonyos szociológiai tényezők, például az anyanyelv, a nemzetiség, az iskolai tannyelv vagy éppen az oktatás típusa (tehetséggondozó és állami iskolák eredményeinek összehasonlítása).

Az adatok független változókkal (például nem, lakóhely, anyanyelv, iskolai tanulmányok nyelve, az iskolai osztályzatok, lakóhely, iskola típusa stb.) korreláltatva differenciált elemzést tehetnek lehetővé. A mintából nyert jelentős mennyiségű kutatási adat strukturált számítógépes statisztikai elemzése nemcsak arra teremt lehetőséget, hogy felmérjük a tanulók nyelvi kompetenciáit, hanem arra is, hogy az eredmények alapján – amennyiben szükséges – olyan programokat dolgozhatunk ki, melyek révén célzottan javíthatók a hallgatók nyelvi kompetenciái. S mivel a nyelvi kompetenciák (a szövegértés, a befogadott szövegben rejlő információk feldolgozása és alkalmazása) minden szak valamennyi tantárgya vonatkozásában kulcskérdés, az oktatás színvonala és (főként) hatékonysága is nagyobb lehet.

Témaválasztásomat a kérdés aktualitása is indokoltá teszi, hisz kevés empirikus adattal rendelkezünk egy nem hivatalos mikrovizsgálat keretein belül a kárpátaljai tanulók szövegértési, problémamegoldó képességeiről (lásd Ferenc 2014).

Kutatásom tervezésekor kiinduló hipotézist fogalmaztam meg állítás formájában: feltételezem, hogy különbségek figyelhetők meg azon magyar anyanyelvű diákok között, akik magyar, illetve többségi tannyelvű iskolába járnak.

### **A szövegértés témakörének megközelítése**

A szövegértés témaköre igen gazdag szakirodalommal rendelkezik. Számos kutató, nyelvész foglalkozik az ember életében igen fontos szerepet betöltő kompetenciáról. Nagyon „divatos” szóvá érett ez a fogalom, melyet egyre gyakrabban hallunk, olvasunk.

De mi is az a kompetencia? Chomsky úgy véli, hogy az ember nyelvi tudása mindig nagyobb, mint amennyit felhasznál belőle, illetve tapasztalatai mellett a nyelv tudásának vele született komponensei is vannak. Vélhetően minden más kognitív rendszer is hasonlóan működik. A kompetencia ebben az esetben pszichológiai meghatározottságú, döntő tényező azonban a velünk született, öröklött képességek minősége. A nyelvi fejlődést tekintve életünk első évtizede meghatározó. A kompetenciaterületek esetében a fejlesztés a gyermekkortól a felnőttkorig tartó, tudatosan felépített, megtervezhető folyamat (Chomsky 1957).

Az 1990-es évektől a kompetencia a pedagógia tudományában is fontos fogalomná vált. Sokat foglalkoznak vele, értelmezik, és új szempontokkal bővítik, ennek következtében a fogalom tovább gazdagodott.

A kompetencia fogalma a kognitív pedagógiai szakirodalomban a következőképpen jelenik meg: a kompetencia a „tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg. Hasonlóan ahhoz, ahogy az anyanyelvet megtanuljuk, majd végtelenül sokféle gondolat megfogalmazására alkalmazzuk”.<sup>2</sup> Ebben a tekintetben a kompetencia az értékes, érvényes, hasznosítható tudás egyik kategóriája (NAT 2007).

<sup>2</sup> <http://www.mpigyor.hu/tartalom/beresmunkaugyitanacsadas/> (2015.03.18.)

Az oktatásban korábban használt és sokkal szűkebben értelmezhető *basic skills* (alapkészségek) fogalomhasználatát a *key competences* (kulcskompetenciák = legfontosabb, alapkompentenciák) kifejezés váltotta fel annak okán, hogy a kompetencia – miközben maga foglalta a tanulás képességét és módszereit is – az ismeretek, készségek, adottságok és attitűdök olyan ötvözete, mely tartalmazza a nyitottságot, az érdeklődő hozzáállást is (Kósa 2005).

A kulcskompetenciák felosztása változó. Az OECD, vagyis a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet révén kiadott, D. S. Rychen és L. H. Salganik által kidolgozott 2003-as tanulmány összegzésében három nagyobb kategóriára bontják a kulcskompetenciákat:

- szövegértés,
- természettudományok,
- matematika (Rychen–Salganik 2003).

Mind ez 2012-ben bővült problémamegoldó résszel.

A fent említett kulcskompetenciák segítik az önálló személyiség kibontakozását, kifejlődését, illetve sokrétű tudást jelenítenek meg, mely természetesen jól szervezett ismeretekre és alapkészségekre épül (Csapó 2003).

A NAT által kidolgozott kulcskompetencia szerves részét képezi az anyanyelvi kommunikáció/kompetencia. Balázsné Fige Ilona szerint az anyanyelvi kommunikáció nem más, mint „*a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján*” – a munkahelyen, otthon és a szabadidőben. Például: a beszéd érthetőségének fejlesztése, beszédkedv, beszédbátorság fejlesztése (Balázsné Fige 2015: 4).

Az emberi kommunikáció alapvető eszköze a nyelv, tehát az *anyanyelvi kompetencia* koordináló, a kommunikációban és az információfeldolgozásban betöltött helye miatt az első a kulcskompetenciák között. Az anyanyelvi kompetencia legfontosabb része a szövegértés és szövegalkotás. Egy szöveget csak akkor tudunk értelmezni, ha a nyelve számunkra ismert. A nyelv így kulcsfontosságú szerepet kap a megismerésben, hisz a nyelv az, ami az emberi kommunikáció legfontosabb eszköze.

Az előbb részletezett információkat megfontolva és figyelembe véve, „a későbbi sikeres tanulás szempontjából is már kisiskolás korban különösen fontos a kommunikációs kultúra eredményes fejlesztése, mely az anyanyelvi és irodalmi nevelés elválaszthatatlansága okán az integrált nyelvi- irodalmi- kommunikációs fejlesztés során realizálódhat. A kommunikációközpontúság azt jelenti, hogy az anyanyelvi nevelésnek nemcsak célja, hanem eszköze, módszere is a kommunikáció. Fontos feladat tehát az emberi kommunikációval kapcsolatos ismeretek, normák megtanítása és gyakorlása. Mivel a kommunikáció nem mindig verbális, hiszen a kommunikációban részt vevők más úton is (önkéntelen testbeszéd, arcjáték, szándékos mozdulatok stb.) kommunikálnak, ezért már alsó tagozaton szerepet kell kapni a nonverbális kommunikáció egyes elemei megismertetésének, gyakorlásának is.” Az anyanyelvi órákon tehát az a cél, hogy a tanulók értsék meg a különböző jellegű és megjelenési formájú információkat, alkalmassá váljanak azok felhasználására, közvetítésére és önálló létrehozására is.<sup>3</sup> Ezért is nagyon fontos a kisebbségben élő gyermekek szüleinek a megfelelő iskolaválasztás. Ezek a kérdé-

<sup>3</sup> [http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/Kooperativ\\_modszerek\\_a\\_gyakorlatban\\_szovegertes\\_szovegalkotas.docx](http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/Kooperativ_modszerek_a_gyakorlatban_szovegertes_szovegalkotas.docx) (2015.05.02.)

sek már régóta foglalkoztatják a kutatókat és az „ezzel összefüggő stratégiák és a döntés egyéni, illetve közösségi szinten jelentkező következményei” is (Ferenc 2014:188).

Jelen kutatás legfontosabb részét a kárpátaljai magyar nemzetiségű tanulók szövegértési, olvasásértési és probléma-megoldási készségeinek felmérése képezi. Ezek a kompetenciák ugyanis nem csupán az anyanyelvi órákon, hanem valamennyi tantárgy elsajátítása során elengedhetetlenül fontosak: ha a tanuló nem érti a matematika, kémia, földrajz, biológia, történelem vagy irodalom tankönyv magyarázatait és feladatait, ha értelmezési, szövegértési problémái vannak, akkor nem lehet igazán sikeres és eredményes egyetlen tantárgy anyagának megértésében és elsajátításában sem.

Az iskoláskorban kialakítandó kompetenciák elsajátítása meghatározó alapot adnak a későbbi célok sikeres véghezviteléhez. Ilyen kulcsfontosságú kompetencia a szövegértés. „Aki a mai változékony, rohamosan fejlődő világunkban érvényesülni akar, annak szüksége van az önálló ismeretszerzésre, a hatékony tanuláshoz nélkülözhetetlen kommunikációs felkészültségre. A megszerzendő ismeretek leginkább nyelvi, szöveges vagy vizuális kifejezésformában öltenek testet. Megfelelő szintű olvasási képességre, szövegértésre szükség van az információk megtalálásához, feldolgozásához.”<sup>4</sup>

Hagyományos megfogalmazás szerint „az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége. Az olvasás tehát egyfajta dekódolási mechanizmus, a leírt szavak transzformációja beszélt (kiejtett) szavakká, miközben megtörténik a tartalom felismerése” (Gósy 2008; Adamikné Jászó 2003; Csépe 2006).

Az iskolai évek alatt szerzett tudás életben való alkalmazásának képességét kompetenciamérésekkel vizsgálhatjuk. A legnagyobb nemzetközi felméréseket az OECD és az IEA végzi. Az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement/Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága*) szervezésében a TIMSS-vizsgálatok (*Trends in International Mathematics and Science Study*) keretein belül négyévenkénti tesztsorozattal méri a tanulók teljesítményét a természettudományok és matematika területén (Mihály 2000). Ukrajna is részt vesz ebben a vizsgálatban 2007 óta, de az ország nagyságából és a magyar kisebbség alacsony számából eredően a legutóbbi 2011-es vizsgálat adatbázisából, mely 148 iskola 3378 diákját vizsgálta, „az otthon beszélt nyelv szerint nem lehet magyarokra vonatkozó adatokhoz jutni” (Ferenc 2014: 189).

A másik, jelen tanulmány számára fontos IEA által szervezett PIRLS-vizsgálatot (*Progress In International Reading Literacy Study*), mely a szövegértési képességek felmérését célozza meg, sajnos nem terjed ki hazánkra. Igaz, hogy a program a 9-10 éves tanulók szövegértési kompetenciájára fókuszál, mégis nagyszerű kiindulási alapot adhatna mind a tanulók, mind a tanárok számára a mintától nyert jelentős mennyiségű kutatási adat strukturált számítógépes statisztikai elemzése, hogy felmérjük a tanulók nyelvi kompetenciáit, és arra is lehetőséget nyújtana, hogy az eredmények alapján – amennyiben szükséges – olyan programokat dolgozhatnánk ki, melyek révén célzottan javíthatók a tanulók nyelvi kompetenciái.

További ilyen nemzetközi tanulói teljesítménymérő program még a PISA (*Programme for International Student Assessment*), melyet a legfejlettebb államokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) dolgozott ki. A vizsgálat azt méri – több országban is összehasonlítható módon, standardizált eszközökkel –, hogy a tanulók milyen mértékben alkalmazzák szövegértési képességüket a hétköznapi

<sup>4</sup> <http://fejlesztok.hu/segedletek/pedagogiai-segedletek/123-a-szovegertes-nehezsegei.html> (2015.03.11.)

helyzetekben megjelenő szövegek megértésekor és értelmezésekor; vagy mennyire képesek felismerni, megérteni, értelmezni és megoldani egy matematikai vagy természettudományi jellegű problémát, ha ilyennel találkoznak.

Ez egy monitorozó jellegű felmérés, amely a tizenöt éves tanulók képességeit térképezi fel három területen: az olvasás, a matematika és a természettudományok világában. 2000-ben az olvasás-szövegértés, 2003-ban a matematika volt a középpontban, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség kapott kiemelt figyelmet, míg 2009-ben ismét az olvasás-szövegértés eredményeit vizsgálták részletesebben (Balázs et al. 2010).

Ukrajnában nem történnek hivatalos országos PISA-mérések, csak ahhoz hasonló módszerekkel dolgozó, nem hivatalos mikrovizsgálatok eredményeiről tudunk. Ilyen kutatást végzett a Nemzetpolitikai Kutatóintézet munkatársa, Ferenc Viktória Beregszász, Nagymuzsaly és Munkács néhány iskolájában (lásd Ferenc 2014).

Jómagam a kutatásom során a PISA-módszerhez hasonlóan magyar, illetve ukrán nyelven tanuló kárpátaljai magyar fiatalok nyelvi szövegértési és problémamegoldó kompetenciáit vizsgáltam kérdőíves módszerrel, standardizált tesztek segítségével a 2003-as PISA-tesztlap felhasználásával, melynek egyik vizsgált tudásterületét, az olvasás-szövegértést úgy vizsgálja, hogy nem a tantervi követelményeknek való megfelelés, hanem a tudás és képességek mindennapi életben való alkalmazhatóságát tartja elsődlegesnek.

A PISA-vizsgálat főbb jellemzői:

1. *A műveltség meghatározása:* a PISA nem az iskolai lexikális tudás alapján, hanem a készségek és a tudás alkalmazásának képessége alapján definiálja a műveltség (írásbeliség) fogalmát, mint említettem, az olvasás, a matematika és a természettudományok terén.

2. *Hosszú távű elkötelezettség:* a vizsgálatban részt vevő országok egy évtizeden keresztül rendszeresen, nyomon követhetően és a teljesítményadatoknak az egyes ciklusok közötti összehasonlíthatósága érdekében mérik a főbb tudástartalmak elsajátításának sikerességét.

3. *A vizsgált korcsoport:* azáltal, hogy a felmérés a 15 évesek körében zajlik – tehát a gyerekek a kötelező iskoláztatás vége felé járnak – jelentős jelzésként szolgál az iskolarendszerek hatékonyságáról. A több országban párhuzamosan, azonos szempontok alapján végzett összevethető módon lebonyolított felmérés pedig arra is lehetőséget teremt, hogy az egyes nemzeti oktatási rendszerek hatékonyságát egymáshoz lehessen viszonyítani.

4. *Az élethosszig tartó tanulás jelentősége:* a PISA nemcsak a tanulói tudást és képességeket térképezi fel, hanem a tanulókat motiváló tényezőket, a diákoknak magukról és tanulási stratégiáikról kialakított képét is (Tóth 2006).

### A kutatás körülményei

Arról már említést tettem, hogy Ukrajna nem vesz részt nemzetközi kompetenciamérésekben. Amennyiben pedig erre ellenpéldát is találunk, a magyarságra vonatkozó adatokkal is zsákutcába kerülhetünk. Jelen kutatás mintáját két kompetenciavizsgálat alapján állítottam össze. A kutatás során 3 kárpátaljai település 4 közép- és általános iskola (Tiszaújlak, Karácsfalva, Tiszaújhely) tanulóinak szövegértési, valamint problémamegoldó képességeit vizsgáltam egy empirikus kérdőíves vizsgálat segítségével, melynek anyagát a nemzetközi PISA-tesztek anyagából emeltem át. Mivel a PISA-teszt is a 15 éves korosztály kompetenciájának felmérésére orientálódik, így a feladatsort a lent említett intézmények 9. osztályos tanulói töltötték ki, összesen 97-en. A vizsgálaton résztvevő intézmények:

1. Tiszaújlaki 2. Sz. Szécsenyi István Középiskola magyar tannyelvű intézete;
2. Tiszaújlaki 1. Sz. Középiskola ukrán tannyelvű intézete;

3. Karácsvai Sztojka Sándor Görögkatolikus Líceum magyar tannyelvű intézete;
4. Tiszaúj helyi Általános Iskola magyar és ukrán tannyelvű intézetének magyar és ukrán osztálya.

A feladatokat úgy válogattam össze, hogy a kérdőívben a szövegértési feladatok több típusa legyen képviselve, illetve néhány, az adatközlők probléma-megoldási készségeit vizsgáló feladatot is átemeltem a 2003-as PISA-felmérésből. A kutatás kissé eltér az eredeti vizsgálatoktól, ugyanis nem az ott standardizált kérdőívet alkalmaztam, illetve az iskolai tanórák időtartamához igazodva a kérdőív tömörített, 45 perc alatt kitölthető változatát kapták meg az adatközlők.

A feladatsor két részből áll. Az első egység a szociológiai tényezőket érinti (nem, lakhely, nemzetiség, anyanyelv, szülők anyanyelve és legmagasabb iskola végzettsége), míg a második rész hét szöveget foglal magába: négy szövegértési- és három problémamegoldót, melyekhez összesen 18 feladat tartozik. Amint említettem, a feladatsor szövegértési feladatok mellett problémamegoldó résszel is rendelkezik, melynek helyes megoldásához a tanuló matematikai és logikai képességeit is mozgósítania kell.

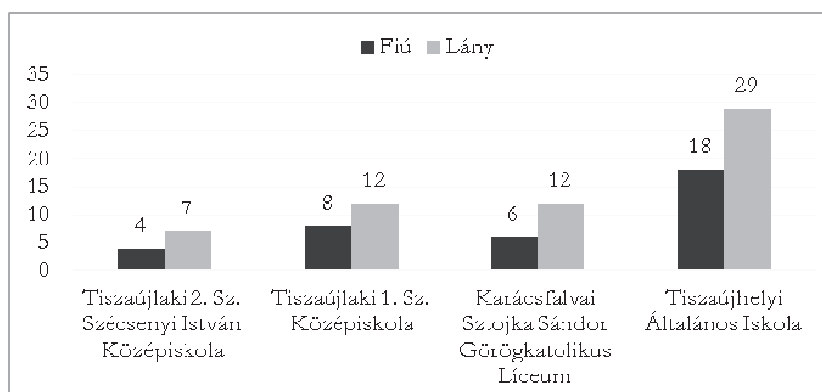
A feladatsor javításánál a PISA által kidolgozott és javasolt megoldókulcsot, illetve pontrendszert alkalmaztam, mely bárki számára elérhető az [oe.cd-pisa.hu](http://oe.cd-pisa.hu) oldalon. Az előzőleg említett oldalon megtalálható mind a teljes tesztsorozat mintapéldányokkal, mind az azokhoz tartozó javítási útmutató és pontrendszer is.<sup>5</sup>

### Kutatási eredmények:

A kutatás során négy kárpátaljai közép- és általános iskola 15-16 éves tanulói töltötték ki a fent említett kérdőívet. Tanulók iskolánkénti eloszlása (lásd 1. ábra):

- Tiszaúj lakai 2. Sz. magyar tannyelvű intézetből összesen 11 tanuló (4 fiú, 7 lány);
- Tiszaúj lakai 1. Sz. ukrán tannyelvű intézetből összesen 20 tanuló (12 lány, 8 fiú);
- Karácsvai Sztojka Sándor Görögkatolikus Líceum magyar tannyelvű intézetéből összesen 18 tanuló (12 lány, 6 fiú);
- Tiszaúj helyi Általános Iskola magyar és ukrán tannyelvű intézetéből 48 tanuló. Ebből ukrán osztályos diákok száma 32 (19 lány, 13 fiú), míg a magyar osztályos tanulók száma mindössze 16 (10 lány, 6 fiú).

1. ábra. Az adatközlők aránya iskolánként (fő)

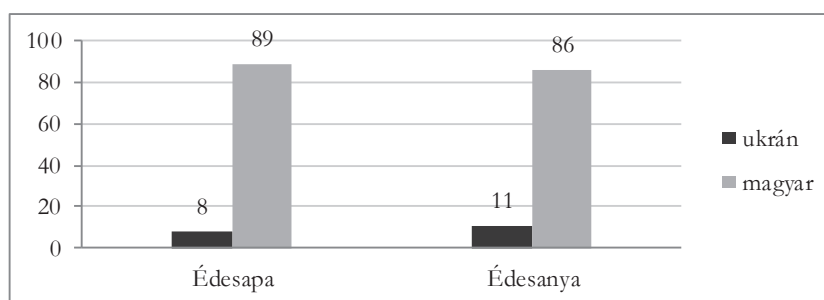


<sup>5</sup>[www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa/peldafeladatok\\_pisa](http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/pisa/peldafeladatok_pisa) (2014.11.18.)

Az adatközlők kivétel nélkül falusi lakosok, mindannyian magyar többségű településen élnek. A nemzetiség és az anyanyelv kérdésnél a válaszadók közül 81-en magyarnak vallották magukat, ukrán nemzetiségűnek 15-en, míg romának 1 fiatalember. 93-an a magyar nyelvet, 4-en az ukránt tekintették anyanyelvüknek. Feltűnő volt a különbség a nemek közötti eloszlásban is: a feladatsort 60 nő és 37 férfi töltötte ki.

Felmérésem során kíváncsi voltam még az adatközlők szüleinek anyanyelvére, illetve iskolai végzettségére is. Ezek a statisztikák a következő eredményt mutatják: édesanyák döntő többsége magyar anyanyelvű (86 fő), 11-en ukrán ajkúak. Az édesapák körében ez az arány szinte teljesen megegyezik az előzővel: 89 magyar, 8 ukrán.

**2. ábra. Az adatközlők szüleinek anyanyelv szerinti eloszlása (fő)**

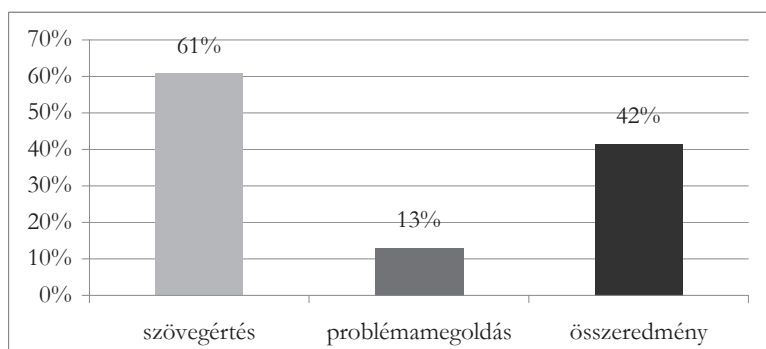


A szociológiai tényezőket érintő utolsó kérdés az általános iskola tannyelvére kérdez rá. A válaszadók közül 53-an magyar, míg 44-en ukrán tannyelvű általános iskola tanulói voltak/vagy jelenleg is ott tanulnak. A szociális tényezőket tekintve is több elgondolkodtató eredmény született. A nemek közötti viszonyításkor kiderült, hogy a fiúk szövegértelmező képessége gyengébb a lányokénál, viszont a problémamegoldó készségük sokkal fejlettebb.

#### **A szövegértési feladatlap egészének elemzése:**

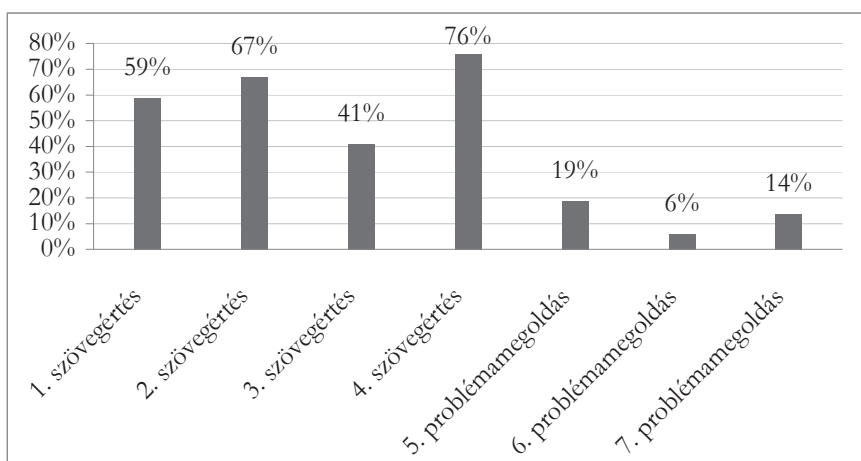
A dolgozat alapját képező, szövegértési és problémamegoldó kompetenciát vizsgáló feladatlap 3 település, 4 iskolájának, 5 osztályában, 97 adatközlő által elért átlagérték 41,6%.

**3. ábra. A feladatlap egészének átlagértéke százalékban kifejezve (kerekített értékek)**



Ha a feladatlap egészének átlag eredményeit vizsgáljuk, a 4. ábra pontos képet ad a feladatonkénti pontmegoszlásról:

**4. ábra. A feladatlap feladatonkénti átlagértéke százalékban kifejezve (kerekített értékek)**



Láthatjuk, hogy a szövegértési feladatok mutatói pozitívabb képet mutatnak az a problémamegoldó feladatok eredményeivel ellentétben.

Ha a tannyelv szempontjából figyeljük meg az eredményeket láthatjuk, hogy a magyar tannyelven tanulók sokkal eredményesebben oldották meg a teszt feladatait, mint a többségi, jelen esetben ukrán tannyelven tanuló diákok. Számokban kifejezve, a szövegértési feladatoknál mintegy 4,6%-kal jobb teljesítmény figyelhető meg.

A vizsgálaton részt vett 97 tanuló feladatsorának javítása után kiderült, hogy a tanulók a feladatokat csupán 41,6%-ban oldották meg helyesen.

Szövegértési feladatból 4 darab szerepelt a tesztben, amelyekhez 13 kérdés járt. Minden egyes helyes válasz egy pontot ért, ennek megfelelően ez megegyezik a maximálisan szerezhető pontok értékével. A kutatásban részt vett 97 tanuló csupán 768 pontot szerzett (a maximálisan megszerezhető 1261-ből), 431 rossz válasz született, és 62 esetben döntésképtelen maradt az adatközlő. A 768 jó megoldás ugyanennyi pontot is jelent, ami így átlagosan 7,91 pontot számol tanulónként.

A gyerekre legfontosabb hatást a szülő gyakorolja. Ez a szövegértési készségek aspektusából is észrevehető, ugyanis a magyar nemzetiségű, magyar anyanyelvű szülők utódai átlagosan 29,38%-kal pozitívabb eredményeket értek el. Nézzük ezt meg az 1. táblázat összesítésének tükrében:

**1. táblázat. Az adatközlők szövegértési teljesítménye anyanyelvük szemszögéből**

	összpontszám	átlagpontszám	teljesítmény (%)
magyar anyanyelvű	751	8,07	62,07
ukrán anyanyelvű	17	4,25	32,69

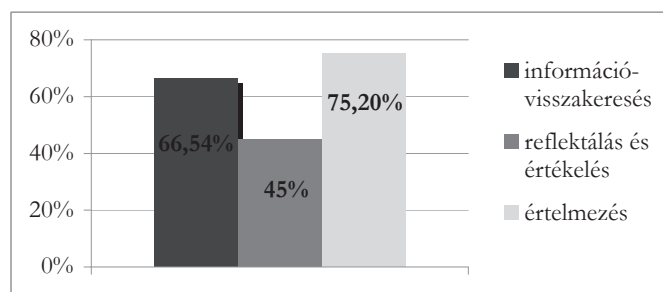
A szövegértési feladatok szövegei formájukat tekintve lehetnek folyamatos és nem folyamatos feladatok. Ha a megoldásukhoz szükséges gondolkodási műveletet nézzük, információ-visszakereső, reflektáló és értékelő, illetve értelmező lehet. Az olvasási szituáció szerinti különbségek lehetnek közösségi, munka, tanulási és személyes jellegűek (lásd 2. táblázat).

2. táblázat. A vizsgálat szövegértési feladatainak jellemzése

N	Szöveg címe	Hozzá tartozó feladat sorszáma	Feladat típusa			Maximális pontszám
			Olvasási művelet	Szöveg formája	Olvasási szituáció	
1.	Graffiti	1.	értelmezés	folyamatos	közösségi	1
1.	Graffiti	2.	információ-visszakeresés	folyamatos	közösségi	1
1.	Graffiti	3.	reflektálás és értékelés	folyamatos	közösségi	1
1.	Graffiti	4.	értelmezés	folyamatos	közösségi	1
3.	Edzőcipők	7.	értelmezés	nem folyamatos	közösségi	1
3.	Edzőcipők	8.	információ-visszakeresés	folyamatos	Munka	1
3.	Edzőcipők	9.	értelmezés	folyamatos	Munka	1
3.	Edzőcipők	10.	értelmezés	folyamatos	Munka	1
5.	Amanda és a hercegnő	12.	értelmezés	folyamatos	személyes	1
5.	Amanda és a hercegnő	13.	reflektálás és értékelés	folyamatos	személyes	1
5.	Amanda és a hercegnő	14.	értelmezés	nem folyamatos	személyes	1
5.	Amanda és a hercegnő	15.	információ-visszakeresés	folyamatos	személyes	1
5.	Amanda és a hercegnő	16.	értelmezés	folyamatos	személyes	1
						13

A folyamatos és nem folyamatos formájú szövegek értelmezése a hallgatók eredményeit tekintve nem hozott számottevő különbséget (70,18%-os és 67,13%-os teljesítmény), azonban a más-más gondolkodási műveleteket követelő feladatok megoldásakor az eredmények már különböznek. Abban az esetben, amikor a feladat a szöveg értelmezése volt, a diákok 75,20%-os sikert értek el, ugyanakkor információ-visszakeresés esetében a kitöltők mutatója 66,54%-ra csökkent. A leggyengébb eredmény azoknál a feladatoknál jelentkezett, ahol a szövegekre való reflektálásra és azok értékelésére fektették a hangsúlyt (45%). Az adatközlők saját gondolatainak, az olvasott információkra való reagálásnak színtere így a legalacsonyabb értékeket mutatta (lásd 5. ábra). Betudható ez az adatközlők érdektelenségének, vagy a szövegértés hiányának.

5. ábra. A szövegértési feladatok eredményei gondolkodási művelet szerint százalékban kifejezve



A feladatsor problémamegoldó része 3 szövegből állt, 5 megoldásra váró feladattal. A maximálisan elérhető pontok száma ebben az esetben 5 volt (3. táblázat).

3. táblázat. A problémamegoldó feladatok jellemzése

Db	N	Szöveg címe	Hozzá tartozó feladat sorszáma	Maximális pontszám
2	2.	Vakáció	5.	1
	2.	Vakáció	6.	1
1	4.	Gyermektábor	11.	1
2	6.	Mozilátogatás	17.	1
2	6.	Mozilátogatás	18.	1
				5

A vizsgálat résztvevői a maximálisan megszerezhető 485 pontból mindössze 63,05 pontot értek el, ami diákonként kb. 0,65 pontos átlagot eredményezett (lásd 4. táblázat). Összességében megállapítható, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók a problémamegoldó feladatokat csupán 13%-os eredménnyel oldották meg.

4. táblázat. Az adatközlők problémamegoldó teljesítménye anyanyelvük szemszögéből

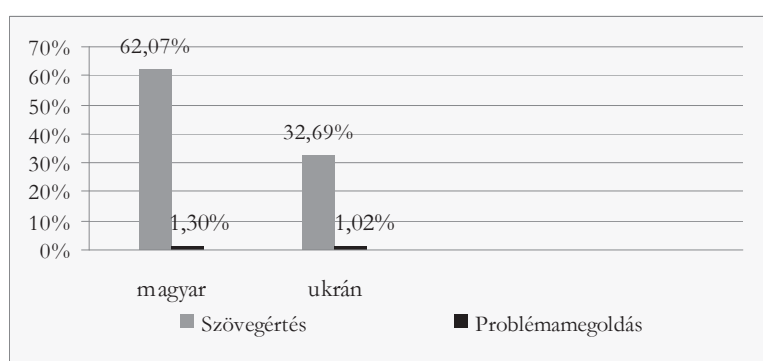
	összpontszám	átlagpontszám	teljesítmény (%)
magyar anyanyelvű	61	0,65	1,3 %
ukrán anyanyelvű	2,05	0,51	1,02 %

5. táblázat. A hallgatók teljesítménye anyanyelvük szemszögéből (II.)

	szövegértési feladat			problémamegoldó feladat		
	összes megszerzett pont	átlagpontszám	teljesítmény (%)	összes megszerzett pont	átlagpontszám	teljesítmény (%)
magyar	751	8,07	62,07	61	0,65	1,3%
ukrán	17	4,25	32,69	2,05	0,51	1,02%

A vizsgálatból tehát pontosan kiderül, hogy igenis döntő fontosságú az anyanyelv szerepe abban, hogy valaki egy adott szöveget pontosan megértse és fel tudjon használni egy adott probléma megoldásához. Mi sem bizonyítja jobban ezt a feltevést, mint az általam vizsgált oktatási intézmények tanulóinak teszteredményei. A problémamegoldó jellegű feladatok esetében már kicsivel csökken az ukrán és a magyar anyanyelvű diákok eredményei közötti különbség, feltehetően ezért, mert az ilyen típusú feladatok megoldásában kevesebb szerepet játszik a szöveg megértése, annál inkább a matematikai-logikai készségek alkalmazása (lásd 6. ábra).

**6. ábra. A hallgatók eredményei anyanyelvük szempontjából**



A nemzetiség és az anyanyelv mellett fontos megemlíteni még – mint a szövegértést befolyásoló tényezőt – annak az intézménynek a nyelvét, ahol a hallgató az alpműveltségét, háttértudását szerezte meg, vagyis az általános iskola tannyelvét.

Azok a hallgatók, akik magyar tannyelvű általános iskolába járnak, jobb teljesítményt nyújtottak az ukrán tannyelvű képviselők csoportjánál. Az előbbieket ugyanis a teszt során átlagosan 10,7 pontot értek el, míg az ukrán tannyelvű iskolában tanulók csupán 5,4-et. Ez a különbség azt jelenti, hogy fejenként 5,3 egységgel sikeresebben oldották meg a feladatokat a magyar oktatási nyelvű iskolák tanulói (lásd 6. táblázat).

**6. táblázat. Az ukrán és magyar tannyelvű oktatási intézetek adatközlőinek eredményei**

	össz-pontszám	átlag-pontszám	teljesítmény (%)
magyar tannyelvű osztály tanulói (45)	482	10,7	59,4%
ukrán tannyelvű osztály tanulói (52)	281	5,4	30%

A felmérés eredményei alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a diákok szövegértési képességeit nagyban befolyásolja annak az iskolának a tannyelve, ahol a már most meglévő tudását alapozza. A magyar tannyelvű általános iskolák tanulói ugyanis a feladatsort 29,4%-kal eredményesebben oldották meg azoknál a tanulóknál, akik ukrán tannyelvű iskolába járnak. Az a feltételezésem, miszerint különbségek figyelhetők meg azon

a magyar anyanyelvű diákok között, akik magyar, illetve többségi tannyelvű iskolába járnak a fenti eredmények tükrében bebizonyosodott.

### Összefoglalás

Összefoglalásként elmondható, hogy a vizsgált iskolák növendékeinek szövegértése alacsony tendenciát mutat, ha arra gondolunk, hogy a jövő orvos-, ügyvéd-, tanár-, mérnök- és szakmunkás nemzedékéről beszélünk, hisz ez az a képesség, amire mindenkinek kortól, nemtől és munkaorientációtól függetlenül szüksége van.

A 97 adatközlő a megszerzhető 1261 pontból mindössze 768 pontot szerzett. A magyar iskolák növendékei 482, míg a többségi nyelven tanuló iskolások 281 helyes választ adtak. Az anyanyelvükön tanuló gyerekek majd 30%-kal eredményesebben szerepeltek ukrán nyelven tanuló társaiknál. Kutatásom elején feltételeztem azon feltevés, miszerint a vizsgálat során különbségek figyelhetők meg azon magyar anyanyelvű diákok között, akik magyar, illetve többségi tannyelvű iskolába járnak, a fenti adatok tükrében beigazolódott.

Az eredményekből nyert kutatási adat strukturált számítógépes statisztikai elemzésével az eredmények alapján olyan programok kidolgozása kezdődhet meg, melyek révén célzottan javíthatók a hallgatók nyelvi kompetenciái, ami lássuk be, igen aktuális.

### Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2003. *Csak az ember olvas*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2010. *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest.
- Balázné Fige Ilona 2015. *Képesség, készség, kompetencia*.  
[[http://www.fovpi.hu/data/cms94762/kompetencia\\_ea.pdf](http://www.fovpi.hu/data/cms94762/kompetencia_ea.pdf) – 2015.03.20.]
- Bánfi Rita – Bácsi János – Sejtes Györgyi – Tiszai Árpád 2009. *Kompetencia alapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból. 2-4-6-8. osztály. Tanári kézikönyv*. Szeged: MAXIM Kiadó, 6–19.
- Dr. Ceglédi István 2011. *Kompetencia alapú matematikaoktatás*, 7. EKF ttk Kiadó.  
[[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0038\\_matematika\\_Cegledi2/ch01.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0038_matematika_Cegledi2/ch01.html) – 2015.02.13.]
- Chomsky, Noam 1957. *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton&CO.
- Csapó Benő 2003. *A tudás és a kompetenciák*. OKI konferencia.
- Csépe Valéria 2006. *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ferenc Viktória 2014. Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás, 2014/4*. 188–221.  
[[http://bgazrt.hu/\\_dbfiles/blog\\_files/5/0000009495/Kisebbségkutatás%202014-4%20vegleges%20\(1\).188-221.pdf](http://bgazrt.hu/_dbfiles/blog_files/5/0000009495/Kisebbségkutatás%202014-4%20vegleges%20(1).188-221.pdf) – 2015.03.19.]
- Fűzfa Balázs 2005. „Gondoltam fenét!” Jelek és jelrendszerek olvasása és megértése. *Zalai Könyvtári Levelező* 2005/2. [<http://www.matarka.hu/talalat.php?szID=12260-&szerzonev=F%FBzfa%20Bal%E1zs%20&ev1=1998&ev2=2008> – 2015.02.13.]
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> – 2015.05.08.]
- H. Molnár Emese é. n. *Kooperatív módszerek a gyakorlatban. Szövegértés – szövegalkotás – anyanyelvi tapasztalatszerzés* (Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára). [[http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/Kooperativ\\_modszerek\\_a\\_gyakorlatban\\_szovegertes\\_szovegalkotas.docx](http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/Kooperativ_modszerek_a_gyakorlatban_szovegertes_szovegalkotas.docx) – 2015.05.02.]

- Kósa Barbara 2005. Oktatás és képzés 2010 — Összefoglaló a 'Kulcskompetenciák' munkacsoport eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/5. 51–57.
- Mihály Ildikó 2000. Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/6. 76–84.
- Mihály Ildikó 2002. Élethosszig tartó tanulást mindenkinek, Az OECD Oktatáspolitikai Alapelveiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/3. 101–110.
- NAT 2007. -*Kulcskompetenciák/202/2007(VIII.31.)/Kormányrendelet.*  
[<http://www.mpigyor.hu/tartalom/beresmunkaugyitanacsadas/> – 2015.03.18.]
- Rychen, S. R. & Salganik, L. H 2003. A holistic model of competence. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik Eds. *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society.* Gottingen: Hogrefe & Huber. Chapter 2 pp. 41–62.
- Tóth Beatrix 2006. A szövegértés elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr* 4. sz. 457–69.

### **Reading competency examination in Transcarpathian Hungarian and Ukrainian schools**

To acquire an adequate level of comprehension of silent reading is essential for the child to fulfil the requirements of the curriculum in school, as the biggest part of the material they have to learn is taught via comprehensive reading. In the past decade there were more and more talks about declination of the education, and the pupils' comprehensive skills getting poorer in the Transcarpathian area and in general too. However only very little is known about the real competences of the pupils in Transcarpathian Hungarian and Ukrainian schools.

The main purpose of my study was to estimate the Hungarian and Ukrainian schools pupils' reading skills using the datas of an empirical study. My first aim was to check what kind of reading comprehension and problem-solving skills the pupils gained during the schools program. During the research four Transcarpathian secondary schools' pupils filled the questionnaires, which I compiled using the datas and materials of the international PISA test.

After correcting the 97 pupils' tests, the results were as the following: 41.6% of the tasks were solved correctly, and only 13% of the participants gave correct answers.

I have chosen this topic because it is very actual today, and we need to know how can we improve the pupils' skills during the curriculum in schools.

# A PEDAGÓGUSOK SZEREPE A BIOKULTURÁLIS DIVERZITÁS MEGŐRZÉSÉBEN PSZICHOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBN<sup>1</sup>

GÖNCZ LAJOS

*Újvidéki Egyetem*

## Bevezetés

A globalizáció hatására homogenizálódó világunkban a sokféleség csökkenése világproblémává vált. Mivel a pedagógusoknak a gyerekek és szülei által környezetükre nagy a befolyása, jól használhatják a témával kapcsolatos ismereteket. A dolgozat célcsoportját a nemdomináns helyzetű csoportok gyerekeit oktató pedagógusok képezik, ezért a hangsúly nem annyira a biodiverzitás veszélyeztetettségén, inkább a nyelvi és kulturális sokszínűség eltűnésének következményein van; a téma kapcsán felmerülő kérdések ugyanis óhatatlanul egy őslakos nép megmaradása szempontjából is rendkívül fontosak.

A diverzitásról (sokféleségről, sokszínűségről), különösen ökológiai témakörben, rengeteg az információ. Ezekben az élővilág sokszínűségének veszélyeztetettségére utalnak, mert naponta közel 50 faj hal ki a Földön, ami élelmiszerellátási problémákat okoz, felerősödnek a klímaváltozás hatásai és energiaforrások tűnnek el. Ugyanakkor, elsősorban a szociolingvisztikai kutatásoknak köszönve, a nyelvi/kulturális sokszínűség csökkenésének is könyvtárnyi az irodalma, de a kérdésben politológusok, etnológusok, antropológusok is érdekeltek, gyakran vitázva egymással. Újabban holisztikus hozzáállást követve sokan a biokulturális diverzitás fogyatkozásáról beszélnek, utalva a biodiverzitás és a nyelvi/kulturális sokszínűség közötti szoros kapcsolatra (Skutnabb-Kangas 2004). Szerintük a kettő között nemcsak pozitív korreláció, hanem oksági kapcsolat is fennáll. Az együtt-járás vagy kauzalitás dilemmájára talán a legmegfelelőbb válasz, ha a két jelenség között egyfajta körbehatást valószínűsítünk: számos közbülső tényezőn keresztül a két jelenség nem csak együtt változik, hanem az egyik részben elő is idézi a másikat, az pedig visszahatva tovább erősíti az elsőt.

A munka alapvető célja, hogy a pedagógusok figyelmét felhívjuk azokra az ismeretekre, amelyekre támaszkodva munkájukkal elősegíthetik a nyelvi és kulturális diverzitás csökkenésére irányuló törekvéseket. Ezért néhány kulcsfogalom és fogalom-pár meghatározásából kiindulva és ezekhez magyarázatokat és indoklásokat fűzve, rámutatunk ezek lehetséges kapcsolataira a heterogén környezetek (esetünkben a küllhoni magyarság) nyelvi helyzetének és oktatási gyakorlatának néhány olyan vonatkozására, amelyek a sokszínűség megmaradása ellen hatnak. A kapcsolatokból eredeztethető irányelvekre és teendőkre, amelyek elősegíthetik a sokszínűség csökkenését (vagy legalább lassíthatják a folyamatot) szintén kitérünk a dolgozatban. Röviden arról is szólunk, rendelkeznek-e a tanárok olyan személyiségstruktúrával, amelynek birtokában aktívan szerepet vállalhatnak a diverzitás csökkenését célzó ismeretek terjesztésében, és követhető modellként tanítványaikat is erre serkentsék.

A kisebbségi oktatásban résztvevő pedagógusoknak munkájukban, helyzetükből kifolyólag, bizonyos általános elveket mindig tiszteletben kell tartani. Ezekből kettő

---

<sup>1</sup>A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Minisztériuma 179010 számú projektumának keretében készült.

a téma szempontjából külön kiemelendő. Az első, hogy az anyanyelv vagy családi nyelv fontosságát a tanulók fejlődésében nem szabad szem elől téveszteni, és akkor, ha a nyelv pozitív diszkriminációjának szükségességét hangsúlyozzák és ezt a nyelvet tartják a legelfogadhatóbb tannyelvnek, még nem róható fel nekik semmiféle nacionalizmus, hisz a domináns (többségi) csoportok tanulóinak is ez magától értetődően világszerte megadatott (Lanstyák 2005). A másik, hogy ma még a kisebbségi oktatás minden országban az adott ország oktatási rendszerének egy alrendszere. (A közeljövőben ez nem is lesz másként, hisz aligha kel életre egy világméretűben azonos elveken alapuló iskolarendszer). Ahhoz, hogy a „minden tanulónak egyforma lehetőségeket” elv érvényesüljön, ennek az alrendszernek minél jobban hasonlítani kellene az egész rendszerre. Nyelvi szempontból ez azt jelenti, hogy az ideális az lenne, ha a kisebbségi gyerekek esetében is az ő nyelvükön szerveznék meg minden tárgy oktatását, mint ahogy az a többségi tanulók esetében is történik (még hozzá anélkül, hogy ennek indoklását bárki is megkérdőjelezné). A többségi nyelv mint tantárgy beiktatása a tanrendbe is kívánatos, mert nemcsak hogy lehetővé teszi az integrálódást a többségi társadalomba, hanem egy másik nyelvvel való gazdagodás mellett a sokszínűség megtartását is serkenti. (Ugyanakkor, a többségi iskolákban is tantárgyként oktatni kellene a regionális nyelvet, hisz helyi és regionális szinten a domináns csoport tanulóinak is meg kell adni a lehetőséget az ott használatos nyelv vagy nyelvek elsajátítására). Ezt nevezhetnénk ideális kisebbségi kétnyelvű oktatási modellnek, és ez lenne a párhuzama az egész világon legerjedtebb tradicionális oktatásnak (vagyis annak, hogy a többségi gyerekek saját nyelvükön járnak iskolába). Szórványban, a kis gyereklétszám és/vagy szakemberhiány miatt a kompromisszumok persze elkerülhetetlenek (Göncz–Ivanović 2011).

### **Kulcsfogalmak, fogalompárok**

#### **Nyelv, beszéd és néhány kapcsolódó fogalom/fogalompár**

Minden pedagógusnak tisztában kell lenni a nyelv és beszéd fogalmainak pontos jelentésével és ismernie kell néhány ezekhez kapcsolódó tény és rokonfogalmat, amennyiben munkájukkal hatékonyan hozzá szeretnének járulni a nyelvi és kulturális sokszínűség megtartásához. Tudniuk kell, hogy a nyelv mint szimbólum- és szabályrendszer közösségi jelenség, a beszéd viszont egyénhez kapcsolódó viselkedés. A beszédet a nyelv aktualizációjaként vagy alkalmazásaként definiáljuk, vagyis amikor beszélünk, egy nyelv szabályrendszerét működtetjük. Az Ethnologue, a világ nyelveiről összeállított katalógus (<http://www.ethnologue.com>) adatai szerint 6-7 ezerre becsülhető a beszélt (hangzó) nyelvek száma, a jelnyelvek száma források híján ismeretlen. Skutnabb-Kangas (2004) kevesebb mint 80 olyan nyelvet említ, amelyet 10 milliónál többen beszélnek, és a világ nyelveinek többsége kevés, 5-6 ezer beszélőt számlál. 5 ezer élő nyelvet 100 ezernél kevesebben használnak, 3 ezret pedig 10 ezernél is kevesebben, és kb. 500 nyelvnek még 100 beszélője sincs. Európában (az Urálig számítva) a világ nyelveinek mindössze 3%-található (230 nyelv). Ha a nyelveket az anyanyelvi beszélők száma szerint csoportosítjuk, akkor az 1 milliónál több beszélővel rendelkező nyelvek száma kb. 310 (ezek az ún. nagy és közepes nagyságú nyelvek), és ezeken osztozik a világ lakosságának 95%-a, míg az összes többi nyelvet a világ lakosságának mindössze 5%-a beszéli.

A pedagógusok ismeretei a nyelv és beszéd funkcióiról szintén fontosak témánk szempontjából. Nyelvhasználati szinterek szerint valamely nyelv a családias-mindennapi, közéleti-szakmai, és publicisztikai-szépirodalmi szinten használható. A magyar nyelv kisebbségi helyzetben azonban többnyire családias-mindennapi és publicisztikai-szép-

irodalmi szinten aktív, míg a közéleti-szakmai szinten csak részlegesen vagy alig, mivel ezeket a funkciókat az államnyelv átveszi tőle. A nyelv funkcióinak fogalmához más fontos fogalompárok is kapcsolódnak, mind közösségi mind egyéni síkon. Közösségekre vonatkozik a nyelvvisszaszorulás/nyelvtérjedés, egyénekre a nyelvvesztés/nyelvkiépülés. Mindkettő arra utal, hogy egy heterogén közösségben a nyelvek komplementáris, egymást kiegészítő viszonyban vannak; az egyik nyelv térvesztése egyben a másik nyelv térnyerésével jár. Egy nyelv térvesztése két síkon zajlik: egyre kevesebben beszélnek és mind kevesebb beszédhelyzetben használják (nyelvvisszaszorulás, eredménye a nyelvcsere), illetve az egyén egyik nyelvét egyre ritkábban használja különböző funkciókban (nyelvvesztés, eredménye a nyelvfelejtés). A nyelvtérjedés illetve nyelvkiépülés pedig térnyerésre vonatkozik: közösségi síkon egyre több beszélőre terjed ki és az életnek egyre több területén érvényesül, egyénre vonatkozóan pedig a beszélő egyik nyelvét egyre többet és mind több beszédhelyzetben használja. A beszéd funkcióinak kapcsán kettőt emelnek ki leggyakrabban: a szociális (kommunikatív) és privát (a gondolkodást kísérő, elősegítő és irányító, kognitív) funkciót. Ezek fontosságáról és jelentkezési idejükéről eltérő vélemények fogalmazódtak meg. Vigotszkij (1967) mindkét funkció szerepét a (kognitív) fejlődésben fontosabbnak tartja Piaget-nál (1964). Arról, ami napjainkban a világ nyelveivel történik, nagyon lehangoló kép alakult ki. Skutnabb-Kangas (2004) pl. arra utal, hogy becslések szerint 100 éven belül a ma használt nyelvek 90-95%-a kihalt vagy veszélyeztetett helyzetbe kerül, sőt még pesszimistább számítások szerint 40-50 olyan nyelv marad csak, amelyet minden nyelvhasználati szinten használnak majd. Még azok is, akik ezeket a becsléseket túlzásnak tartják, egyetértenek azzal, hogy a nyelvi és kulturális sokszínűség csökkenése valós probléma, amellyel a tudományoknak foglalkozni kell.

### **Multikulturalizmus, interkulturalizmus**

A multikulturalizmus egyfajta filozófia vagy ideológia, olyan heterogén környezetre utaló fogalom, amelyben több etnikai csoport egyazon létezőn osztozik, és mindegyiknek megadott, hogy a saját identitását (nyelvét, hagyományait, vallását és intézményeit, azaz kultúráját, szociális örökségét) őrizze és továbbfejlessze. Amikor ezek a csoportok nem csak egymás mellett élnek, hanem egymással együttműködve hatnak is egymásra, interkulturalizmusról beszélünk.

A fenti fogalmakban közös a *pluralizmus* elfogadása: követőik a különböző kultúrákat és azok legfontosabb hordozóit, a nyelveket, és használatukat nem problémaként, hanem erőforrásként és jogként értelmezik.

A multikulturalizmus és interkulturalizmus szószólói a heterogén közösségek nyelvi helyzetére és azok oktatási gyakorlatára vonatkozóan számos célt fogalmaztak meg, ezekhez magyarázatokat és érveket fűznek.

A *nyelvi* helyzetre vonatkozóan a legfontosabb cél minél több nyelv megőrzése (beleértve a regionális nyelveket is), mert a nyelvekben van kódolva, hogyan őrizhető meg az állat és növényvilág sokfélesége és a kulturális sokszínűség. Hangsúlyozzák, hogy a nyelvi uniformitás hátrány, a többnyelvűség, amelynek sajátossága a kreativitás, új ötleteket generáló tőke, amely hosszú távon nagy előnyöket biztosít azoknak a közösségeknek, amelyek a nyelvi pluralitást ápolják. Az *oktatási* gyakorlatban a hozzáadó nyelvoktatást szorgalmazzák: új nyelveket nem a családi nyelv rovására kell tanulni, hanem az anyanyelvhez hozzáadva az újabb nyelvi készségeket. Indoklásukban arra hivatkoznak, hogy a hozzáadó nyelvoktatás hozzájárul az ún. hozzáadó kétnyelvűségi helyzet kialakulásához. Ebben a helyzetben a heterogén közösségek nyelveit és kultúráit nem hierarchizálják. Ezért a nyelvek tanulása vonzó cél és ritkább a nyelvcsere és a nyelvvesztés.

### A hozzáadó két- és többnyelvűségi helyzet hatásai a személyiségre

A hozzáadó kétnyelvűségi helyzet és a hatására kialakuló egyéni hozzáadó kétnyelvűség effektusait az emberi adottságok sokfélebb és gyakran teljesebb kibontakozására számos tudományos eredmény is alátámasztja. Ezek között olyan értelmi funkciók és személyiségdimenziók vannak, amelyek a sokszínűséget támogatni kész egyének tulajdonságaiból nem hiányozhatnak.

Az utóbbi évek kutatási eredményei arra utalnak, hogy a hozzáadó két- és többnyelvűség elsősorban az egzekutív (végrehajtó) funkciók fejlődését és működését befolyásolja. (Bialystok 2015). Az egzekutív (végrehajtó) funkciók magasabb szintű képességek, amelyek befolyásolják az olyan bázikusabb képességeket, mint amilyen a figyelem, az emlékezet és a motoros készségek, vagyis olyan kognitív (értelmi) képességek összességére utalnak, amelyek ellenőrzik és irányítanak más értelmi funkciókat és viselkedésformákat. Szükségesek a célirányos viselkedéshez. Komponensei közé tartozik az akciók beindításának és legátlásának képessége, a környezet és viselkedés folyamatos megfigyelése (monitoring) és az utóbbi megváltoztatása, ha erre szükség van, valamint új viselkedésformák tervezése, amikor új helyzetekkel, feladatokkal szembesülünk. A végrehajtó funkciók lehetővé teszik, hogy előrelássuk (bejósoljuk) magatartásunk kimenetelét és alkalmazkodjunk a változásokhoz, de összetevői közé tartozik a fogalomalkotás és az elvont gondolkodás képessége is (Csépe et al. 2007–2008). A két- és többnyelvű egyének gyakran vannak olyan helyzetben, hogy le kell gátolniuk valamelyik nyelvüket, mert az bizonyos helyzetben nem funkcionális. A zavaró viselkedés inhibíciójának képessége a nyelven kívüli helyzetekre is generalizálódik, és pl. sikeresebbek lehetnek egyéb nem célszerű (pl. impulzív) viselkedés legátlásában. Mindez összefüggésbe hozható azzal is, hogy több nyelv birtoklásának egyik következménye egy olyan képességnek a teljesebb kiépülése, hogy fokozottabban odafigyeljünk a környezetünkben történő változásokra. A több nyelv ismeretével járó előnyök az egész életciklust befolyásolhatják. Így pl. egyes kutatási eredmények arra utalnak, hogy a korai kétnyelvűség az iskolába induló gyerekeknél az írásbeliség zökkenőmentesebb elsajátításában játszik szerepet, mivel a két- és többnyelvű gyerekek sikeresebbek a szavak hangokra való tagolásában és a metanyelvi tudatuk általában fejlettebb (Göncz–Kodžopeljic 1991), időskorban pedig olyan embereknél, akik életük folyamán két- vagy több nyelvet rendszeresen használtak a demencia tünetei néhány évvel elodázva jelentkeznek (Bialystok et al. 2007). Úgyszintén hangsúlyozni kell azoknak a kutatásoknak az eredményeit is, amelyek azt igazolják, hogy többnyelvű egyéneknél a nyitottság mint személyiségdimenzió (elsősorban más kultúrák iránti nyitottság és tolerancia formájában) kifejezettebb mint az egy nyelvűeknél (l. pl. Göncz 2015, a középiskolásoknál), valamint meg kell említeni azt a tényt is, hogy a vállalatoknál a többnyelvű alkalmazottak számával arányosan növekszik a megvalósított profit, tehát a többnyelvűség költségei hosszú távon gazdaságilag is megtérülnek. Mindez arra utal, hogy a meglévő nyelvek megtartására és újabb nyelvek elsajátítására fordított befektetés mindenki számára többszörösen kifizetődő.

A vázolt módon értelmezett multikulturalizmus és interkulturalizmus összhangban van a heterogén régiók hosszútávú érdekeivel.

Hogy az előnyök megvalósuljanak, a multikulturalizmus és az interkulturalizmus híveire az oktatás területén is számos *teendő* hárul. Amellett, hogy a fenti érvekre hivatkozva reagálnak a pluralista nézetek bírálatára, törekedni kell az elvek gyakorlatba való átültetésére mind a nyelvhasználatban, mind az oktatás területén. Az oktatás területén pl. az iskolának mint intézménynek kötelessége lenne a kisebbségi szülőket megfele-

lően informálni arról, milyen következményei vannak az oktatási nyelv megválasztásának az iskolába induló gyerekeknél vagy a magasabb iskolai osztályba vagy fokozatba iratkozó tanulóknál. Sok szülő ugyanis hajlamos a tannyelvválasztásnál a döntést naiv elképzelésekre vagy tévhitekre alapozni (Göncz 2005). Mai ismereteink tükrében az anyanyelven történő oktatás sokkal inkább szolgálja a gyermek boldogulását mint a többségi nyelven való oktatás, míg a többségi nyelvet megfelelő módszerekkel tantárgyként kellene oktatni. Ezt számos kutatás eredménye tanúsítja (Göncz 2014). A heterogén közösségek domináns csoportjának tanulóinál viszont a regionális nyelvnek mint tantárgynak beiktatása a tanrendbe lenne a kívánatos megoldás. Ezek a lépések nemcsak a tanulók személyiségfejlődéséhez biztosítanak megfelelőbb keretet, de egyben a heterogén régiók sokszínűségének megőrzését is elősegíthetik.

### **A heterogén közösségek nyelvi és oktatási céljának helytállósága a pluralizmust elutasítók érveinek tükrében**

A fenti elvek helytállóságát a pluralizmus elutasítói megkérdőjelezik. A pluralista nézeteket bírálva számos okot említenek. Elsőként hangsúlyozzák, amint ezt Kontra (2010) is ismerteti, hogy nem érdemes sopánkodni a nyelvi és kulturális sokféleség pusztulásán; nyelvi dolgokba tudatosan beavatkozni nem szükséges és nem is lehetséges. Ugyanis a nyelvek és kultúrák természeti jelenségek; megszületnek, fejlődnek, virágoznak és eltűnnek, megvan a fejlődési vonaluk és élettartamuk. Ezzel összhangban, szerintük a nyelvcsere adaptív válasz a környezeti változásokra, a nyelvi viselkedés pedig profitvezérelt magatartás: csak azok a nyelvek maradnak meg, amelyek beszélőiknek hasznosak.

A pluralizmust elutasítók táborának érvei ellentmondanak a heterogén régiók érdekeinek, mert elfogadják az asszimilációt és a nyelvcsere/nyelvvesztést. Véleményük szerint az anyanyelv és más nyelvek csak mennyiségileg különböznek, kommunikációs eszközök, a nyelvnek nincs kulcsfontosságú szerepe a nemzeti identitás meghatározásában.

Számos kutatás eredménye azonban nem igazolja az antipluralisták álláspontját. A legtöbb eredmény arra utal, hogy az anyanyelv (családi nyelv) sokkal több egyszerű kommunikációs eszköznél: erős érzelmek kapcsolódnak hozzá és többnyire jelentős a hatása az önazonosság és a csoportidentitás kialakulására. A másodnyelv szerepe sokkal szerényebb. Sokan csak olyan gyakorlati eszköznek tekintik, amely lehetővé teszi a szélesebb közösségbe való integrálódást (Lanstyák 2005).

Egyben a pluralizmus ellenzői a felcserélő oktatást preferálják (a domináns nyelven való oktatást vagy az átírányító oktatást, esetleg a két tannyelvű oktatást az olyan nemdomináns csoportoknak, amelyeknek az anyanyelven is megszervezhető lenne) míg az anyanyelv-megőrző programokat mellőzik. Fő érvük, hogy mindenkinek egyforma kezdőesélyt kell biztosítani. Opponenseik azonban indokoltan kérdezik: vajon a társadalmi igazságosságot csak a kezdeti azonos lehetőségek biztosítják, vagy ahhoz a kimenetel azonossága is szükségeltetik. Úgyszintén, a pluralizmus bírálói nem veszik azt sem figyelembe, hogy a felcserélő vagy átírányító oktatásnál a nemdomináns csoportok családjainak gyerekei számára a beszéd- és általános értelmi fejlődés, valamint szocioemocionális fejlődés feltételei nem kedvezőbbek, mert gyakran jelentkezik a kettős félnyelvűség, a gyerek lehetőségeinél alacsonyabb iskolai teljesítmény, identitásproblémák, a szülőktől való elidegenedés stb. A domináns csoport gyerekeinél pedig kialakulhat a felsőbbrendűségi komplexus, amelynek úgyszintén romboló a hatása a személyiségre.

Azt sem szabad elhallgatni, hogy az antipluralisták egyes érveit is komolyan fontolóra kell venni. Így pl. okkal figyelmeztetnek arra, hogy nem elegendő csak olyan érveket

hangoztatni, amelyek a nyelvek megőrzésének szükségessége mellett szólnak (a veszélyeztetett nyelveket kodifikációval „konzerválni” is lehet, ami lehetővé teszi a későbbi revitalizációt), hanem a beszélőknek elsősorban megfelelő életfeltételeket kellene biztosítani.

### **A multikulturalizmus és interkulturalizmus fogalmainak filozófiai státusza és gyakorlati implementációjuk lehetőségei**

Egy közösség intézményeinek működését nagy mértékben befolyásolja a multikulturalizmus és interkulturalizmus elfogadásának mértéke. Azokban a közösségekben is, amelyek elvben a nyelvi és kulturális pluralizmust, gyakran hangsúlyozzák, hogy a gyakorlatban időnként jelentkező problémák oka nem a multikulturalizmus és interkulturalizmus eszméiben keresendő, hanem azok gyakorlatba való átültetésének (implementációjának) nehézségeiből erednek. Azonban, ha a multikulturalizmus és az interkulturalizmus alapeszméit szisztematikus logikai-filozófiai elemzésnek vetjük alá, kimutathatók bennük bizonyos logikai ellentmondások, így téves az az állítás, hogy ezek az alapeszmék eleve erkölcsileg magasabb rendűek más elképzeléseknél és ezért minden szegmensükben pontosak és megkérdőjelezhetetlenek. Jól bizonyítja ezt Subotić (2014) analízise, aki az inkluzív oktatás fogalmának filozófiai státuszát elemezte. Ez a fogalom szorosan kapcsolódik a multikulturalizmus és interkulturalizmus fogalmaihoz is. Subotić az ún. univerzálisan preferábilis magatartás erkölcselemletéből kiindulva megcáfolta a legszélesebben értelmezett inklúzió *a priori* erkölcsös voltát, különösen az oktatásban. Az inklúzió az oktatásban valójában a kompulzív oktatási paradigmára és az életkor szerinti szegregációra támaszkodik, és eleve ugyanolyan mértékben morálisan elfogadhatatlan, mint a rendes és a hagyományos speciális oktatás. Ezért maga az inklúzió számos probléma okozója, amelyeket tévesen a nem megfelelő implementáció számlájára írnak. Az inklúzió elveinek teljes mértékű, csak pozitív hozadékokkal járó implementációja valójában nem is lehetséges. Ugyanakkor, a gyerekek optimális oktatása, fogyatékossággal vagy anélkül, nem oldható meg az aktuális oktatási paradigma keretein belül, mivel a modern oktatás a történelem produktuma, mélyen be van ágyazva a mai szocio-politikai rendszerekbe. Nem reális egy olyan elvárás, hogy a közeljövőben az oktatási paradigmában gyökeres változások lesznek, így a tudomány foglalkozhat a „károk minimalizálásával”, pl. segíthet az inklúzióban résztvevő tanároknak a kiégéssel való megküzdésben. Magától adódik a következtetés, hogy ezen a területen, amely a multikulturalizmushoz és interkulturalizmushoz közelálló eszmékre támaszkodik, a probléma nem csupán az elvek gyakorlatba való problémás átültetésében, hanem magában az elvek helytállóságában keresendő.

### **A tanárok személyiségének szerepe a biokulturális diverzitás megőrzésében**

A dolgozat egyik célja körbejárni azt a kérdést is, hogy milyen személyiségstruktúrával rendelkező egyének járulhatnak sikeresen hozzá a biokulturális diverzitás megőrzéséhez és a tanári hivatás képviselőire jellemző-e ez a személyiségprofil. A kérdésre részleges választ adhatnak egy vajdasági, még folyamatban lévő kutatás eredményei. (A kutatást a jelen dolgozat szerzője és munkatársai vezetik, részletes leírását és néhány részeredményét l. Genc–Pekić–Genc 2014 és Göncz–Göncz–Pekić 2014).

A kutatás elméleti háttérét az ötfaktoros személyiségmodell (Big Five Model, BFM) képezi. Ebben a személyiségmodellben öt dimenzió mentén helyezik el az emberekre legjellemzőbb személyiségjegyeket, ezek a neuroticizmus (N), extravertizáció (energia, E) nyitottság (Ny), barátságosság (kellemesség, B), és lelkiismeretesség (L). A modellt számos

kérdőív formájában operacionalizálták, a kutatásban a 44 tételes BFI-t<sup>2</sup> alkalmaztuk, amelyben dimenzióként 8–10 tételre adott válasszal lehet meghatározni egy egyén pozícióját az egyes dimenziókon. A válaszokat 1-től 5-ig terjedő pontszámmal súlyozzák, aszerint, hogy az adatközlő milyen fokban egyezik a tételben megfogalmazott állítással. A modellt leggyakrabban a szervezeti pszichológiában alkalmazzák, mert számos szakmában a sikeresség a dimenziókon elért pontszám alapján bejósolható. A feltételezés az volt, hogy a jó tanárok személyiségének becslésénél pozitív korreláció várható a nyitottsággal, lelkiismeretességgel, barátságossággal és az extravertióval, negatív a neuroticizmussal. Ugyanis a nyitottság skáláján magas pontszámot mutató egyének jellemzője, hogy nyitottak a kultúrára és a tapasztalatokra, újdonságokra, toleránsak az eltérő értékek, más emberek, szokások és életstílusok iránt. A lelkiismeretes személyek jól felkészültek, precízek, időben elvégzik a feladatokat. Az extravertált egyének kedvelik más emberek társaságát, könnyen megközelíthetők, szeretnek a figyelem központjában lenni. A kellemes (barátságos) emberek humánusak, együttérzők, nagylelkűek, másokról gondot viselnek, viszont a neurotikus (érzelmileg labilis) hajlamú személyek gyakran élnek meg negatív érzelmeket (düh, bánat), nehezen tűrik a frusztrációt, gyakran tévesen értelmezik az eseményeket (a tanároknak könnyen kellene elviselni a stresszt, legyenek optimisták, higgadtak, nehezen zavarbahozhatók).

Ha elemezzük, hogy milyen teendői vannak a kisebbségi oktatásban dolgozó pedagógusoknak, ha sikeresen hozzá szeretnének járulni a sokszínűség megőrzéséhez, ésszerűnek tűnik az *elvárás*, hogy a magas fokban jelenlevő nyitottság a legfontosabb követelmény, valamint az, hogy a többi dimenzió is hasonló módon pozicionálódjanak, mint a jó tanárok.

Az eredmények részletes elemzése túllépi a jelen dolgozat határait, így csak illusztrációként az 1. és a 2. táblázatban a kérdőív egyes dimenzióin kapott átlagos pontszámok láthatók.

### 1. táblázat. A BFI átlagai : becslés

BFI	„Norma“	Hallgatók (N=560)	Tanárok (N=50)	Különbség	A különbség erőssége
N (8)	21.33	18.65	17.27	-2.68/-4.06	közepes/jelentős
E (8)	28.57	32.79	31.39	+4.22/+2.82	jelentős/közepes
Ny (10)	36.90	42.67	44.34	+5.77/+7.44	jelentős
B (9)	36.46	38.55	39.26	+2.39/+2.80	közepes
L (9)	33.56	38.39	39.28	+4.83/+5.72	jelentős

### 2. táblázat. A BFI átlagai: önbecslés

BFI dimenziók	„Norma“	Tanárok (N=50)	Különbség	A különbség erőssége
N (8)	21.33	19.91	-0.42	gyenge
E (8)	28.57	29.03	+0.46	gyenge
Ny (10)	36.90	41.09	+4.19	jelentős
B (9)	36.46	38.60	+2.14	közepes
L (9)	33.56	35.40	+1.84	közepes

<sup>2</sup> Big Five Inventory, angol változata hozzáférhető az alábbi link alatt: <http://www.outofservice.com/bigfive/>.

A táblázatok első oszlopából látható, hogy a különböző dimenziók mérésére hány tétel szolgál. Az egyes dimenziókon a minimálisan elérhető pontszám megegyezik a tételek számával, a maximális lehetséges pontszám pedig a tételek számának ötszöröse (pl. az N skálán 8 és 40). A magasabb pontszám a dimenzió kifejezettebb voltára utal. A „Norma“ oszlopa az adatközlőinkkel egyazon kultúrában élő felnőtt lakosság (népesség) átlagos pontszámait tartalmazza.

Az 1. táblázat harmadik oszlopa 560 egyetemi hallgató, a negyedik pedig 50 tanár átlaga. Feladatuk az volt, hogy válaszoljanak a kérdésekre úgy, ahogy egy jó tanár válaszolna, vagyis a válaszok azt tükrözik, hogy szerintük hol pozicionálódik egy jó tanár az egyes dimenziókon. A Különbség oszlopa a normától való eltérést mutatja: az első szám a hallgatók, a második a tanárok becsléseinek a normától való eltérésére vonatkozik. Így pl. a hallgatók szerint a jó tanár megközelítőleg 4 ponttal, a tanárok szerint majdnem 3 ponttal extravertáltabb mint egy „tipikus“ felnőtt. Minden különbség magasan statisztikailag szignifikáns ( $p < 0,01$ ) és az eltérések erőssége a közepes és jelentős tartományban mozog.

A 2. táblázatból látható, hogy a legjelentősebb eltérés a nyitottság dimenzióján van; a tanárok saját magukat több mint 4 ponttal becsülik nyitottabbnak, mint a népesség átlagos képviselői. A többi dimenziónál is statisztikailag szignifikánsak az eltérések, de kevésbé jelentősek. Egyben az is látható, hogy minden dimenzióan a különbségek iránya egybeesik a jó tanárok szembeni elvárásokkal.

Az eredmények azt mutatják, hogy mind az egyetemi hallgatók, mind a tanárok becslése szerint egy jó tanártól az az elvárás, hogy érzelmileg legyen kevésbé labilis (vagyis stabilabb), ugyanakkor extravertáltabb, nyitottabb, barátságosabb és lelkiismeretesebb a népesség átlagos képviselőjénél. Ez az eltérés a nyitottság dimenzióján a legkifejezettebb. Ugyanez a tendencia jellemző a tanárok önbecslésére is.

Az eredmények összhangban vannak az elvárással és valószínűsítik azt a *következtetést*, hogy a tanári szakmában ténykedők személyiségstruktúrája, legalábbis ami a jó tanárok iránti elvárásokat és a tanárok önbecslését illeti, megfelelő ahhoz, hogy sikeresen hozzájáruljanak a nyelvi és kulturális sokszínűség megtartásához.

## Irodalom

- Bialystok, Ellen 2015. Bilingualism and the Development of Executive Function: The Role of Attention. *Child Development Perspectives*, 9: 117–121.
- Bialystok, Ellen – Craik, Fergus. I. M. – Freedman, Morris 2007. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45: 459–464.
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett szerk. 2007–2008. *Általános pszichológia 1-3. – 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris.
- Genc, Lajoš – Pekić, Jasmina – Genc, Ana 2014. Struktura ličnosti dobrog nastavnika iz perspektive studenata prema modelu Velikih pet. *Psibologija* Vol. 47/1: 49–63.
- Göncz Anna – Göncz Lajos – Pekić, Jasmina 2014. The Influence of Students' Personality Traits on their Perception of a Good Teacher within the Five-Factor Model of Personality. *Acta Polytechnica Hungarica* Vol. 11/3: 65–86.
- Göncz Lajos 2005. Tannyelv választás a kisebbségi régiókban: útmutató szülőknek és pedagógusoknak. *Új Kép*, 9: 5–8.
- Göncz Lajos 2014. Maintenance of languages and cultures of indigeneous communities in Central-Eastern-Europe through education: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. In: *Strateški pravci razvoja društvenih nauka, kultura i umetnosti u Vojvodini do 2020. godine. Zbornik radova-2014*. Novi Sad: Vojvodanska akademija nauka i umetnosti, 56–80.

- Göncz Lajos 2015. A multikulturalizmus és az etnocentrizmus kapcsolata vajdasági középiskolásoknál: egy empirikus kutatás eredményei. In: *Gazdag Vilmos szerk. Nyelvi és kulturális sokszínűség Kelet-Közép Európában: érték és kihívások. Előadásvázlatok.* Nemzetközi interdiszciplináris konferencia, Beregszász, 2015. március 26–27. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 22.
- Göncz Lajos – Ivanović, Josip 2011. Linguistic Minorities in Serbia (with Special Emphasis to Education in Minority Languages). *Pedagojska istraživanja*, Vol. 8/1: 71–100.
- Göncz Lajos – Kodžopeljić, Jasmina 1991. Exposure to two languages in the preschool period, metalinguistic development and the acquisition of reading. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12: 65–81.
- Kontra Miklós 2010. *Hasznos nyelvészet.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Lanstyák István 2005. A kétnyelvű oktatás veszélyei Szlovákiában. In: Ring Éva szerk. *Felzárkózás vagy bezárkózás? A többnyelvű oktatás előnyei, veszélyei a kisebbségi közösségek életében.* Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, 42–73.
- Piaget, Jean 1964. Le langage et la pensée du point de vue génétique. In Piaget, Jean ed. *Six études de psychologie.* Genève: Editions Gonthier, 100–113.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2004. Veszélyeztetett nyelvek – emberi jogok. *Finnugor világ*, IX/3, 16–24.
- Subotić, Siniša 2014. *Evaluacija inkluzivne obrazovne reforme u osnovnoj školi.* Neobjavljena doktorska disertacija. [<http://goo.gl/yQoNdE> – 2015. 06. 11.]
- Vigotszkij, Lev, Szemjonovics 1967. *Gondolkodás és beszéd.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

### **The role of teachers in preserving biocultural diversity: psychological perspective**

The paper deals with the role of teachers in preserving biocultural diversity from a psychological perspective. After summing up of a few basics about the state of the world's languages, it is pointed to their fast extinction or endangerment. The concepts of multiculturalism, interculturalism, and biolinguistic diversity are given, and the debates between representatives of pluralistic conceptions and their opponents on the possible linguistic and educational objectives in heterogeneous communities presented. According to the opinion of pluralists languages should be preserved, because multilingualism in the long run assures great benefits to communities that nurture pluralism. Language uniformity is a handicap, and multilingualism capital that generates new ideas. With regard to the educational practice in heterogeneous communities, they propagate additive language learning, which accelerates the development of executive functions. Their critics hold that languages are natural phenomena that have their own course of development and their lifetime. According to them, language shift is only an adaptive response to changes in the environment, and linguistic behavior is determined by profit. Pluralistic views are more in accordance with the interests of heterogeneous communities. The paper is also devoted to discussion on the philosophical status of the concepts of multiculturalism and interculturalism, also to the problems related to the implementation of its key ideas, as well as to the issue of the appropriate psychological profile of teachers personality to advocate the ideas of biocultural diversity.

# A KONTEMPLATÍV ALAPÚ, ADDITÍV SZEMLÉLETŰ, FUNKCIONÁLIS ANYANYELVHASZNÁLATOT FEJLESZTŐ STRATÉGIÁRÓL

H. TÓTH ISTVÁN

*Apor Vilmos Katolikus Főiskola*

*Az értékek és kihívások problémavilágát középpontba helyező nemzetközi konferenciának mi, tanítók, tanárok, kutatók itt, Beregszászban igencsak örvendhetünk, mert mindkettő, jelesül: az értékek és a kihívások a mindennapok pedagógiai cselekvéseiben, tevékenységso-rozataiban minduntalan velünk lévő, jelen lévő, cselekvésre és állásfoglalásra is készítő.*

Hogy a magam tanítói, tanári és kutatói tevékenységeimben miképpen viszonyulok *az alkalmazott nyelvészet értékeihez és folyamatosan jelentkező kihívásaihoz*, arról ad itt és most vázlatos képet a *kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasz-nálatot fejlesztő stratégia*.<sup>1</sup> Jelen előadásomban erről lesz szó.

Mindenekelőtt azt a három kutatót és a szemléletemet formáló műveiket neve-zem meg, amelyek forrásul jelentek meg az itt bemutatandó stratégiám kialakításakor. *Zsolnai József*nek a „Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program”-ja (Zsolnai 1988) mellett *Nagy József* „A tudástechnológia elméleti alapjai”-val (Nagy 1985) és leg-újabbban *Beregszászi Anikónak* az anyanyelvoktatás problémájával foglalkozó, társas-nyelvészeti (szociolingvisztikai) alapú, hozzáadó (additív) szemléletű, funkcionális, kont-rasztív elveken nyugvó alkalmazott nyelvészeti munkássága (Beregszászi 2012) jelölte ki a szükséges mozgásteremet.

A kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia kulcsfogalmi: egyrészt az *additív*, az *additívitás*, másrészt a *kontempláció*, a *kontemplál*. Tótfalusi István *Idegen szavak magyarul* (2001) című forrásából tudjuk, hogy az *additív* latin eredetű szó *hozzáadott*, *hozzáadandó*, *összegez*, *összetevő* jelentéssel fordul elő nyelvünkben; ebből kiindulva *hozzáadás*, *összegezés* értelemben áll az *additívitás* a magyar gondolkodásban. Bakos Ferenc *Idegen szavak és kifejezések szótára* (2008) című gyűjteménye ad fogódzót a *kontempláció* latin gyökerű szó világához, vagyis a *szem-lélődés*, *elmélkedés*, *gondolkodás* szavak jelentésrétegeihez. *A kontemplatív jellegű, additív szem-léletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia lételeme a hozzáadás, amelyik mindig összegezés nyomán, mintegy az előzmények folyományaként valósul/valósulhat meg a tanítás- és ta-nulásszervezésben, a tanulásirányításban a szemlélődésre, az elmélkedésre, a gondolkodásra alapozot-*

---

<sup>1</sup> Az általam kialakított *kontemplatív szemléletű, additív jellegű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról* a 2014–15. tanév őszi szemeszterében a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán tartottam előadásokat és az ehhez a problémához kapcsolódó szemináriumokat vezettem. A VIII. Miskolci Tanítási Konferencián szekció-előadás keretében ismertettem a fenti stratégia lényegi vonásait feladatossított szépirodalmi szemel-vények mentén. A *kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia* szemlé-letét bemutattam, az elvi tudnivalóit beépítettem a „Nem fecske módra...” című, a Kárpátalján hamarosan megjelenő, az olvasmánymegértés fejlesztését segítő tanítói és tanári kalauzomba, ahol a fejlesztő tevékeny-ségek e szerint a tanítás- és tanulásszervező, tanítás- és tanulásirányító stratégia szerint valósulnak meg.

tan. Ezért érvényesülhetnek a tanulásirányítás *tudást optimalizáló alapelvei*,<sup>2</sup> jelesül az *érték-többletet teremtő* tanítás- és tanulásirányító *hozzáállás* és a feladatmegoldást optimálisan elősegítő *hozzáadó attitűd*, mely az *átjárhatóság*, a *körbejárhatóság*, a *bejárhatóság* és a *hatásdúsítás* útján fejt ki jótékony hatását. Eredményeként a tanításszervező pedagógus az *árnyalt képességfejlesztésre* fókuszálva, a tanulók terhelhetőségére figyelve építi/építheti tovább a tanítványok tudástartalmait.

### **A kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia jellemzői**

Az *átjárhatóság* megköveteli, hogy a pedagógus a tanításszervező, tanulásirányító tevékenységében a *tanulók anyanyelvhasználattal összefüggő tudását* úgy alapozza, fejlessze tovább és úgy építse be a *diákok meglévő tudásának a teljes hierarchiájába*, hogy azzal az *egyedi és a legáltalánosabb tudásokat is gyarapítsa*. Ezáltal alkalmazásképes tudásszegmensek segíthetik majd az anyanyelvhasználattal összefüggő készségek kondicionálását is.

A *körbejárhatóság* értelmében az *anyanyelvhasználati tudáselemeket* egy vagy több szinten *kidolgozott szempontsor szerint*, mintegy körbejárva *vizsgáljuk és ismertetjük meg* a tanulókkal. Ezen domináns szempontok mentén haladó tanulás lehetővé teszi a továbbiakban, hogy az adott anyanyelvhasználati tudáselem *a háttérszempontok rendszerébe illesztve értelmet nyerjen*. Az ez által az eljárásor által feldolgozott *ismeret*, továbbá a fejlődő *készség* így válik *biztossá és új helyzetekben is alkalmazhatóvá*. Fontos tudnunk, hogy a körbejárhatóság segíti a szimplifikálás és a részletekbe fulladás elkerülését, és hozzájárul az eredményesen működőképes anyanyelvhasználati készségek megerősödéséhez.

A *bejárhatóság* azt jelenti, hogy az anyanyelvhasználattal összefüggő tudásnak olyannak kell lennie, amelyik *az elvonatkoztatás*, vagyis az absztrahálás *valamennyi szintjének a bejárását lehetővé teszi*: a konkrétól az absztrakt felé és az absztrakttól a konkrét irányába egyaránt. Ez ugyanis a feltétele a *sokoldalú, árnyalt tudás* kialakulásának, valamint a *fejlett készségek beágyazottságának*.

A *hatásdúsítás forrásból minél többféle megoldással* megfogalmazottan és minél *több csatornán át* (a látás, a hallás, a tapintás stb. útján) *áramoltatja* az elsajátításra kiszemelt tartalmakat a tanulósszervező a tanulók felé. Így feltétlenül *összhangolt és intenzív hatás* éri őket például az anyanyelvhasználattal összefüggő tudáselemnek a befogadását segítő. Ugyanennek az elvárásnak nemcsak az új ismeretek elsajátításakor, hanem az *ismétlés, a gyakorlás*, illetőleg a *segítő feladatépítés esetén is érvényesülnie kell*. Nevezetesen: ha esetünkben minél változatosabb hatások segítik az anyanyelvhasználattal összefüggő ismeretek elsajátítását, az anyanyelvhasználathoz kötődő készségek fejlődését, annál eredményesebb lesz a pedagógus munkája.

Mindenekelőtt azt kell kiemelnünk, hogy ez a stratégia sohasem egyetlen fejlesztési célt szolgáló tevékenységet alkalmaz unalomba fulladásig. Ellenkezőleg: *cselekvéses megoldásra, a tudásokat, a képességeiket alkalmazni kész, fejlődésre képes, aktív tanulókkal számol*. Ezért a tanulás tervezésekor *bekapcsolja* a természetesen bevonható *más műveltségi területek* tartalmait, fejlesztési feltételeit, sajátos megoldásait, szerepét, azaz *hatásrendszerét is*, ezáltal kiszélesítve, megsokszorozva a tanulás hatékonyságát. Ez a fajta komplex megközelítés vonzóvá is teszi a gyerekek számára az alapfeladattal történő megbirkózást.

<sup>2</sup> Az *átjárhatóság*, a *körbejárhatóság*, a *bejárhatóság*, valamint a *hatásdúsítás* fogalmakat Nagy József értelmezi és alkalmazza „A tudástechnológia elméleti alapjai” című kézikönyvében (Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1985)

Így járunk el például akkor, amikor *a légygyakorlatokat összekapcsoljuk az arjátékgyakorlatokkal*, majd emlékezetből mondandó *verstolmácsolással* építjük tovább a már bővített alapfeladatot. Aztán pedig megtoldjuk mindezt a *szöveg* emlékezetből való *reprodukálásával*, vagy az ezzel a szöveggel összefüggő, *szempontkövető helyesírási gyakorlatokkal*.

*Ugyanígy érvényesülhet* a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia, *amikor például ismeretterjesztő szöveget dolgozunk fel*. Ehhez a szöveghez póklászással<sup>3</sup> (guglizással) szemléltető képeket keresünk, továbbá a nyolc évszázados magyar költészetből a témához illeszkedő vers- és/vagy prózaszemelvényeket gyűjtünk, illetőleg ezek némely részletét emeljük ki, kapcsolva hozzájuk megfelelő zenei és képzőművészeti példákat, különös figyelemmel az összehasonlító elemzésre, mert így új szempontú, rétegzett tájékoztató funkciójú szövegek alkotására serkentjük/serkenthetjük a tanulókat.

A kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia mozgásterét egyértelműen szélesíti/szélesítheti *a digitális kultúra pozitív hozadéka*, ennek az anyanyelvoktatás módszereinek a megújításában bekövetkező, illetőleg érvényesíthető szemlélettermékenyítő hatása. Arról van szó, hogy *a világhálóról történő adatmerítéssel* olyan információkat emelhetünk át a tanítás- és tanulásszervezés folyamataiba, amelyek kétségtelenül a tanulás hatásdúsítói, és mint ilyenek, az ismeretszerzés, továbbá a képességfejlesztés eredményességének a fokozói.

*Szakmódszertani kultúránk szakadatlan gondozása* közben, a digitális kultúra pozitív hozadékainak a széles körű kamatoztatásával is szüntelen figyelemmel kell lennünk arra, hogy minél eredményesebb legyen a tanulók *értő-értető beszédműveltségének*, a legkülönbélebb típusú szövegműveket feldolgozó *kritikai-szövegmegmunkáló olvasásának* és a *szövegalkotó-szövegképző képességének* a *fejlesztése*. Ehhez javasoljuk *emberminőség-megemelő beállítódása* okán a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia megismerését és gyakorlati alkalmazását.

Felmerülhet *a kérdés: nem komplex esztétikai nevelésnek nevezték korábban ezt az eljárásrendszert, vagyis a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiát?* Mivel mindig minden mindennel összefügg, *előzményként* kapcsolódhat ez a tanítás- és tanulásszervező stratégia *a komplex esztétikai neveléshez*, amelyik kétségtelenül tágabb, de legalábbis tágasabb aspektusú pedagógiai cselekvésre készítetett annak idején, mint az 1980-as években forgalomban volt többi, ilyen-olyan jelzős szerkezetekben megnevezett pedagógia, ráadásul az idő tájt nem is csekély eredménnyel. Itt és most másról van szó az *anyanyelvhasználat* gondozása, fejlesztése vonatkozásában, mert a *tevékenykedtetéshez*, a feladatok *továbbépítéséhez* alapállásul a *szemlélődést* és a *hozzáadást* választottuk az irodalom- és anyanyelv-pedagógia hatásdúsítása érdekében.

A fentiekben körvonalazott és megtámogatott gondolatmenetet először három olyan szépirodalmi szemelvény közreadásával folytatom, amelyeket *4–5. évfolyamosokkal* történő felfedezésre, feldolgozásra munkáltam meg, különös tekintettel *az olvasmánymegértés és a nyelvi-stilisztikai szempontú elemzési készség fejlesztése* érdekében.

Először *Kányádi Sándor, Juhász Ferenc és Szepesi Attila* egy-egy művének a feldolgozásához járulok hozzá, azaz a tanításukat és a tanulásukat tervező, szervező, fejlesztő tevékenységeket mutatok be. Ezt követően *Vári FABIÁN László, Ferenczi TIBAMÉR és Radnóti Miklós* egy-egy alkotásának a feldolgozása következik, amikor *10–11. évfolyamosok* szemlélődésén alapuló műelemző tevékenységét, vitakultúráját erősítő feladatokkal ismerkedhetünk meg.

<sup>3</sup> A *póklászás* Kányádi Sándor pajkos, játékos, ugyanakkor találó kifejezése a világhálón történő barangolásra.

**Kányádi Sándor: Világgá ment a nyár**

Nyugtalanul aludt az éjszaka a nagy bükkfa. Nem is aludt jóformán, csak sóhajtozott. Alig várta, hogy megvirradjon, hogy szétnézhesen a tájon.

Hunyorogva nézett szembe a kelő nappal.

– Bikmakk, bikmakk! – ébredtek a mókusok is vígan ugrándozva.

Maga alá tekintett az öreg erdő. S hát mit kell látnia: csupa makk, frissen hullott bükkmakk az avar. Annak örültek úgy a mókusok.

– Bikmakk, cseremakk, mogyoró! – ujjongták a mókusok.

S az öreg erdő látta, hogy magányos társa, a tölgy is, amott a tisztáson, tanácstalanul tekint körül.

– Mi történt, szomszéd? – szólt át a bükkerdő a tölgyfának.

– Világgá ment a nyár – felelte a tölgy helyett a mogyoróbokor.

– Világgá, világgá ment – sóhajtott most már a tölgy is.

S már látták is mindannyian a nyár lába nyomát végig a patak mentén húzódó hosszúkás réten.

Kikerics virított mindenütt a nyár nyomán.

Füttyszót is hallottak. S látni vélték, mintha egy úrfi forma ugrált volna kikericsről kikericsre, de olyan könnyedén, hogy a finom szirmok meg se rezzentek alatta. Makkot, mogyorót csörgetve táncolt a falu felé.

Az ősz volt.

Bizonyára a diószüretre sietett.

**Juhász Ferenc: A kertekre leszállt a dér**

A kertekre leszállt a dér,  
kékülten pereg a levél,  
rozsdára váltak a rétek,  
üres a madárfészek.

Lassú nehéz esők jönnek,  
és megcsapkodják a földet,  
s ha a hús felhők elfogynak,  
a sárban barmok tocsognak.

Nézd, ez az ősz. De jön a tél.  
Hulló tollától a föld fehér.  
Hártyás a víz, ez már a jég.  
Kék füst száll, csöndes a vidék.

**Szepesi Attila: Széllel szálló esztendő****Szeptember**

Zörgő-morgó  
szeptember,  
fecskét tovaűző,  
dombot kikericsel  
lilán beborító,  
szarvasok agancsát  
harcra élesítő.

**Október**

Lombszagató október,  
ökörnyállal úszó,  
gyertyát gyújtogató,  
kőkényt ízesítő,  
kormos fellegek közt  
vadludakkal szálló.

**November**

Varjúszárnyú november,  
hajnalt zúzmarázó,  
kődökkel borongó,  
baglyokkal keringő,  
ördög szekérével  
dombon nyargalászó.

Hogyan közelíthetünk ezekhez a *különös hangulatú* szépirodalmi szövegművekhez, jelesül Kányádi Sándor *lírizált prózájához*, Juhász Ferenc magával ragadó, őszi hangulatot *evokáló versszakaihoz* és a részben önálló, részben *ciklusképző* Szepesi Attila-*alkotásokhoz*? Sokféleképpen.

1. Beszélj el, hogy miről ad hírt Kányádi Sándor írásának a címe!
2. Mondj el, hogy ki hogyan fogadta Kányádi Sándor történetében azt a hírt, hogy világgá ment a nyár!
3. Hogyan érkezett meg az ősz, miután világgá ment a nyár? Olvasd el újra a Kányádi Sándor-próza megfelelő részletét, majd válaszolj a kérdésre az olvasmányélményed felhasználásával!
4. Vitasd meg társaiddal: miért sietett diószüretre az ősz azt követően, hogy világgá ment a nyár?

5. Mutasd be a kikericsek által borított hosszúkás rétet! Használj színeket és magad készítette rajzokat is a nyelvi képekben gazdag elbeszéléshedhez!

6. Készíts Kányádi Sándor írása nyomán a bükkerdőről és a környékéről olyan mozaikrajzot, ahol az egyes jeleneteket külön-külön ábrázolod, de együtt, azt mutatják meg, hogy világgá ment a nyár! Szerkessz címeket az egyes mozaikrajzokhoz, majd készíts összefoglaló címet a teljes kompozíciódnak!

7. Állíts össze szógyűjteményeket a „Világgá ment a nyár” felhasználásával!

- Gyűjtsd össze a ki, mi, milyen kérdőszókra felelő szavakat!
- Válogasd egybe a mit csinál, mi történik kérdésekre válaszoló szavakat!
- Mondd el a Kányádi Sándor-történetet úgy, hogy elsősorban a ki, mi, milyen kérdőszókra felelő szavakat használj!
- Meséld el a Kányádi Sándor-történetet úgy, hogy hangsúlyosan a mit csinál, mi történik kérdésekre válaszoló szavakat alkalmazd!
- Mit figyeltél meg a kétféle történetmondás közben? Hasonlítsd össze a meglátásaidat a társaidéval!

8. Dramatizáld társaiddal ezt a Kányádi Sándor-szemelvényt!

- Tervezzétek meg az elhangzó szövegeket, vagyis a dialógusokat!
- Állítsátok össze a mesélő monológjait!
- Készítsétek el a szükséges díszleteket és jelmezeket! Gondoljatok arra, hogy a jelzésszerű megoldások is hatásosak, kifejezőek lehetnek!
- Válogassatok a témához és a játékokhoz illő zeneműveket!
- Szerkesszétek meg az előadásotok reklámanyagait és meghívóit is! Tartsátok szem előtt a helyesírási tudnivalókat is!

9. Olvasd el a Juhász Ferenc-verset!

- Keresd ki azokat a szavakat, amelyek színeket neveznek meg!
- Gyűjtsd össze azokat is, amelyek egy-egy színre utalnak!

Húzd alá ezeket a szavakat a megfelelő színessel! (Például: a főneveket, a főnévi származékokat: kékkel, a mellékneveket, a melléknévi származékokat: zölddel, az igéket, az igezármazékokat: pirossal.)

10. Milyen hangulatú a költemény? Beszélj róla! Véleményed szerint akár kellemes, akár kellemetlen hangulatot áraszt a mű, bizonyítsd az állításodat!

11. Olvassuk fel ezt a verset! Akit szólítok, az a tanuló azt a hangulatot érzékeltesse felolvasáskor, amilyen szerinte ez a Juhász Ferenc-mű!

12. Hatoljunk közelebb a „Kertekre leszállt a dér” című költemény világához! Töltsd ki ezt a táblázatot a vers felhasználásával!

Igék	Főnevek	Melléknevek

- Melyik szófaj szavaiból találtad a legtöbbet? Olvasd fel ezeket!
- Mi a jelentősége ennek a szófajnak ebben a költeményben?

13. Keresd meg a „Magyar szókinccsár” című kötetben a fenti táblázatban található szavak rokon értelmű párijait! Beszélj el a vers történetét az új kifejezések felhasználásával!

14. Melyik szavakkal tudod összekötni ennek a költeménynek a tagmondatait, a mondatait és a versszakait? Beszélj a megfigyeléseidről!

15. Fedezd fel a versben található ellentétet! Melyek ennek a két évszaknak a kellemes és a kellemetlen jellemzői?

16. Igaz-e, hogy muzsikálnak a költemény sorvégei? Bizonyítsd be az állításod helyességét!

17. Olvasd el Szepesi Attila „Széllel szálló esztendő” című versciklusából a szeptemberről, az októberről és a novemberről szólóakat! Húzd alá a költemények olvasása közben a számodra leghatásosabb sort, sorokat vagy mondatokat! Indokold meg a választásodat!

18. Olvasd fel Szepesi Attila „Széllel szálló esztendő” című versciklusából az itt megismert szakaszokat úgy, hogy ügyelj az áthajló sorok hangoztatására!

19. Milyennek látod a Szepesi Attila által bemutatott őszt? Használd fel válaszodban a költő jellegzetes szavait, kifejezéseit!

20. Mi a véleményed ezekről a kijelentésekről?

*Zörgő-morgó szeptember, (...); Lombszággató október, (...); Varjúszárnyú november, (...)*

21. Miért szép Szepesi Attila „Szeptember” című versében az őszt, az őszi tájat a dombtetőről szemlélődő lírai hősnek?

22. Miért nevezheti Szepesi Attila kökényt ízesítőnek az októbert?

23. Mit jelent az ördög szekere? Mutasd be a novembert a kifejezés ismerete alapján, és hasznosítsd Szepesi Attila „November” című alkotását is a beszámolódban!

24. Hasonlítsd össze a Kányádi Sándortól és Juhász Ferenc-től megismert őszt a Szepesi Attila-versekben látott őszzel! Mit állapítottál meg?

25. Figyeld meg a Szepesi Attila-versek sorvégeinek az összecsengését! Miben hasonlít, miben különbözik az itt tapasztalt összecsengés Juhász Ferenc versével egybevetve?

26. Készíts egy-egy illusztrációt a Kányádi Sándor-, Juhász Ferenc- és Szepesi Attila-szemelvényekhez! Hasonlítsd össze a munkádat a társaid alkotásaival!

27. Melyik dal jut eszedbe a Kányádi Sándor-, Juhász Ferenc- és Szepesi Attila-versszövegek olvasásakor? Hallgasd meg társaid felvetéseit is, majd állítsatok össze egy dalfüzért az előző szemelvények hatására felidézett dalokból! Ne feledkezzetek meg arról, hogy egy-egy dalösszeállítás ugyanúgy meg kell komponálnunk, mint a versekből, elbeszélésekből álló antológiákat!

28. Vitasd meg társaiddal, hogy milyen vokalizáció fejezi ki a leghatásosabban a Kányádi Sándor-, Juhász Ferenc- és Szepesi Attila-művekből áradó hangulatot!

29. Beszélj meg társaiddal, hogy van-e olyan hangszeres zenemű (akár komoly-, akár könnyűzenei), amelyik Kányádi Sándor lírizált prózájának, Juhász Ferenc vallomásos költeményének és Szepesi Attila őszi verseinek az érzéseit, gondolatait tudja tolmácsolni a számotokra!

30. Nálatok milyen az őszt? Idézd fel az egyik kedves őszi élményedet, majd beszéld el 10–12 mondatban!

31. Hasonlítsd össze a saját őszi világot az őszi hagyományörzéssel kapcsolatos ismereteiddel! Melyek a hasonlóságok és melyek a különbségek?

Joggal merülhet fel ez a kérdés: hogyan kapcsolódik együvé, egy füzérbe, egy tanítási egységbe Vári FABIÁN Lászlónak az *archaikus népi imádságokkal rokonságot tartó ráolvasó képverse* Ferenczi TIHAMÉRNAK *Radnóti Miklós egyik versét evokáló férfivallomásaival* és Radnóti MIKLÓSNAK az „Erőltetett menet” című, *képversként is értelmezhető költeményével*? A 10–11. évfolyamos diákok olvasottsága, irodalomértése, vitakultúrája minden bizonnyal olyan irodalmi és stilisztikai kompetenciákat felmutató, amelyek mentén kijelenthető, hogy már nyitott világlátású, felelős etikai attitűddel rendelkező fiatal emberek olvassák és értékelik az itt következő szépirodalmi szemelvényeket. Az együttgondolkodást segítő lássuk a

kompetencia fogalomkörét! A kompetencia *illetékeség, hozzáértés, jogosultság, hatáskör, szakértelm, képesség, felkészültség* jelentéskörökben fordul elő nyelvünkben. Vagyis a kompetencia az, amivel az ember, a személyiség rendelkezik, vagy nem rendelkezik, ekkor inkompetenciáról szólnak; a kompetenciának köszönhetően az ember aktivitása, tehát működése, viselkedése eredményesen valósulhat meg.

**Vári Fábrián László: Ráolvasás**

A  
FÖLD  
FOGANT  
ÉLETET  
MIKÉNT AZT  
ISTEN AKARTA  
ÉLET KELTETTE  
NEMEK SZERELMÉT  
SZERELEM TÁPLÁLTA  
SZÉP VÁLTOZÓ VILÁGÁT  
A VÁLTOZÓ VILÁGBAN  
ELFAJZOTT SZERELEM  
NEM TUDHAT NEMZENI  
KÉPTELEN SZÜLNI  
FIÁT FELFAJJA  
MEGRONTJA  
LÁNYÁT  
KÍNOK  
NÉLKÜL  
HOZZA  
VILÁGRA  
RENDELT  
HALÁLÁT\*

\*Aki e nyílhegyet magának megszerzi, fölmondja a reggeli-esteli imával, annak magva sohase szakadjon, lánya ne legyen se meddő, se céda, lábas jószági hízzanak kövérre! Földjének halmai-völgyei láttán gondoljon egyre csak szerelmes párjára, s arra, hogy tudhattak ezt-azt a vénnek.

1. Mondd el, hogy mit jelent a *ráolvasás* kifejezés! Jegyezd le a *ráolvasás* kifejezés bemutatására felhasznált források könyvészeti adatait!

2. Tájékoztasd társaidat az *archaikus népi imádság* kifejezés jelentéséről! Jegyezd le az *archaikus népi imádság* kifejezés bemutatására felhasznált források könyvészeti adatait!

3. Nézz utána, hogy ki az a magyar néprajzkutató, aki világhíressé tette az *archaikus népi imádságok* kutatását, elemzését! Készíts kiselőadást arról, hogyan kezdődött és alakult Magyarországon az *archaikus népi imádságok* feltárása!

4. Olvasd el az alábbi tájékoztatást, emeld ki olvasás közben a kulcsszavakat!

A vizuális költészet alkotásai a *képvers*ek, azaz a kalligrammák elsősorban a formájukkal ragadják meg az olvasót. Markáns az a nézet, hogy a képversben a felismerhető rajz és a kiolvasható szöveg egységes közlemény. A képvers formájával létrejött grafikai látvány nem azonos a szövegszerkezet jelentésének és nyelvi kifejezőmódjának a képszerűségével. A grafikus képek elsősorban a befogadó szemének szólnak. A névátvitelek, más-képpen: a nyelvi képek és a stilisztikai alakzatok nyelvi elemekből szerveznek összetett, bonyolultan rétegelt költői képeket, ezek az olvasóban hoznak létre belső képelményeket.

A „Ráolvasás” című vers markáns képét Vári Fábián László a szövegnek nyílhegyformába való tördelésével alakította ki. Ezzel a költeménnyel látható üzenetet teremtett meg az alkotó.

- a) Foglald egybe a képverssel kapcsolatos fontos tudnivalókat!
- b) Bizonyítsd be, hogy joggal nevezhetjük képversnek Vári Fábián László „Ráolvasás” című alkotását!
- c) Vitasd meg társaiddal, hogy mi a többletjelentése a „Ráolvasás” szövegének a cím, a vizuális forma és a csillaggal jelzett utószó, illetőleg magyarázat vagy záradék együttesében!

5. Miért nevezhető himnikus erejű költői alkotásnak Vári Fábián László „Ráolvasás” című műve?

6. A „Ráolvasás” többszöri, már-már folyamatos, ismétlődő felolvasása közben akarva-akaratlanul működni kezd az olvasói véleményformálás, a művel való személyes kapcsolatteremtés. Fontossá válik az olvasó számára annak az eldöntése, hogy megszólította-e őt magát ez a ráolvasás. Tárd fel a „Ráolvasás” című Vári Fábián László-költeményről az olvasói érzéseidet-véleményedet akkor is, ha pozitív, akkor is, ha más jellegű! Vesd egybe társaid meglátásaival! Vitassátok meg az erről a ráolvasásról kialakult olvasói véleményeket!

**Ferenczi Tihamér: *A legszebb zene***

Ezüstszínű	ha várna
csont-üstben	engem is
felforr, bugyborog	asszonyi szó,
az egyetlen gondolat:	a legszebb zene!
ó, ha lenne,	

7. Hány szerkezeti egységből építkezik a legszebb zenét bemutató vers? Melyek ezek?

8. Értelmezd „A legszebb zene” című Ferenczi Tihamér-költemény

- a) egységének a színvilágát;
- b) egységének a vágyakozását;
- c) egységének a vallomásteli felkiáltását!

9. Magyarázd meg az írásjelek használatát, mutass rá ezek többletjelentésére!

10. Beszélj „A legszebb zene” és az „Erőltetett menet” lírai hősének a vallomása közötti kapcsolatáról!

11. Ismerkedj meg az evokáció fogalmával!

*Evokáció*ról, vagyis felidézésről vagy emlékezetbe idézésről akkor beszélünk, ha a költő vagy az író egy-egy közismert nevet, illetőleg sokak által számon tartott idézetet, abból egy szót, esetleg több verssort épít be a saját alkotásába. Így az evokáció előhív, felelevenít az olvasóban egy régebbi hangulatot, ezáltal kifejezője lehet a szépirodalmi mű sajátos többértelműségének a rétegzettségével, valamint az így keletkező stilisztikailag színező, az alapjelentést árnyaló, kiegészítő jelentéssel.

Elszánt, egyben könyörtelen emlékeztető volt Arany János is, amikor versébe emelte az „egy gondolat”-ot. Döbbenetes hatást ér el Radnóti Miklós azáltal, hogy a második világégés, a tomboló zsidóüldözés örületében az őt kivető hivatalos hazának válaszul a „Nem tudhatom...” című versében vallotta meg forró hazaszeretetét – kiváltképpen Vörösmarty Mihály, a „Szózat” alkotójának, a rendíthetetlen hazaszeretetre buzdító költőelődnek a nevét visszhangozva.

Igazold, hogy Ferenczi Tihamérnak a „A legszebb zene” című verse Radnóti Miklós „Erőltetett menet” című versét evokálja!

12. Miért mondhatjuk, hogy „A legszebb zene” valójában egy férfivallomás?

13. Miféle hangszeres kísérettel olvasnád fel Ferenczi Tihamér „A legszebb zene” című versét? Indokold meg a választásodat!

**Radnóti Miklós: *Erőltetett menet***

Bolond, ki földre rogyván fölkél és újra lépked,  
s vándorló fájdalomként mozdít bokát és térdet,  
de mégis útnak indul, mint akit szárny emel,  
s hiába hívja árok, maradni úgyse mer,  
s ha kérdezed, miért nem? még visszaszól talán,  
hogy várja őt az asszony s egy bölcsőbb, szép halál.  
Pedig bolond a jámbor, mert ott az otthonok  
fölött régóta már csak a perzselt szél forog,  
hanyattfeküdt a házfal, eltört a szilvafa,  
és félelemtől bolyhos a honi éjszaka.  
Ó, hogyha hinni tudnám: nemcsak szívemben hordom  
mindazt, mit érdemes még, s van visszatérni otthon;  
ha volna még! s mint egykor a régi hűs verandán  
a béke méhe zöngne, míg hűl a szilvalekvár,  
s nyárvégi csönd napozna az álmos kerteken,  
a lomb között gyümölcsök ringnának meztelen,  
és Fanni várna szökén a rőt sövény előtt,  
s árnyékot írna lassan a lassú délelőtt, –  
de hisz lehet talán még! a hold ma oly kerek!  
Ne menj tovább, barátom, kiálts rám! s fölkelek!

14. Az „erőltetett menet” katonai szakkifejezés: a túlságosan nagy, gyötrő erő-kifejtést megkövetelő, hajszolt menetet nevezünk így. Mi a véleményed arról a megállapításról, amelyik szerint egy belső vitát ábrázol ez a vers?

15. 1944. szeptember 15-én az erőltetett menetből az emberi tűrőképesség határhelyzetéről tárgyilagos hangon, ugyanakkor erőt nyújtó idilli képekben tudósítja a lírai hős az utókort. Kövesd nyomon a versben beszélő érzelmeinek és gondolatainak a hullámzását!

16. Igazold a nyelvtani-stilisztikai eszközök elemzésével, hogy ellentétek láncolatából szerveződik az „Erőltetett menet”!

17. Tanulmányozd ennek a Radnóti Miklós-költeménynek a szerkezetét!

a) Bontsd fel szerkezeti egységekre ezt a verset!

b) Ismertesd az egyes egységek gondolat- és érzelmvilágát!

c) Hasonlítsd össze a versfelütés és a verszárlat lírai hősének az álláspontját, illetőleg döntését!

18. Vizsgáld meg az „Erőltetett menet” című Radnóti Miklós-művet a *vágy – valóság* és az *élet – halál* ellentpontok figyelembe vételével! Mi jellemzi a lírai én viszonyát ezekhez az értékfajtákhoz?

19. Vesd egybe az „Erőltetett menet” realiztikus és idilli képeit! Elemezd a versegészben betöltött szerepüket!

20. Keresd meg Radnóti Miklós művének az aranymetszéspontját! Értelmezd a jelentését!

21. Tanulmányozd ennek a Radnóti Miklós-versnek a hangvételét! Vedd figyelembe a költemény érzelmi-gondolati telítettsége mellett a versszerző körülményeket is!

22. Gondolat- és képtársításokban (asszociációkban), valamint sokféle utalást súrító kifejezésben gazdag az „Erőltetett menet”.

- a) Gyűjts példákat a fenti állítás igazolására!
- b) Miért mondhatjuk, hogy szürrealista komponáltságú ez a költői szövegmű?

23. Az alábbiakban egy rövid tájékoztatást olvashatsz az „Erőltetett menet” versformájáról.

- a) Gyűjtsd össze olvasás közben az általad fontosabbnak tartott információkat!
- b) Jelöld a rövid és a hosszú szótagokat Radnóti Miklósnak ebben a művében! Milyen verselésű az „Erőltetett menet”? Igazold az állításodat!
- c) Határold el a verslábakat! Nevezd is meg őket! Mutass rá a jellegzetességeikre!
- d) Olvasd fel a jelöléseidnek megfelelően, de a vers egész érzelm- és gondolatvilágára is tekintettel ezt a költeményt!
- e) Számold be ennek a sajátos versformának a jellemzőiről az itt olvashatóak felhasználásával!

Egy középkori német költő, Walter von der Vogelweide fordítása hatására Radnóti Miklós úgy alkalmazta a 14/13 szótagos sorokból szövődő időmértékes formát, hogy a sorközépen elhelyezkedő csonka versláb utáni sormetszetet az írásképből hosszabb szóközzel jelölte. Miután Radnóti Miklós az „Erőltetett menet” című versében láthatóvá tette a sormetszetek helyét, érdekes képet rajzolt a megszakítottsággal: így szemmel követhetővé vált a kimerült, rosszul táplált, a nehéz fizikai munkában kimerült foglyok útvonala, az ott botladozó testi és lelki erejét felemészítő halálmenet. A szünettel – sormetszettel – kettészakított, ezáltal mintegy megzökkenett sorok a lírai hős élni vagy halni belső küzdelmét is kivetítik.

Radnóti Miklós „Erőltetett menet” című költeménye érzelmi-gondolati képekben, sűrítő kifejezésekben gazdag szürrealisztikus, álmodozó, látomásos, szabad képzetársításos műalkotás, amelyben tárgyyszerű az ábrázolás.

24. Bizonyítsd ennek a tételmondatnak a helyességét Radnóti Miklós versének a körültekintő elemzésével!

*„Tárgyszerű ábrázolás és álomszerű idill szerves egysége öltött alakot az Erőltetett menet megrendítő soráiban” – állapította meg tömören, mértékadóan Pomogáts Béla.*

### Összefoglalás

Kétségtelen, hogy sokféleképpen közelíthetünk egy-egy téma, egy-egy motívum, egy-egy mű gazdagságához, a szellemi gazdagság irodalom- és anyanyelv-pedagógiai vonatkozású értékesítéséhez.

Ezúttal a *kontempláció jegyében kiteljesedő additív szemléletű, funkcionális anyanyelv-használatot fejlesztő stratégiát* vettük rendezőelvül a szakmódszertani kultúránk gazdagítása érdekében. Abból a tételből célszerű kiindulnunk, hogy a választott szakmódszertani megoldás sose öncélú, hanem mindig a valóságos probléma megoldását segítő legyen akként, hogy érvényesüljön az úgynevezett *hozzáadó attitűd*. Vagyis az *elvégzendő tevékenységet segítsék a tudásoptimalizáló alapelvek: az átjárhatóság, a körbejárhatóság, a bejárhatóság és a hatásdúsítás*, melyek által a tanítás-, tanulás-szervező pedagógus az *ármányt képességfejlesztésre* fókuszálva építi/építheti tovább az egyes teljesítendő feladatokat a tanulók terhelhetőségére figyelve. Így cselekedve több *értékkel és sikerrel* találkozathatjuk tanítványainkat legalábbis az *irodalom- és nyelvóráinkon*.

**Felajánlásul – együttműködésül**

Amennyiben lenne olyan, *a kárpátaljai magyar irodalmat bemutató antológia*, amelyik távlatosan is hozzá tud járulni az alsó- és középfokú oktatásban *tanítványaink olvasmányszeretetének a fejlődéséhez*, készséggel ajánlom fel segítségemet annak érdekében, hogy a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot erősítő stratégia alapján *olvasmánymegértést fejlesztő feladatgyűjtemény* készülhessen.

**Irodalom**

- Bakos Ferenc 2008. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni – Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Nagy József 1985. *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ.
- Tótfalusi István 2001. *Idegen szavak magyarul*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Zsolnai József 1988. *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztály számára*. Törökbálint–Budapest: Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola.

**About the strategy developing contemplative-based, additive-approach functional mother tongue usage**

The central point of the strategy developing contemplative-based, additive-approach functional mother tongue usage is that the methodological solution applied by the pedagogue is never for its own sake: it should always follow the solution of a concrete professional pedagogical task.

In addition, the presentation also introduces a series of tasks helping teaching and learning, developing contemplative-based, additive-approach functional mother tongue usage in order to understand and make understood the lyric works of Sándor Kányádi and Attila Szepesi. The presentation aimed at developing the culture of organizing teaching and learning of primary school teachers and teachers of Hungarian.

# AZ UKRAJNAI ANGOL EMELT SZINTŰ ÉRETTSÉGI VIZSGÁRA VALÓ FELKÉSZÜLÉS NEHÉZSÉGEI ÚT A SIKERES FOGALMAZÁSÍRÁSHOZ

HUSZTI ILONA

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

KACSUR ANNAMÁRIA

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, angol szakos hallgató*

## Bevezetés

Gyorsan globalizálódó világunkban nem kétséges legalább egy idegen nyelv ismeretének szükségessége. Napjainkban a legelterjedtebb idegen nyelv az angol. Kárpátalja legtöbb magyar iskolájában is ezt tanítják. Kétségkívül ez az egyik legfontosabb tantárgy az iskolai tantervben. Az Ukrajnai Oktatási és Tudományos Minisztérium bevezette az emelt szintű érettségi vizsgát ebből a tantárgyból, melyet az érettségizők a 11. osztály végén tehetnek le.

Ebből következik, hogy minden végzős tanuló, kinek szándékában áll letenni a szóban forgó emelt szintű vizsgát, nagy izgalommal gondol rá a középiskola utolsó évében. Minket is ebből kifolyólag érdekel a már említett angol vizsga. Kutatásunk folyamán empirikus adatokat gyűjtöttünk arra vonatkozóan, hogyan lehet a leghatékonyabban felkészülni egy érettségiző tanulónak az ukrajnai emelt szintű érettségi vizsga (ESZÉV) sikeres letételére.

Leszűkítettük kutatási témánkat az angol ESZÉV egy aspektusára, az írásfeladatra.<sup>1</sup> Mivel ez az egyik legösszetettebb feladat a vizsgán, melytől nagyon sok diák tart, ezért úgy döntöttünk, ezt a kérdést tüzetesebben megvizsgáljuk és megpróbáljuk megfogalmazni, milyen módszerekkel lehet a legkönnyebben és a leghatékonyabban felkészülni a vizsgafeladat megoldására.

Legfőbb célunk, hogy a választott témát különböző oldalokról vizsgáljuk, úgy mint tanárok és diákok szemszögéből, illetve a kapott adatok alapján összeállítsunk egy listát a legfontosabb stratégiákról, melyeket majd diákok használhatnak a jövőben az angol ESZÉV-re való felkészülés során, illetve azok az angoltanárok is, akik diákokat készítenek fel az említett vizsga sikeres letételére.

Kutatásunk újszerűsége abban rejlik, hogy tudomásunk szerint hasonló empirikus vizsgálatot nem végeztek még Kárpátalján, így egyben hiánypótlónak is nevezhető.

## A téma elméleti háttérének bemutatása

Ukrajnában 2007 óta kötelezően kell ESZÉV-et tenni mindazoknak a személyeknek, akik ukrajnai felsőoktatási intézményben szeretnék folytatni a tanulmányaikat (Postanova 2004, Ukaz 2010). Az érettségizők tanulmányi előmenetelének Külső Független Tesztelési (KFI) eredményei egyben felvételi vizsgaeredményeknek is számítanak a

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmányunkban az „írásfeladat” és a „fogalmazás” terminust ugyanannak a jelenségnek a jelölésére, felváltva alkalmazzuk.

felsőfokú tanintézményekbe, ahol a fiatal specialista<sup>2</sup> és a bachelor<sup>3</sup> oktatási-kvalifikációs fokozatot szerezhetik meg a diákok (Dovhopolova–Csornovol–Tkacsenko 2013). Idegen nyelvekből (angol, német, francia, spanyol) azok tesznek emelt szintű érettségi vizsgát a KFT során, akik olyan szakokon szeretnének továbbtanulni az ukrán felsőoktatásban, melyeken ez előírt követelmény.

Az érettségizőknek gyakran kell valamilyen hivatalos vagy nem hivatalos levelet írniuk az emelt szintű angol érettségi vizsgán a harmadik, fogalmazási feladat során.

A hivatalos vagy baráti levélírás formai és tartalmi követelményeinek tanítása során három fázist emelhetünk ki:

- 1) ismerkedés a megfelelő típusú levél mintaszövegével (köszönetnyilvánító levél, bocsánatkérő levél stb.), szerkezeti felépítésével;
- 2) a tanulók levélírási készségeinek kialakítása;
- 3) a tanulók levélírási készségeinek fejlesztése.

Az első etap során a tanulók megismerkednek a megírandó levéltípus szövegével és elemzik a levél felépítésének sajátosságait. A második fázis folyamán a tanulók megértik és reprodukálják a mintaszöveget, kiegészítő információkat alkalmazva annak logikus felépítéséről, nyelvi fordulatairól, illetve a frázisközi kapcsolat eszközeiről. A harmadik szakasz során a tanulók már önállóan írják meg az adott levéltípus szövegét (Nyikolajeva 2002: 218).

Egy másik feladattípus az elolvasott szöveg összefoglalójának a megírása. Ez lehet irányított vagy nem irányított. Az irányított összefoglaló elkészítésekor a tanulók kapnak egy listát azokról a mondatokról, melyeknek benne kell lenniük az összefoglalóban. Ekkor a tanulók dolga könnyebb, hiszen „csak” össze kell kötniük a megadott mondatokat, hogy egységes, koherens szöveget kapjanak. Az is előfordulhat, hogy a tanulók a „segítség” kérdések formájában kapják meg, melyekre válaszolniuk kell az olvasott szöveg alapján. Mikor ezt megtették, az összefoglaló már el is készült (Byrne 1988: 71).

A nem irányított összefoglaló megírása szintén gyakori feladat a középiskola 10-11. osztályában. Az ilyen összefoglalók megírásának a tanítása a forrásszöveg előre összeállított vázlatán alapul, csakúgy, mint egy sor további feladaton:

- A szerző vagy szerzők nevét meg kell jelölni.
- A cikk címét meg kell adni.
- Meg kell adni annak az újságnak vagy folyóiratnak a kiadási helyét, évét, kiadóját, melyben az összefoglalt cikk megjelent. Az oldalszámokat is fel kell tüntetni, melyeken a cikket publikálták.
- Meg kell határozni, mely tudományághoz tartozik a cikk, mi az alaptémája.
- Értelmezni és tisztázni kell minden bekezdés fő gondolatát.
- Meg kell fogalmazni a szöveg fő gondolatát és mondanivalóját (Nyikolajeva 2002: 218).

### Az angol ESZÉV bemutatása

Az angol KFT célja, hogy megállapítsa a középiskolák végzősei idegen nyelvi kompetenciáinak szintjét az állami standardnak, a hatályban lévő tanterveknek és a Közös Európai Referenciakeret B1-es szintjének megfelelően (Nakaz 2014). Az írásbeli teszt

<sup>2</sup> A „fiatal specialista” (ukr.: молодший спеціаліст) szintű képzésre a tanulók a 9. osztály elvégzése után jelentkezhetnek 15 éves korukban és szerezhetik szakképesítést.

<sup>3</sup> A „bachelor” (ukr.: бакалавр) szintű képzés főiskolai, illetve egyetemi alapképzést jelent, ide azok jelentkezhetnek, akik már leérettségiztek.

43 kérdést/feladatot tartalmaz, melyek megoldására az érettségizőknek 120 perc áll rendelkezésére. Az 1–42. sz. feladatok helyes megoldásait az „A” jelzésű válaszlapon kell feltüntetni, míg a 43. sz. feladat (írás-készség ellenőrzése) megoldását a „B” jelzésű válaszlapra kell írni. Az elérhető maximális pontszám – 56 pont.

A teszt három részből áll (Valihura–Davydenko 2013):

- olvasott szöveg értése,
- nyelvhasználat,
- íráskészség ellenőrzése.

A tesztben négy feladattípust alkalmaznak:

1. párosítási feladatok (1–5., 11–16. sz. feladat), melyekben a vizsgázóknak ki kell választaniuk a címet a megadott lehetőségek közül, mely leginkább megfelel az adott szövegnek vagy szövegrésznek; párosítaniuk kell az elolvasott szöveg tartalma alapján a kérdéseket a válaszokkal, vagy a megadott válaszokat a kérdésekkel stb.
2. feleltválasztós tesztfeladatok (6–10. sz. feladat), melyek során minden egyes tesztfeladathoz a négy lehetséges válasz közül kell kiválasztani az egyetlen helyeset.
3. hiánypótlásos feladatok (17–42. sz. feladat), mikor is a szöveg hiányos mondataiba be kell pótolni a megadott mondatokat vagy mondatrészeket, kifejezéseket vagy szavakat.
4. véleménykifejtő feladat (43. sz. feladat), mely során a cél az, hogy az érettségiző írásos formában fejtse ki saját véleményét a megadott kommunikatív szituációról. Erre a feladatra minimum 100 szavas terjedelemben kell megírni a kért szöveget (Harakterisztika 2014, Nyikolajeva 2002).

## A kutatás módszerei

### Célok

Kutatásunknak az volt az egyik célja, hogy empirikus adatokat gyűjtsünk munkánk fő témájával kapcsolatban: hogyan lehet a leghatékonyabban felkészülni az ukrainai angol ESZÉV írásfeladatára. A kérdést két különböző szemszögből vizsgáltuk abból a célból, hogy ütköztetni tudjuk a különböző véleményeket. Az eredmények alapján egy listát is elkészítettünk tele hasznos gyakorlati tanáccsal az érettségizők számára, akik majd angol ESZÉV-et tesznek, illetve reményeink szerint a felkészítő tanáraik is haszonnal alkalmazhatják majd.

### A kutatás alanyai

A kérdőívet összesen 34 négy különböző felsőoktatási intézmény angol nyelv és irodalom szakán tanuló diák töltötte ki. A diákok többsége első és második évfolyamos angol bölcsészhallgató, de vannak közöttük harmadik és negyedik évfolyamosok is. A diákok kiválasztásánál a legfontosabb szempont az volt, hogy valamilyen felsőoktatási intézmény angol szakán tanuljanak tovább, így biztosítottuk, hogy legyen rálátásuk a vizsgálandó kérdésre. Kutatásunk szempontjából lényegtelen volt, hogy milyen konkrét eredménnyel tették le a diákok az emelt szintű vizsgát, ezért erre nem is kérdeztünk rá külön a kérdőívünkben.

A megkérdezett diákok az érettségi vizsga előtt háromtól tizennégy évig tanultak angolul. Az emelt szintű angol érettségi vizsgára való felkészülés legtöbbször egy teljes évet vett igénybe (9 diák esetében), de volt, aki csak fél évet készült (7 diák). Kettőn kijelentették,<sup>4</sup> hogy ők egyáltalán nem készültek külön a vizsgára (lásd az 1. sz. táblázatot).

<sup>4</sup> E tényt azzal magyarázták, hogy eredetileg nem angol szakon szerették volna folytatni tanulmányaikat a felsőoktatásban, viszont mégis az angol bölcsész szak mellett döntöttek az ESZÉV eredményeik alapján.

1. sz. táblázat. Az ESZÉV-re szánt felkészülési idő

Időtartam	Nem készült külön	1 hónap	2 hónap	3 hónap	4 hónap	6 hónap	9 hónap	12 hónap	18 hónap	24 hónap	Összesen
Diákok száma	2	2	4	1	1	7	3	9			34

A 34 diák közül tizenhárman különórákra is jártak, hogy magántanár segítségével még jobban felkészüljenek az angol emelt szintű érettségi vizsgára.

Hat tanárt kérdeztünk kutatásunk témájáról. Mindannyian tapasztalt 26 és 45 év közötti angoltanárok. Tanítási tapasztalatuk éveinek száma 5 és 23 év között mozog. A legfiatalabb és a legidősebb tanár már négy éve foglalkozik azzal, hogy felkészíti a diákokat az emelt szintű angol érettségi vizsgára. Ketten 3 éve teszik ezt, míg szintén ketten két éve. A legfiatalabb tanárnő már az interneten is vezetett egy online interaktív kurzust, melynek a célja az volt, hogy különböző feladattípusok megírásával készítse fel a tanulókat az angol emelt szintű érettségi vizsga írásfeladatára. Ezen a kurzuson két évvel ezelőtt egyikünk részt vett, így joggal gondolhattuk, hogy a tanárnő fiatal kora ellenére rendelkezik kellő tapasztalattal a vizsgált témával kapcsolatban.

### Kutatási eszközök

#### Diákkérdőív

A diákkérdőív két részből állt, melyekben tíz kérdést tettünk fel. Az első rész öt kérdése a diákok személyes adataira kérdezett rá (pl. melyik évben tette le az angol emelt szintű érettségi vizsgát, hány évig tanult angolt, mennyi ideig készült az angol emelt szintű érettségi vizsgára, csak az iskolában tanult angolt vagy esetleg járt-e különórákra, ahol az angol emelt szintű érettségi vizsgára készült). A kérdőív második részében a témánkkal kapcsolatos kérdéseinket tettük fel (pl. nehéz volt vagy könnyű a fogalmazásírás az angol emelt szintű érettségi vizsgán; mit tett annak érdekében, hogy jól felkészüljön az angol emelt szintű érettségi vizsga írásfeladatára; egyformán készült-e a különböző szövegtípusok megírására (miért vagy miért nem); melyik a legjobb módszer arra, hogy valaki felkészüljön az angol emelt szintű érettségi vizsga írásfeladatának elkészítésére; milyen hasznos tanácsot adna annak, aki a jövőben szeretné letenni a szóban forgó vizsgát). A kérdőívet a félreértések elkerülése végett (Seliger–Shohamy 1990) magyarul (az anyanyelvükön) töltöttük ki a diákokkal (lásd 1. sz. melléklet).

#### Tanári kérdőív

Hat kérdés alkotta a tanári kérdőívet. Először azt kérdeztük, hány év angoltanítási tapasztalattal/munkaviszonnal rendelkeznek a tanárok, majd azt, hogy hány éve készítene fel tanulókat az emelt szintű angol érettségi vizsgára. A kérdőív fő részében olyan kérdésekre szerettünk volna választ kapni, mint hogyan készítik fel a tanítványaikat a szóban forgó érettségi vizsga írásfeladatára, hasonló módszerrel készítik-e fel a tanítványaikat különböző szövegtípusok megírására (miért vagy miért nem), véleményük szerint melyik a legjobb módja annak, hogy az érettségiző felkészüljön az emelt szintű an-

gol érettségi vizsga írásfeladatára. Végül arra kértük a tanárokat, fogalmazzanak meg egy hasznos tanácsot az írásfeladattal kapcsolatban annak, aki a jövőben szeretné letenni az emelt szintű angol érettségi vizsgát. Ezekkel a kérdésekkel reményeink szerint választ kaphattunk kutatásunk fő kérdésére: hogyan lehet a leghatékonyabban felkészülni az írásfeladatok elkészítésére (lásd 2. sz. melléklet).

### **A kutatás menete**

A kérdőíveket 2014 novembere folyamán töltöttük ki a tanárokkal és a diákokkal. A legtöbb diák papíralapú kérdőívet töltött ki, öten pedig az internet segítségével juttatták vissza a kitöltött kutatási eszközeinket. Hat angol nyelvű kérdőívet kaptunk vissza ukrán anyanyelvű diákoktól. A tanárokhöz a kérdőíveket személyesen, illetve ismerősökön keresztül juttattuk el. Minden résztvevő érdeklődéssel és segítőkészen állt a kutatáshoz.

### **Eredmények**

A kérdőíveken keresztül kapott eredményeket a kvalitatív módszer segítségével elemeztük, mivel ez bizonyult a legmegfelelőbbnek kutatási céljaink elérésére.

### **Diákkérdőív**

A diákokat kérdőív segítségével kérdeztük arról, ők hogyan készültek az angol emelt szintű érettségi vizsgára, véleményük szerint melyek a legjobb módszerek erre a célra, illetve megkértük őket arra is, hogy adjanak hasznos tanácsokat azoknak, akik a jövőben tervezik letenni a szóban forgó vizsgát.

Először arra voltunk kíváncsiak, mennyire találták könnyűnek vagy nehéznek az írásfeladatot a vizsgán. Többségük (22–65%) azt válaszolta, hogy egyáltalán nem okozott nekik nehézséget a fogalmazási feladat. Mindössze heten (20%) gondolták úgy, hogy számukra nehéz volt a feladat, míg öten (15%) úgy nyilatkoztak, hogy nekik részben okozott is gondot, meg nem is, az írásfeladat. Ennek magyarázatát a 24. sz. diák adta meg legérthetőbben:\*

A téma könnyű volt, de a vázlatpontok között előfordultak számomra ismeretlen kifejezések, melyek miatt nem a megfelelő módon fogalmaztam meg a gondolataimat (24. sz. diák).

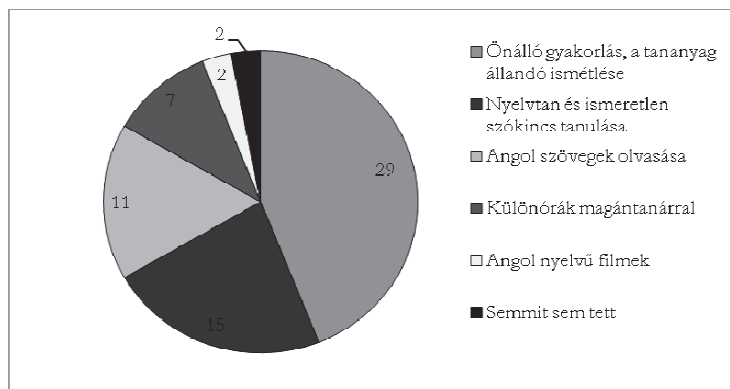
Csak két diák (6%) ismerte el azt, hogy egyáltalán nem készült külön az érettségi vizsgára. Egyikük (19. sz. diák) ezt azzal magyarázta, hogy más szakra készült eredetileg, de az nem sikerült, így kényszermegoldásként maradt az angol.

A többiek viszont nagyon is komolyan vették a felkészülést. Ez látszik a válaszaikból. Legtöbbször (29–85%) nagyon sokat gyakoroltak a mintafeladatok megoldásán és a tananyag állandó ismétlésén keresztül. Tizenöt (44%) diák a gyakorlás mellett új ismeretekre is szert tett szókincsbővítéssel, nyelvtani szabályok tanulásával. Tizenegy (32%) diák mindezt úgy tette, hogy angol nyelvű szövegeket olvasott. A 1. sz. diagram összegzi a diákok tevékenységeit, melyek annak érdekében folytattak, hogy minél alaposabban felkészüljenek az angol érettségi vizsgára.

---

\* Itt és tovább: idézet a kérdőívekből.

1. ábra. A diákok felkészülési módjai az angol ESZÉV írásfeladatára

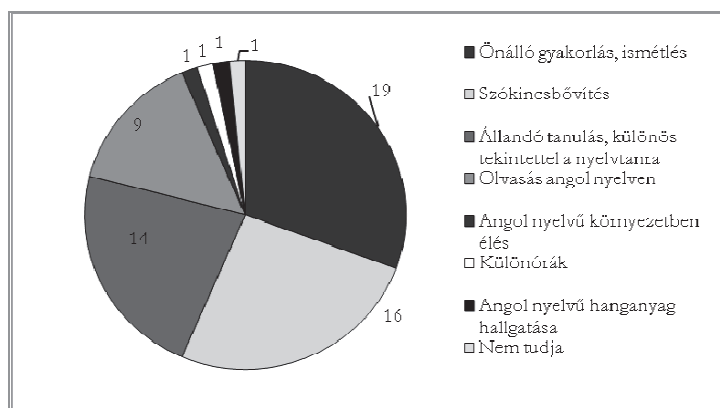


Az érettségi vizsgán különböző típusú szövegeket kell fogalmazniuk a vizsgázóknak (hivatalos vagy baráti levél, véleménykifejtő fogalmazás, leíró esszé stb.). Ezért megkérdeztük a diákoktól, hogy egyformán készülnek-e ezeknek a szövegtípusoknak a megírására. Ugyanannyian válaszoltak igennel, mint nemmel (13-13 diák, 38-38%). Hatan (17%) mondták, hogy változó volt a módszer, valamikor ugyanolyan, valamikor pedig nem. Mint már korábban is említettük, ketten (5%) azt vallották, hogy egyáltalán nem készültek külön az angol érettségire.

Kikértük a diákok véleményét a leghatékonyabb módszerről, mellyel szerintük a legjobb készülni a vizsga sikeres letételére. A legtöbben (19–56%) azt mondták, hogy a minél több gyakorlás segít a legjobban. Tizenhatan (47%) külön kiemelték a szókincsbővítés fontosságát. Tizennégyen (41%) gondolták úgy, hogy a folyamatos tanulás a kulcsa a sikernek: „Tanulj, tanulj, és újra csak tanulj!” (32. sz. diák). Szintén kilencen (26%) vélték azt, hogy a minél több angolul történő olvasás jelentős szerepet játszik a jó eredmények elérésében a vizsgán. Egy (2%) diák még azt is megemlítette, hogy szerinte a leghasznosabb az, ha az érettségiző „angol anyanyelvi környezetben” él és tanul (2. sz. diák).

A 2. sz. diagram mutatja mindazokat a módszereket, melyek a megkérdezett diákok szerint a leghatékonyabbak, hogy sikeresen felkészüljünk az angol érettségi vizsgára.

2. ábra. A diákok által legjobbnak vélt felkészülési módszerek



A diákkérdőív utolsó kérdése arról gyűjtött információt, hogy a diákok milyen hasznos tanácsot adnának mindazoknak, akik a jövőben szeretnék sikerrel letenni az angol ESZÉV-et. A válaszokból kitűnt, hogy a diákok nagy lelkesedéssel fogalmazták meg tanácsaikat.

A legtöbben (20–59%) a folyamatos tanulást, ismeretszerzést hangsúlyozták. Tizenketten hívták fel a figyelmet arra, hogy az érettségiző ne az utolsó pillanatban kezdjen el szorgalmasan tanulni és készülni az érettségire, hanem már jóval előtte:

Ne hidd azt, hogy 1-2 hónap alatt megtanulod az anyagot! (26. sz. diák)

A lényeg az, hogy elég időt fordítsunk a felkészülésre akár otthon, akár magántanár segítségével (15. sz. diák).

Pozitív, bátorító hozzáállást mutat az a tanács, melyet nyolc (24%) diák is hangsúlyozott: Nem kell aggódn!

Nem kell aggódn, mert aki tanult, az biztos, hogy leteszi a vizsgát! (5. sz. diák)

Nem kell izgulni, csak készülj sokat és biztos, hogy minden rendben lesz! (8. sz. diák)

Hat (17%) diák azt is javasolta, hogy sokat kell gyakorolni: „Gyakorlat teszi az angolost!” (15. sz. diák). Egy diák az általa adott tanácsban tulajdonképpen kritikát fogalmazott meg a nyomtatott anyaggal kapcsolatban:

Nagyon meg kell válogatni, milyen segédanyagból készül az ember: nagy részük csak arra jó, hogy az elrontott megoldó kulcsaikkal és nyomdahibáikkal összezavarják a tanulót (6. sz. diák).

### Tanári kérdőív

A tanárokat kérdőív segítségével kérdeztük arról, hogy milyen módszerekkel lehet a tanulókat a leghatékonyabban felkészíteni az angol ESZÉV írásfeladatának teljesítésére. A tanárok részletes információval szolgáltak az általuk használt módszerekről. Öten is említették, hogy minden egyes szövegtípust külön megvitatnak a tanítványaikkal (vagyis mire kell odafigyelni a megírásnál): milyen legyen a fogalmazás terjedelme, melyik részbe mi kerüljön, vagy ne kerüljön be. Egy tanár említette, milyen fontos megtanítani a tanulóknak, hogy helyesen tudják beosztani a rendelkezésükre álló időt. A legfontosabbnak mégis azt tartjuk, amit a 6. sz. tanár említett:

Megtanuljuk helyesen értelmezni a feladatot. Pl. ha levelet kell írni, el kell dönteni, ki ír kinek, milyen levéltípust kell írni, ennek mi a megfelelő stílusa. Ha nem jól választja meg ezeket a dolgokat a vizsgázó, előfordulhat, hogy nem lesz értékelve a feladat (6. sz. tanár). Arra a kérdésre, hogy hasonló módszerrel készítik-e fel a tanítványaikat a tanárok a különböző szövegtípusok megírására, öten egyhangúan igennel válaszoltak. A 6. sz. tanár indokolta meg ezt a választ a legrészletesebben:

Igen, mert hasonló dolgokra kell odafigyelni. Pl. bármilyen írásos feladat előtt érdemes vázlatot készíteni, kifejteni a megadott pontokban felsorolt dolgokat, rövid tőmondatokat használni, mert így kevesebb a hibalehetőség (6. sz. tanár).

Csak egy tanár válaszolt erre a kérdésre nemlegesen, így érvelve: „A különböző szövegtípusokat különböző módszerekkel tanítom, mert a tanulóknak tudniuk kell a különbségeket” (5. sz. tanár).

A 5. kérdésre, miszerint melyik a legjobb módja annak, hogy felkészüljenek a tanulók az angol emelt szintű érettségi vizsga írásfeladatára, szinte minden tanár egyhangúan válaszolt: gyakorolni és gyakorolni, minél többet, annál jobb. A 4. sz. tanár még azt is hozzátette, hogy: „A legjobb integrált írásfeladatokat használni (olvasott cikk vázlatának összeállítása, parafrázis, szinonimák keresése/használata stb.)” (4. sz. tanár).

Az utolsó kérdés a kérdőívben arra kérte a tanárokat, adjanak tanácsokat a vizsga írásfeladatával kapcsolatban mindazoknak, akik a jövőben szándékoznak érettségi vizsgát tenni angolból. Volt pszichológiai jellegű tanács, pl. „Időben kezd el a felkészülést!” (2. sz. tanár), vagy „Ne félj az írásfeladattól!” (4. sz. tanár), illetve volt konkrét gyakorlati javaslat is, pl. „Figyelmesen olvasd el a feladatot többször is, mielőtt elkezdéd az írást, nehogy valami fontos elkerülje a figyelmedet!” vagy „Mindig olvasd át és ellenőrizd le, amit írtál, mielőtt átmásolod a hivatalos válaszlapra!” (1. sz. tanár).

### **Az eredmények értékelése és értelmezése**

#### **Diákkérdőív**

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulás és gyakorlás jelenti a legnagyobb sikert az érettségi vizsgán. Az elért 80% (65%+15%) arra bizonyíték, hogy aki jól felkészült, annak nem jelentett különösebb gondot a fogalmazási feladat.

A diákok nagy része könnyűnek találta az írásfeladatot, vagyis a vizsga azon részét, mikor maguk kellett, hogy valamilyen szöveget fogalmazzanak meg. Volt olyan is, aki a rendelkezésre álló időre panaszkodott, mivel neki az kevésnek bizonyult (30. sz. diák). Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy felettébb fontos megtanulni az időt jól beosztani. A diákok által adott tanácsokat két kategóriába soroltuk: pszichológiai (vagyis baráti, bátorító) tanácsok és módszertani (vagyis konkrét gyakorlati) tanácsok. A bátorító tanácsok mind pozitív hozzáállást sugallnak, azt tudatosítják a leendő érettségizőkben, hogy nem kell izgulniuk a vizsgán, inkább készüljenek fel alaposan és bízzanak önmagukban. A gyakorlati tanácsok mind a vizsgára való felkészülésre vonatkoznak, illetve magára a vizsgázásra. Többen is említették, milyen lényeges, hogy hivatalos ukrain kiadású felkészítő könyvből tanuljanak, készüljenek a vizsgára. Mégsem mindegy azonban, hogy melyikből. Jól meg kell gondolni, válogatni, melyik kiadó kötetét használjuk, mert sajnálatos módon vannak olyan könyvek, melyekben például a megoldó kulcs pontatlan és ez könnyen bezavarhatja a vizsgázót.

#### **Tanári kérdőív**

Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett tanárok nagyon komolyan állnak a feladatokhoz, vagyis hogy felkészítsék a tanítványaikat az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatának megoldására. Kiderült, hogy a tanárok változatos módszerekkel készítik a tanítványaikat az angol érettségire és minden tőlük telhetőt megtesznek annak érdekében, hogy a tanítványaik sikerrel vegyék az eléjük háruló akadályt, tehát jó eredménnyel tegyék le az angol ESZÉV-et.

Szinte minden tanár megemlítette, hogy életbevágóan fontos a rendszeres felkészülés. Ez értelmezésünk szerint azt jelenti, hogy meghatározott szerkezete van az egész folyamatnak: legelőször alapos nyelvtani ismeretekre és gazdag szókincsre kell szert tenni, majd csak aztán kezdődhet a gyakorlás. A gyakorlás legelőször is azzal indul, hogy megtanulja az érettségiző értelmezni az írásfeladatot, hiszen fontos döntéseket kell az értelmezés alapján meghoznia: milyen szövegtípust válasszon, milyen stílust, ennek megfelelően milyen kifejező eszközöket stb. Mikor vége a tervezésnek és a tanuló minden fontos döntést meghozott, akkor nekiláthat a gyakorlásnak, vagyis elkezdheti megírni a különböző szövegeket.

Az elkészült fogalmazásokat célszerű a tanárral együtt elemezni, hiszen ő mondja majd meg, mi a megfelelő benne, mi a felesleges, esetleg helytelen vagy oda nem illő. A leghasznosabb az, ha a tanári megjegyzések figyelembevételével újra írjuk a feladatot a tanulókkal. Ezt folytassuk mindaddig, míg tanítványaink rutint nem szereztek az írásfeladat elkészítésében, illetve tökéletesen megfelelő fogalmazásokat nem tudnak írni.

**Javaslatok**

Kutatásunk során célunk volt, hogy összeállítunk egy listát azokról a stratégiákból/módszerekből/tanácsokból, melyeket vagy a tanárok, vagy a diákok osztottak meg velünk a fő témánkkal kapcsolatban (2. sz. táblázat).

**2. táblázat. Tanárok és diákok tanácsai az ESZÉV írásfeladatra való felkészüléssel kapcsolatban**

	Tanárok tanácsai		Diákok tanácsai	
	<i>Pszichológiai</i>	<i>Módszertani</i>	<i>Pszichológiai</i>	<i>Módszertani</i>
1.	Időben kezd el a felkészülést!	Tervezd meg, mit fogsz írni, még mielőtt hozzálátsz az írásfeladatnak!	Ne az utolsó pillanatban kezd a felkészülést!	Tanulj a tőled telhető legtöbbet! Bővíts a szókincsed, ez a legfontosabb!
2.	Ne félj az írásfeladattól!	Figyelmesen olvasd el a feladatot többször is, mielőtt elkezdéd az írást, nehogy valami fontos elkerülje a figyelmedet	Nem kell aggódn!	Ha van rá módod, jár különórára, mert a magántanár sokban segíthet, mindig jó tanácsokkal lát el!
3.	Figyelj oda az időbeosztásra!	Szerezz be egy jó felkészítő könyvet (pl. Oxford Exam Excellence)!	Fő a pozitív hozzáállás!	Gyakorolj állandóan!
4.		Tanuld meg a típusfeladatok során használt szavakat /kifejezéseket és a feladatokra vonatkozó szabályokat!	Fő az elszántság! Ha igazán akarod, akkor sikerül!	Olvass szövegeket angolul!
5.		Tanulj nyelvtani szerkezeteket, hogy majd természetesen tudd őket használni, mikor szükséged lesz rájuk!		Figyelmesen válogasd meg a használandó segédanyagokat! Használd az ukrán kiadású hivatalos felkészítő könyveket!
6.		Bővítsd a szókincsed!		Nézz angol nyelvű filmeket!
7.		Mindezek után kezdj neki a feladatok gyakorlásának!		Hallgass CD-t angol szöveggel!
8.		Minél több írásfeladatot próbálj megírni!		Ne vesztegesd az időt a teszt ellenőrzésével a vizsgán! Először írd meg a fogalmazást!
9.		Mindig olvasd át és ellenőrizd le, amit írtál, mielőtt átmásolod a hivatalos válaszlapra a vizsgán!		

Az elért eredmények alapján a következő javaslatokat fogalmazzuk meg:

1. A tanároknak nyugodt, bátorító, támogató tanulási körülményeket kell teremteni ahhoz, hogy az érettségizők leküzdjék a vizsga kapcsán érzett félelmeiket, és magabiztosan, szorongás nélkül teljesítsék a vizsgakövetelményeket.

2. Az Külső Független Tesztelésre készülőknek meg kell tanulniuk jól beosztani a feladatok megoldására rendelkezésre álló idejüket! Ebben a tanárok sokat segíthetnek tanítványaiknak
3. Az angol Külső Független Tesztelésre felkészítő könyvekben, illetve már az iskolai angol tankönyvekben is, több feladatot kellene megadni, melyek a hivatalos stílussal foglalkoznak (nem csak a baráttal), hiszen az érettségi vizsga feladatai között gyakran előfordul olyan, hogy az érettségizőnek hivatalos levelet kell fogalmaznia valamilyen témában.
4. Az érettségizők akkor érhetnek el jó eredményeket a vizsgán, ha alaposan felkészülnek. Ennek érdekében minden tőlük telhetőt el kell követniük: sokat olvasni angolul, szókincsüket bővíteni minden lehetséges módon, rengeteget gyakorolni a típusfeladatok megoldását. Hiszen köztudott, hogy „Gyakorlat teszi a mestert!”

### Irodalom

- Byrne, D. 1988. *Teaching writing skills*. London: Longman.
- Dovhopolova Ya. V. – Csornovol-Tkacsenko O. O. [Довгополова Я. В. – Чорново-Ткаченко О. О.] 2013. *Англійська мова. Комплексний довідник: Навчально-довідкове видання*. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС.
- Harakterisztika 2014. *Характеристика тесту ЗНО з англійської мови*. [http://www.zno-ua.net/files/2014/har\_angl\_mova\_2014.pdf – 2014.12.15]
- Nakaz 2014. *Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2014 р. № 1121 «Програма зовнішнього незалежного оцінювання з іноземних мов для осіб, які бажають здобувати вищу освіту на основі повної загальної середньої освіти»*. [http://mon.gov.ua/img/zstored/files/prog\_zno\_inmov\_2014.pdf – 2014.10.25]
- Nyikolajeva S. Yu. [Ніколаєва С. Ю.] szerk. 2002. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб.* Київ: Ленвіт.
- Postanova 2004. *Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 року № 1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти»*.
- Seliger, W. – Shohamy, E. 1990. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Ukaz 2010. *Указ Президента України від 30 вересня 2010 року № 936 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні»*.
- Valihura O. – Davydenko L. [Валігура О. – Давиденко Л.] 2013. *Англійська мова. Комплексна підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання*. Тернопіль: Підручники і Посібники.

### Difficulties of preparing for the English independent testing in Ukraine. A way to successful essay writing

The present paper introduces a questionnaire survey about the most effective methods and strategies used by school-leavers while preparing for the independent testing in English. The main aim of the research described here was to examine the topic from various angles through the viewpoints of teachers and students, as well as to be able to serve with useful hands-on pieces of advice for school-leavers intending to take the English Independent Testing (EIT) concerning the issue of how to best prepare for the writing task at the examination.

**1. sz. melléklet**

## Kérdőív

az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatáról

Kedves volt érettségiző!

Szeretnénk megkérni, hogy töltsd ki ezt a kérdőívet, mely arról szól, hogyan lehet felkészülni az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatára. Kutatást végzünk ebben a témában, melynek eredményeiről egy nemzetközi konferencián szeretnénk beszámolni. A kérdőív anonim és az általad megadott adatokat csak kutatási célokra használjuk fel. Köszönjük, hogy segítesz értékes eredményekhez jutnunk!

Husztai Ilona

*Angoltanár*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar  
Főiskola

Kacsur Annamária

*11. osztály*Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos  
Középiskola

## I. Személyes adatok

1. Melyik évben tetted le az emelt szintű angol érettségi vizsgát?  
\_\_\_\_\_
2. Hány évig tanultál angolt? \_\_\_\_\_
3. Mennyi ideig készültél az emelt szintű angol érettségi vizsgára?  
\_\_\_\_\_
4. Csak az iskolában tanultál angolt? \_\_\_\_\_
5. Jártál-e különórákra, ahol az emelt szintű angol érettségi vizsgára készültél?  
\_\_\_\_\_

## II. Kérlek, őszintén válaszolj a következő kérdésekre.

6. Szerinted az írásfeladat az emelt szintű angol érettségi vizsgán nehéz volt vagy könnyű? Miért?

---



---



---



---



---

7. Mit tettél annak érdekében, hogy jól felkészülj az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatára?

---



---



---



---



---

8. Egyformán készültél-e a különböző szövegtípusok megírására? Miért vagy miért nem?

---

---

---

---

---

9. Szerinted melyik a legjobb módszer arra, hogy felkészülj az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatának elkészítésére?

---

---

---

---

---

10. Milyen hasznos tanácsot adnál annak, aki a jövőben szeretné letenni az emelt szintű angol érettségi vizsgát?

---

---

---

---

---

Kívánunk neked sok sikert a további tanulmányaidhoz! ☺ ☺ ☺

**2. sz. melléklet**

## Kérdőív

az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatáról

Tisztelt Tanárnő!

Szeretnénk megkérni, hogy töltsse ki ezt a kérdőívet, mely arról szól, hogyan lehet felkészülni az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatára. Kutatást végzünk ebben a témában, melynek eredményeiről egy nemzetközi konferencián szeretnénk beszámolni. A kérdőív anonim és az Ön által megadott adatokat csak kutatási célokra használjuk fel. Köszönjük, hogy segít értékes eredményekhez jutnunk!

Husztli Ilona

*Angoltanár*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar  
Főiskola

Kacsur Annamária

*11. osztály*Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos  
Középiskola

Személyes adatok

1. Hány éves angoltanítási munkavisztonnyal rendelkezik? \_\_\_\_\_
2. Hány éve foglalkozik a diákok emelt szintű angol érettségi vizsgára való felkészítésével? \_\_\_\_\_

Kérem, válaszoljon a következő nyíl végű kérdésekre!

3. Hogyan készíti fel a tanítványait az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatára?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Hasonló módszerrel készíti fel a tanítványait különböző szövegtípusok megírására? Miért vagy miért nem?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Ön szerint melyik a legjobb módja annak, hogy felkészüljünk az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatára?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Milyen hasznos tanácsot adna az emelt szintű angol érettségi vizsga írásfeladatával kapcsolatban annak, aki a jövőben szeretné azt letenni?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Segítségét hálásan köszönjük!  
Kívánunk Önnek további szakmai sikereket!

# A MAGYAR NYELV TANTÁRGY OKTATÁSA A KÜLSŐ RÉGIÓKBAN ROMÁNIAI ESETTANULMÁNY\*

KÁDÁR EDIT

*Babeş-Bolyai Tudományegyetem*

## Általános helyzetkép

A romániai magyar közoktatás általános képe (és ezen belül a magyar nyelv és irodalom oktatásáé is) nagyfokú átgondolatlanságról árulkodik, és ez (oktatás)politikai, intézmény-szervezési, valamint szakmai kérdésekkel is összefügg. A közoktatás elkönnyvelhet egy tantervi reformot egyrésztől, másrésztől azonban ehhez a szemléletváltáshoz a tanároknak sem szakmai (elsősorban nyelvészeti), sem módszertani fogódzót nem nyújt; nemcsak az érvényes tantervre írt tankönyvek hiányoznak, de a tantervet értelmező módszertani segédletek sincsenek, továbbá oktatásszervezési szinten fel sem merül a tömb és a szórvány régiók különböző szükségleteihez alkalmazkodó tantervek és tananyagok fejlesztésének gondolata. Ráadásul az oktatáskutatásnak és az anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak ma sincs önálló intézménye, így a potenciális tankönyv-, munkafüzet-, tanterv- vagy feladatlapírók is jobbára önjelöltek. A szakmai megalapozás folyamatosságát biztosítani tudó országos szakmai háttérintézménynek, valamint megfelelő (hozzzáértő) minisztériumi felügyeletnek a hiánya nemcsak a magyar nyelv és irodalom tantárgynak, hanem a magyar oktatás egészének a hatékonyságát, eredményességét és versenyképességét is minimalizálja. Sem a központi hatóság által a legfőbb szakmai testületnek tekintett magyar szakos szakfelügyelők, sem a feladatait társadalmi munkában ellátó ún. Országos Szakbizottság intézménye nem alkalmas egy szakmai háttérintézmény pótlására, mely nemcsak az oktatási folyamat kompetens szakmai megalapozásának, hanem a felelősségre vonhatóságnak is biztosító lenne. Hiányzik ugyanakkor a szakmai önszerveződés is, illetőleg a Pedagógus Szövetség és más szakmai szervezetek hatékony együttműködése. A Pedagógus Szövetség szakmai működése gyakorlatilag továbbképző tanfolyamok szervezésére, szórványosan iskolai versenyek támogatására szorítkozik. A tankönyvkiadás terén gazdasági szempontok (és érdekek) érvényesülnek a szakmaiak rovására. Az 1993-ban létrejött (hatósági jogkörrel nem rendelkező), majd ellehetetlenített Erdélyi Tankönyvtanács az utolsó időszakban már csak arra szorítkozhatott, hogy megalapozott szakértői vélemények alapján jelezze, melyek azok a frissen megjelent oktatási anyagok, amelyeket alkalmatlannak vagy károsaknak tart a magyar oktatásban, és ismételten felhívja a figyelmet a megoldandó problémákra. A fentiekben vázoltak, a kritika „nemzetrombolónak” minősítésével párosulva, az oktatás minőségének folyamatos romlását vonják maguk után. Természetesen mind a szakmai, mind a szakmán kívüli okok vonatkozásban a diagnosztizálás újabb és újabb köreit látjuk (vö. pl. Péntek 2004, 2007, Mandel–Papp Z. szerk. 2007, Bálint–Péntek szerk. 2009, Ferenczi–Péntek 2011, Pletl 2011, 2012, Kádár 2012, Pletl szerk. 2012), de igen kevés a példa és lehetőség látszik lenni a diagnosztizálás utáni, hatékony problémamegoldó, alkotó lépésekre.

---

\* Az alábbi cikk egy átfogó országtanulmány része, mely a Termini Kutatóhálózat keretében, a Domus Hungarica 2013-as és 2014-es szülőföldi pályázatainak támogatásával valósult meg. A kéziratot 2015 februárjában zártam le.

Az alábbiakban a romániai magyar nyelvű közoktatás nyelvi kontextusában a magyar nyelv és irodalom tantárgy bemeneti szabályozásainak eszközeit veszem számba a területi korlátoknak megfelelően röviden és a visszatekintés igénye nélkül.

### **Az oktatásszabályozás nyelvi vonatkozásai**

A 2012. szeptember 10-i, 5671-es számú miniszteri rendelet hagyta jóvá azt a jelenleg is érvényben levő módszertant, amely több oktatási nyelvi kérdést is érint. Egyrészt rögzíti, hogy a kisebbségi nyelv és irodalom, a kisebbség története és hagyománya, valamint a zenei nevelés saját, az adott kisebbség szakemberei által és nyelvén kidolgozott tantervek és tankönyvek alapján történjen, másrészt rendelkezik arról, hogy 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.<sup>1</sup> Ezzel az Oktatási Törvény (1/2011) által garantált joggal élni lehet minden iskolázási szinten, a kimeneti vizsgák azonban az államnyelv anyanyelvi tanterveire alkalmazottan országosan egységesek. Vagyis mind az érettségi, mind a VIII. osztály végi záróvizsga esetében (mely egyben a IX. osztályba való felvételi vizsgajegyének 75%-át is adja) a román és magyar diákoknak ugyanazt a vizsgafeladatsort kell megoldaniuk, ami az esélyegyenlőség biztosításának szlogenje mögött pontosan ettől fosztja meg a magyar tannyelvű osztályok diákjait. Jelenleg ez az egyik legsúlyosabb diszkrimináció a romániai oktatásban, ennek ellenére erre a magyar oktatás hatósági képviselői, vezetői közül sem hivatkozik senki, és közbeszéd sincs róla.

Az említett 2012. szeptember 10-i, 5671-es számú miniszteri rendelet értelmében a magyar nyelv is irodalom tantárgy választhatóként szerepel román tannyelvű osztályokban tanulók számára (a diák és a szülő/gyám kérésére), és az oktatás bármely szintjén elkezdhető (évfolyamtól függően ez heti 3 vagy 4 órát jelent). A módszertan 37. pontja lehetőséget biztosít arra, hogy nemcsak bármely szinten, de bármely szintről is elkezdhető legyen a magyar nyelv és irodalom tárgy tanulása. A jelen tantervi helyzet erre azonban nincs felkészülve. Tantervi szinten kezdő, középhaladó és haladó szintre kidolgozott anyanyelvi felzárkóztató program segíti a tanárokat. A 2009.09.09/5098-as miniszteri rendelettel a három ciklusra jóváhagyott három tanterv egyik legnagyobb hiányossága, hogy automatikusan az I–IV. osztályhoz rendeli a kezdő szintet, az V–VIII.-hoz a középhaladót és a IX–XII.-hoz a haladót, tehát nincs eszköz arra, hogy a nyelvi rehabilitáció első osztálynál később kezdődjön, például egy ötödikest vagy kilencedikest kezdő szinttől vezessünk be a magyar nyelvbe úgy, hogy az az életkori sajátosságainak is megfelelően. Tankönyv egyik szintre sem készült.

A tanügyi törvény és a hozzá kapcsolódó módszertan<sup>2</sup> szerint az oktatási minisztérium a kisebbségekhez tartozó diákok számára három típusú tankönyvet biztosít: az anyanyelvükön kidolgozottat, a román változat fordítását, illetve az anyanyelv és irodalom tantárgyhoz import tankönyveket is megenged, amennyiben az alacsony példányszám miatt nem megvalósítható a hazai kivitelezésük, viszont megfelelnek az érvényes tantervnek. A módszertan egyrészt rögzíti, hogy az anyanyelv és irodalom, a kisebbségi történelem és

<sup>1</sup> Noha az ehhez szükséges tantervek lelkes társadalmi munkában elkészültek, a jóváhagyási folyamat éppen csak elindult az elemi első osztályaiban. Tankönyvekre is eddig csak elemiben írtak ki pályázatot, de ez a folyamat is sokáig stagnált, míg a kiadók a minisztériumot perelték. A gyakorlat tehát – mint annyiszor – nagy késésben van a törvényi lehetőségekhez képest.

<sup>2</sup> *Ordin privind regimul manualelor școlare în învățământul preuniversitar* (5559/22.11.2013, <http://www.edu.ro/index.php/articles/21109>).

hagyományok, valamint a zenei nevelés tankönyvei íródhatnak egyenesen az adott kisebbség nyelvén (Anexa nr. 1., Art. 18.), másrészt viszont az értékelési, elbírálási folyamathoz minden nem románul kidolgozott tankönyvnek a román változatát is kéri (Anexa nr. 2, Art. 3, lit. b). A fent nevezett három tantárgyra megadott elbírálási módszertan (Anexa nr. 3, Art. 9) értelmében ezeknek a tárgyaknak a tankönyvei sem kivételek a románra fordítás kötelessége alól (egyébként gyakorlatilag nem megvalósítható, hogy az értékelők mindenike pontozhassa a betérjesztett munkát).<sup>3</sup> Ezzel – azon felül, hogy a magyar nyelvű tankönyvek előállítása a fordítás költségeivel is nő, így a kiadók egyre kevésbé érdekeltek magyar tankönyvek pályztatásában – olyan abszurd helyzet áll elő, amelyben például egy ábécéskönyvről annak román fordítása alapján kell eldönteni, hogy nyelvileg, szakmailag, módszertanilag stb. adekvát-e magyar gyerekek magyar írás- és olvasástanítására.

### A bemeneti szabályozás eszközei

A román oktatási rendszerben a bemeneti szabályozás központi és egyben országos érvényű. Ennek alapküldetése a Nemzeti Alaptanterv. A **Nemzeti Alaptanterv** fogalma (*Curriculum Național*) az egyes oktatási ciklusokhoz tartozó kerettantervek (*plan-cadru*), az évfolyamonkénti bontást mutató tantárgyi tantervek (*programe școlare*) és a tankönyvek rendszerét fedli.

### Kerettantervek

A **kerettanterv** műveltségi területek listáját és az azokhoz tartozó tantárgyakat, ezeknek az egyes évfolyamokon (iskolátípusokban, szakokon) való elrendezését, valamint kötelező minimális és választható maximális óraszámát is tartalmazza. A kettő közötti különbségből adódó óraszám a helyi tervezésnek<sup>4</sup> hagy helyet (százalékarányosan nagyon kis mértékben).

A kerettantervek értelmében az anyanyelv és irodalom tantárgy a *Nyelv és kommunikáció* műveltségi terület/tantárgycsoport része. Ehhez tartozik még a román nyelv és irodalom és az idegen nyelv(ek). A tantárgycsoport szerkezete alapvetően azonos minden ciklusban, ezen belül a magyar nyelv és irodalom tantárgyra kijelölt óraszámok elemiben 5–7, V–VIII. osztályban 4–5 között változnak az évfolyam függvényében. Felső középfokon a kerettantervek profilonként és azon belül szakonként differenciáltak:<sup>5</sup> a magyar nyelv és irodalom tárgy kijelölt óraszámai a líceumi oktatásban heti 3–4 órát, a szakoktatásban heti 2 órát tesznek ki.

### Tantárgyi tantervek: a magyar nyelv és irodalom tantárgyi tantervei

A **tantárgyi tantervek** évfolyamonkénti bontásúak a nulladiktól a tizenkettedik osztályig, és országosan egységesek, az oktatási intézmény jellegétől függetlenül. Differenciálásra a tantárgyi tanterv értelmében csak a felső középfokú oktatásban van mód, ahol az egyes szakirányok (humán, pedagógia, esetenként teológia) emelt anyanyelv és irodalom

<sup>3</sup> Ez még ahhoz a vitára bocsátott első változathoz (2013. 10. 10.) képest is visszalépés, amely legalább ezeknek a tantárgyaknak a vonatkozásában felfüggesztette a román nyelven való előállítás kötelezettségét.

<sup>4</sup> A magyar tannyelvű osztályokban a heti minimális óraszámok is nagyobbak, mint a román tannyelvű osztályokban a maximálisak, így a helyi tervezésnek eleve kisebb tér jut.

<sup>5</sup> A romániai felső középfokú oktatás 3 szakágazatán (*filier*) belül (elméleti, műszaki és speciális szakmai szakágazat) több szakirány (*profil*), azon belül számos tagozat (*specializare*) működik. A speciális szakmai szakágazaton belül elsősorban a pedagógia, kisebb mértékben (és főként a tömb magyar megyékben) a művészeti, valamint a sport és testnevelés szakirányok választhatók magyar nyelven is. A magyar nyelvű szakoktatás szintén inkább csak a tömb megyékre jellemző (noha a teljes szakképzési rendszer most kezdődő országos megújítása ebben is sok újat hoz).

óraszámát indokoltta teszi. A differenciálás itt abban merül ki, hogy plusz tartalmak jelennek meg a tanterv megfelelő oszlopában.

A magyar nyelv (és irodalom) tantervek felépítése egységes: a román és magyar nyelvű *Általános ismertető* után az adott tantárgy által fejlesztendő (*Alap*)kompetenciák tételes listája következik (0–VIII. osztályban ugyanaz a négy alapkompétencia<sup>6</sup> jelenik meg, a felső középfokú oktatás évfolyamain ezekre épül 3-4 összetett kompetencia). Ezt egy vizuálisan táblázatos formában megjelenített szakasz követi, amelyben az adott kompetenciák bontásához, az ún. *sajátos kompetenciák*hoz rendelnek tartalmakat (illetve az elemi osztályokban tanulási tevékenységeket is).

Részletesen kidolgozott *módszertani javaslatok/útmutató* csak az elemi osztályok tanterveinek<sup>7</sup> végén található, a többi tanterv esetén ez néhány vázlatos megjegyzésben merül ki a tantervet felvezető általános ismertetőn belül (az V–VIII. osztályos tantervben maga az általános ismertető címkéződik át *Módszertani alapvetéssé*). V. osztálytól csak a tanterv román nyelvű felvezető részében, IX. osztálytól már a magyar változatban is megjelenik azoknak az *értékvizonyulásoknak* és *beállítódásoknak* a felsorolása, melyeket a tanterv követelményrendszere alakítani segít. A cikluszáró IV. osztályos tanterv *kimeneti teljesítmény leírásokat* is tartalmaz a tanterv végén. Mivel a magyar nyelv és irodalom tantervek nem egységes koncepció keretében, felmenő rendszerben voltak kidolgozva (ilyenről jobb esetben csak egy-egy cikluson belül beszélhetünk), ezért sokszor inkább a román nyelv és irodalom tantervekkel való párhuzamuk biztosítja a kapcsolódásokat. A legnagyobb törés az elemi IV. osztálya és az alsó középfok kezdő évfolyama között van a nyelvi nevelés koncepciójának és az ehhez rendelt tartalmaknak a tekintetében.

Ezen segít az új, a 2015/2016-os tanévtől életbe lépő III–IV. osztályos tanterv, mely a „nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait” helyezi előtérbe. Ennek értelmében a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztésének rendeli alá a tantervi tartalmakat, és már a tanterv szintjén is elválasztja a nyelvi illetlen és helyesírás preskriptív témaköreit a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől. Ugyanakkor tematizálja a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit, és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati színtereinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozza.

A többszöri módosítás után a 2009–2010-es tanév elejétől életbe lépő V–VIII. osztályos tanterv (vö. OM nr. 5097/09.09.2009) is deklarálta funkcionális személetű, a szövegértési és szövegalkotási kompetencterületbe integrálja a nyelvi ismereteket és az irodalmat egyaránt, és készség- és képességfejlesztésre fókuszál. Ezzel összhangban elsősorban képességkritériumokat ad meg évfolyamonként, amelyhez ugyan hozzárendel konkrét tananyag-tartalmakat, de egy évfolyamon belül nem határozza meg sem a sorrendjüket, sem a „mélységüket”. A tantervhez tartozó módszertani segédlet vagy legalább útmutató (illetve megfelelő tankönyv) hiányában azonban ez annak kedvez, hogy a tanterv első részét teljesen neg-

<sup>6</sup> 1. A szóbeli közlés megértése (beszédészlelés); 2. A szóbeli kifejezőképesség (beszédprodukción); 3. Az írott szöveg megértése; 4. Az írásbeli kifejezőképesség.

<sup>7</sup> Az elemi oktatás 5 évesre való kiterjesztésével, a nulladik, előkészítő évről az iskolai oktatáshoz való csatlakozásával elindult az elemi keret- és tantárgyi tanterveinek az újragondolási folyamata. Az új 0., I., II. osztályos anyanyelvi tanterveket a 2013. március 19-i 3418-as miniszteri rendelet hagyta jóvá (*Tanterv az anyanyelvi kompetencia alapú oktatásához; Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig*). III. és IV. osztályban a 2008. május 27-én, a 4197-es számú miniszteri rendelettel jóváhagyott tantervi átdolgozás van érvényben. A 2014. decemberében elfogadott új III–IV. osztályos tantervből (OM nr. 5003/02.12.2014, Anexa 2.) a harmadikos a 2015/2016-os, a negyedik a 2016/2017-es tanévtől lép érvénybe.

lígálva, a tanár csak a részletes tartalmakat vegye tekintetbe az oktatási folyamat tervezésekor, ami ekképp nagyon könnyen átcúsíthat a képességközpontú nyelvi nevelésből (ami a tanterv deklarált megközelítésmódja) a sok tanár számára otthonosabb ismeretközpontú nyelvtanításba. Erre bizonyos értelemben maga a tanterv is rásegít: a tantervi tartalmak áttekintése (néhány – a korábbi változathoz képest – érdemi módosítás ellenére is) azt mutatja, hogy nyelvtani tekintetben a korábbi fogalomrendszer (és részben: tananyagstruktúra) változatlan maradt, ez pedig valójában impliciten visszacsempészi a korábbi szemlélet minden taxonómiaorientált értelmetlenségét az oktatásba.

A felső középfokú oktatásban a 2014/2015-ös tanévre érvényes magyar nyelv és irodalom tantervek<sup>8</sup> érvénybe lépésének ideje is jelzi, hogy egyedül az elméleti/speciális szakmai szakágazat IX–X. osztályos tanterveinek esetében történt meg (2009-ben) az az átdolgozás, amit egyébként az európai normákhoz való felzárkózás szükségességének hangoztatásával az egymást gyakran váltó oktatási miniszterek mindegyike szorgalmaz a közoktatás reformjának jegyében.

A tanterv három kompetenciaterület jelöl meg (1. Anyanyelvhasználat és tudatos nyelvi viselkedés különböző élethelyzetekben; 2. Szövegolvasás; az olvasói szerep, az esztétikai magatartás gyakorlása; 3. Történeti látásmód, kulturális viszonyulások gyakorlása), melyeket képességbeli alapokra és ezen képességek fejlesztésére alkalmas ismeretkészletekre bont (*képességek, tartalmak*). A tanítás megtervezésére, a módszertani és értékelési szemléletre vonatkozóan is a *Tartalmak* alegység bevezető bekezdései kínálnak néhány szempontot, és noha szabadságot adnak a tankönyvszerzőnek és a tanárnak is a hatékonynak vélt egyéni módszertani megközelítésre, határozottan rögzítik azt a szemléletmódot, amely ennek keretében szolgálhat:

„Az iskolában az anyanyelv tanításában és tanulásában a nyelv funkcionális<sup>9</sup> és társas szemléletének kell érvényesülnie: a figyelem a nyelv változatosságára és változataira irányul, nem az elszigetelt nyelvi elemekre és az elvont nyelvi rendszerre. Ennek az elvnek a szellemében és az életkori sajátosságoknak megfelelően a tanulásban és az értékelésben a szöveggel végzett gyakorlatok, műveletek dominálnak, nem a meghatározások, öncélú osztályozások.

A szóbeliségben el kell fogadni, sőt bátorítani kell a tanulók saját nyelvi változatának használatát, figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvhasználat sajátos helyzetét és igényeit. A köz- és irodalmi nyelvet az írásbeliséggel ajánlatos összekapcsolni.

A nyelvi tartalmak, a nyelvtani ismeretek nem öncélúak, hanem funkcionális és gyakorlati szerepük van abban, hogy a helyzetnek megfelelő, hatékony nyelvi közlés valósuljon meg.”

A szakoktatás IX. és X.-es, valamint a kiegészítő év XI. osztályos tantervében a fentebb bemutatott három kompetencia egy negyedikkel is kiegészül: 4. Problémalátás, véleménynyilvánítás és érvelés különböző közlési helyzetekben. A nyelvi tartalmak tekintetében, ha változó arányban is, de mindhárom évfolyam tantervében – az elméleti oktatás tanterveinél szembeötlőbben – látszik, hogy kétnyelvűségi helyzetben élő diákok számára íródott. Kontaktológiai relevanciájú kérdések a helyesírással, szókészlettel, nyelvi jogokkal vagy tágabban a kétnyelvűséggel kapcsolatban egyaránt előkerülnek.

<sup>8</sup> 5099/09.09.2009 (IX.–X. osztály), 3252/13.02.2006 (XI. osztály), 5959/22.12.2006 (XII. osztály, ill. XIII. osztály a műszaki szakirány „progresszív vonalán”), 3458/09.03.2004 (IX. osztály, szakoktatás), 5005/14.10.2004 (X. osztály, szakoktatás), 3872/13.04.2005 (XI. osztály, kiegészítő év).

<sup>9</sup> A funkcionális szemlélet itt sem a funkcionális nyelvtan felőli megközelítést jelent, hanem nyelvhasználat-központú anyanyelvi nevelést, amely a nyelvi elemeknek a közlésben megvalósuló funkciójára összpontosít.

### Tankönyvek

Noha a tanterv maradéktalan tükrözése a tankönyv által alapvető elbírálási szempont, továbbá a módszertan négy évre korlátozza egy-egy tankönyv érvényességét (két év hosszabbítási lehetőséggel egy újabb értékelési folyamat nyomán), az adott tanévre érvényes tankönyvek évente kiadott listája azt mutatja, hogy nemcsak a magyar nyelv és irodalom oktatási anyagai éltek túl egy-két tantervi módosítást.<sup>10</sup> Gyakorlatilag egyetlen olyan magyar nyelv és irodalom tankönyv sincs a mai romániai magyar közoktatásban, amely a jelen tanévben érvényes tantervekre íródott volna. Ennek értelmében a 2014/2015-ös tanévre érvényes tantervek tartalmait rajtuk számon kérni nem lehet. Ebből is fakad az a helyzet, hogy – mivel a kimeneti vizsgák a tantervi tartalmakat kérik számon – sok tanár tankönyvet nem vagy alig használ. Az V–XII. osztályos tankönyvek nagy részében az irodalmi és a nyelvi rész teljesen elkülönül. Ez, ha nem is lehetetleníti el, de teljesen a tanár feladatkörébe utalja a nyelvi és irodalmi ismeretek integrációját, valamint a nyelvi ismereteknek a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületbe való ágyazását és egy funkcionális nyelvszemlélet megvalósítását. Módszertani segédeszközök hiányában ez vagy az ismeretközpontú nyelvtanítás vagy a nyelvi tartalmak ignorálása irányába tolja el a magyarórákat, ez utóbbi forgatókönyvre rásegít az is, hogy az érettségi tematika igen, de a tételek gyakorlatilag nem tartalmazzak a nyelvi-nyelvtani ismereteket számonkérő vagy igénylő feladatokat. Ha a kéttankönyves helyzet nem is teremt túl nagy teret a válogatásnak, segédkönyvek, munkafüzetek, feladatgyűjtemények kategóriában szinte áttekinthetetlen bőségű a kínálat minden oktatási szinten, és arra, hogy a konkrét oktatási gyakorlatban ezek mennyire vannak jelen, pontos felméréseink nincsenek. Ha általánosságban nézzük a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kapcsolódó segédanyagokat, azt látjuk, hogy ezek nyelvileg igénytelen, szerkesztési és helyesírási hibáktól nem mentes (vagy éppen azoktól hemzsegő) kiadványok, amelyek nem az oktatási folyamatot célozzák segíteni, hanem a kimenetek vizsgáira dresszíroznak, tételminták, típusfeladatok szűk hatókörű rutinjain keresztül. A helyzet annyiban is visszás, hogy több ilyen gondozatlan, szakmailag és módszertanilag is majdhogynem botrányos kiadvány éppen a minisztérium tankönyvkiadásánál jelenik meg.

### Összegzés: ami hárrítható, és ami nem

A hazai oktatási rendszer állapota, mint az iskolai anyanyelvi nevelés környezete (is), nagy mértékben befolyásolja azt, hogy a „felülről jövő” oktatási dokumentumokban egyáltalán hogyan manifesztálódhatnak az esetleges reformtörekvések. Mégis úgy vélem, hogy a mindennapi iskolai gyakorlat megváltoztatásának nem ez az egyetlen/legfőbb kerékkötője. Az ugyanis, hogy a képességfejlesztés varázsszava alatt legtöbb esetben ma is ugyanaz az ismeretközpontú, öncélú oktatás folyik, amelynek az eredménytelensége

<sup>10</sup> Az elemi oktatás 2014/2015-ös tanévben is használt II. osztályos tankönyveit 2004-ben, a III–IV. osztályosokat 2005-ben hagyták jóvá. II. és IV. osztályban két-két magyar nyelv és irodalom tankönyv közül lehet választani, III. osztályban egyetlen érvényes tankönyv van. I. osztályban korábban 3 ábécéskönyv szerepelt a hivatalos listán (2004-es jóváhagyással), ezeket azonban idéntől nem használják. Ehelyett az ideci tanévtől érvénybe lépő új 0–II. osztályos tantervre 2014-ben meghírdettek egy tankönyvpályázatot, melynek a kiadók általi megfellebbezése miatt a 2014/2015-ös tanévet tankönyv nélkül kezdték az elsősök. A középfokú oktatásban a 2014/2015-ös tanévben érvényes magyar nyelv és irodalom tankönyveket (évfolyamonként kettőt) a 4380/1997 (V–VI. osztály), 5654/1997 (VI. osztály), 5165/1998 (VII. osztály), 4740/2003 (VIII. osztály), 4177/2004 (IX. osztály), 3787/2005 (X. osztály), 4742/2006 (XI. osztály), illetve a 1561/2007 (XII. osztály) sz. rendeletek hagyták jóvá (Forrás: *Catalogul manualelor școlare valabile în învățământul preuniversitar* [<http://www.edu.ro/index.php/articles/19138>], illetve a tankönyvek impresszuma.)

(és feleslegessége) tanár és diák számára egyaránt nyilvánvaló, hogy a nyelvtanórák sokszor „érdeklődés hiányában elmaradnak”, hogy az órákon a frontális munkamódszerek és a deduktív megközelítések dominálnak stb., több okra vezethető vissza, melyek közül a tankönyvek és taneszközök, tanítási segédletek hiánya, a klasszikus mérési, értékelési, számonkérési stratégiák és módszerek továbbélése, a tanári kompetenciák hiányosságai – pl. a tanulásszervezési eljárások és tanítási módszerek széles skálájának alkalmazására való képesség, a modern szaktudományos (itt: nyelvészeti) tudás birtoklása – csak néhány (noha talán a leglényegesebb).

### Irodalom

- Bálint Emese – Péntek János szerk. 2009. *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 5. Szepi-szentgyörgy: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.
- Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János 2011. A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János szerk. *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 73–131.
- Kádár Edit 2012. A módszertani alapvetés és a tartalmak inkonzisztenciája az V–VIII. osztályos tantervben. In: Fóris-Ferenczi Rita – Demény Piroska szerk. *Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban*. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, 129–133.
- Mandel Kinga – Papp Z. Attila szerk. 2007. *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda: Soros Oktatási Központ, 21–44.
- Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda: Pallas-Akadémia Könyvkiadó.
- Péntek János 2007. Tankönyvek, oktatási anyagok, taneszközök a hazai magyar közoktatásban. In: Bodó Barna szerk. *Romániai Magyar Évkönyv 2006*. Temesvár: Fundatia Diaspora–Ed. Marineasa, 232–240.
- Pletl Rita 2011. *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Pletl Rita 2012. *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Pletl Rita szerk. 2012 *Anyanyelvoktatás – nyelvi horizontok*. Kolozsvár: Scientia Kiadó.

### Hungarian language in the romanian educational system

The article gives an overview of the contents, theoretical and methodological background, legal framework and documents regulating the teaching of the Hungarian language (and literature) as a school subject in the Romanian educational system.

# MÚZEUMPEDAGÓGIA AZ OKTATÁSBAN A MÚZEUMPEDAGÓGIA TÖRTÉNELMI FEJLŐDÉSÉNEK ÁTTEKINTÉSE, MÓDSZEREINEK ALKALMAZÁSA KÜLÖNBÖZŐ KORÚ DIÁKOK ESETÉBEN

**KERESZTÉNY ISTVÁN**

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

**KOVÁCS ATTILA**

*Ungvári Nemzeti Egyetem*

A múzeumpedagógia módszertanát és eszköztárát tekintve fontos szerepet tölt be az óvodáktól a felsőoktatásig kiépült oktatási – nevelési tevékenységben. Az EU-ban már sikeresen alkalmazott múzeumpedagógiai foglalkozások jelentősen megkönnyítik a pedagógusok munkásságát és maradandó tudást biztosítanak a diákok számára.

## **Történelmi áttekintés**

Kialakulását tekintve a múzeumokban történő tanulásra utaló kezdetleges meghatározások és tudományos publikációk már az 1880-as években napvilágot láttak a Nyugat-Európai tudományos szférában viszonylag kevés sikerrel. A múzeumpedagógia fejlődésével szoros kapcsolatban állnak a XX. század olyan nevezetes kutatói, mint K. Frisen és munkatársai, akik a „múzeumi párbeszéd” alapjainak megalkotói.

A múzeumpedagógiának több meghatározása ismert. Először 1934-ben Németországban K. Frisen alkotta meg a múzeumpedagógia meghatározását, melynek definíciója az általános köztudatban a következőképpen értelmezhető: a múzeumpedagógia a pedagógia és a múzeumismeret között köztes helyet elfoglaló tudományág, amely a múzeumot oktatási objektumként vizsgálja. Az 1930-as években a múzeumok iránt nem mutatkozott jelentős társadalmi érdeklődés, melynek következtében sorra kerültek bezárásra különböző festészeti múzeumok, galériák stb. A II. Világháború kedvezőtlen hatást gyakorolt a múzeumok fejlődésére is: nagyon sok múzeum megromlott és értékes gyűjtemények semmisültek meg. A XX. század 60-as éveiben az egyre fejlődő társadalomban érdeklődés váltakozik ki a múzeumok és különböző kiállítások iránt. Európa múzeumai sorra nyitják ki kapuikat a nagyközönség előtt. Ezekben az években Kelet- és Nyugat-Németországban rohamosan megindult a múzeumok és kiállítások iránti érdeklődés múzeumpedagógiai központok létrehozásának segítségével. A Szovjetunióban elsőként a múzeumpedagógia nélkülözhetetlen kidolgozásának kérdése 1973-ban merült fel a „Festészeti múzeumok szerepe az iskolások esztétikai nevelésében” című tudományos szemináriumon Moszkvában. Viszont folyamatos fejlődést nem ért el ez a folyamat. A „múzeumpedagógia” kifejezés jóváhagyását a jelenlegi orosz múzeumismeretben erősítette az 1990-es években történő társadalmi fejlődés, valamint az oktatásban történt változások, melynek fő feladata – kiemelve az általános - és középkutatás koncepciójában – a személyiség lelki és intellektuális fejlődése (Юрченко 2012: 130–137).

Oroszország XXI. századi múzeumpedagógiai szakirodalmát tekintve olyan tudósok és kutatók neveivel találkozhatunk, mint B. A. Sztoljarov, M. J. Juhnevics, G. V. Viszina.

B. A. Sztoljarov neve összeforr a múzeumokhoz történő ismeretterjesztő kirándulások módszertanával, a múzeumpedagógia történelmi fejlődésének elemzésével és a múzeumok oktatási- nevelési tevékenységének kidolgozásával. Sztoljarov Borisz munkásságában lehetőségünk nyílik megismerkedni a „múzeumpedagógus” fogalmának helyes meghatározásával, amely a következőképpen hangzik: „A múzeumpedagógus nem más mint egy szakember, aki pedagógiai tapasztalattal rendelkezik, mélyen tájékozott a pszichológiában, a művészetben és tudja, milyen módszereket kell alkalmaznia az iskolai környezetben és a múzeumi környezetben, ami által tudja hogy miként lehet hasonló és eltérő ez a két oktatási objektum” (Столяров 1999: 5).

Fontos megemlítenünk, hogy egyes múzeumokban (pl. élő múzeumokban) nem minden esetben áll rendelkezésünkre múzeumpedagógus. Ennek a hiányosságnak a megoldásával M. J. Juhnevics munkásságában ismerkedhetünk meg.

M. J. Juhnevics (Юхневич 1997) a középiskolások múzeumokhoz történő kirándulásának módszertanával foglalkozik. Kiemelt hipotézise a következő: a múzeumokhoz történő kirándulások során a múzeumpedagógus szerepét a kísérőpedagógus – megfelelő képzés jegyében – átveheti és múzeumpedagógiai tartalmú kirándulást vezethet.

A magyarországi szakirodalmat tekintve olyan kutatók neveivel találkozhatunk, mint: Csesznák Éva, Dr. Hadnagy Imre József, Vásárhelyi Tamás, Kárpáti Andrea.

Dr. Hadnagy Imre (1998) meghatározása szerint egy szakmúzeum – a törvényben előírt feladata teljesítésével – a gyűjteményének kiállításokon, illetve más módon történő bemutatásával, sajátos eszközrendszerével járulhat hozzá a pályázat kiírásában célcsoportként megjelölt 10-18 éves korosztály kulturális, szellemi és lelki mentálhigiénéjének fejlesztéséhez, a helyi múzeumpedagógiai munka fejlődésének, színvonalának emeléséhez.

A múzeumpedagógia alapismereteivel Csesznák Éva munkásságában ismerkedhetünk meg. Csesznák Éva (2009) úgy véli, hogy a múzeumpedagógia a kezdetektől fogva a gyermekek életkori sajátosságaihoz illeszkedő didaktikai módszereket és a megszokottól eltérő tanulásszervezési formákat valósít meg, tehát a múzeum a nem formális oktatási rendszer egyik fontos bázisa. Leghatékonyabban az óvodás, az általános-, és középiskolás tanulók számára tolmácsolhatja a kiállítások mondanivalóit.

A módszerek kiválasztása – Csesznák Éva szerint – függ az adott múzeum jellegétől, ám mégis a leggyakrabban használt módszerek a következők:

- A verbális kommunikáció, mint általános módszer;
- A játék, játékoság módszertana;
- Felfedező módszer.

A gyerekek természetes kíváncsiságára épített írott segédanyag vezeti a gyerekeket a kiállításban, előre megtervezett útvonalon, kérdésekkel, játékos feladványokkal irányítja a gyerekek figyelmét a múzeumi kiállítás tárgyaira. Célja, hogy a gyerekek a megoldás folyamán mélyebb ismereteket szerezzenek a kiállítás egyes részleteiről, amit az iskolai tanórán való visszacsatolás alkalmával átismételhetnek (Csesznák 2009).

Az ukrain múzeumpedagógiai szakirodalmat tekintve a következő nevekkal találkozhatunk: M. J. Rutinszkij, T. J. Bjevofastova, A. V. Jurcsenko.

A múzeumpedagógiai tartalmú kirándulások szervezésének módszertanával M. J. Rutinszkij munkásságában ismerkedhetünk meg. M. J. Rutinszkij az élő objektumokhoz történő kirándulások módszertanával is foglalkozik. Elmélete szerint az élő gyűjtem-

ményekkel rendelkező ismeretterjesztő objektumoknak múzeumi jegyei vannak és ezáltal a múzeumokhoz tartoznak (botanikus kertekhez, állatkertekhez, stb.)

A múzeumokhoz való kirándulás módszertanával Ukrajnában O. Bugajov, O. Sergejev és T. Popova műveiben ismerkedhetünk meg.

Ezen kívül, a múzeumpedagógia formáinak kutatói, név szerint D. Maslennikov, O. Prudkij állítják, hogy a kulturális és történelmi objektumokhoz történő kirándulás során a gyerekek megismerkedhetnek nemzetük történelmével és a Haza iránti szeretettel.

Korábbi kutatásaink eredményeként állítjuk, hogy az élő múzeumokhoz történő kirándulás a múzeumpedagógia módszereivel széleskörű hatást gyakorol a diákok jövőbeli pályaválasztására is. Éppen ezért kidolgoztunk egy új múzeumpedagógiai tartalmú biológiai ismeretterjesztő kirándulásokról álló rendszert, amely első osztálytól egészen a végzős osztályig elkíséri a diákokat (1. táblázat).

**1. táblázat. Múzeumpedagógiai tartalmú kirándulások biológiából**

Ismeretterjesztő kirándulások a múzeumpedagógia módszereinek segítségével biológiából Kárpátalján			
Osztály	A kirándulás neve	A kirándulás helyszíne	A kirándulás célja
1-2.	Megújuló természet	Ungvári hársfasétány	A diákok megismertetése különböző természeti jelenségekkel (pl. évszakok változása, stb.)
3-4.	Vidékünk ritka növényei	Ungvári Laudon dendropark	A tanulók megismertetése vidékünk Vörös könyvezett és ritka növényeivel
5-6.	Kirándulás a botanikus kertbe	Ungvári botanikus kert	A diákok megismertetése az ungvári botanikus kert történelmével, páratlan növényvilágával, a botanikus kert munkásainak tevékenységével.
7-8.	Vidékünk állatvilága	UNE zoológiai múzeum (Ungvár)	A tanulók megismertetése a zoológiai múzeum történelmével, állatvilágával és a múzeum kutatási munkálataival.
9.	Kárpátalja kincsei (I.)	Szinevéri tó	A diákok megismertetése a környezetvédelem fontosságával, a Szinevéri tó kutatási munkálataival és történelmével
10.	Kárpátalja kincsei (II.)	Nárciszok völgye	A tanulók megismertetése a nárciszok életmódjával, a terület kialakulásával, kutatási munkálataival
11.	Vidékünk ökológiai védelme	Ungvári Megyei Ökológiai Kutatóbázis	A 11. osztályos tanulók megismertetése vidékünk ökológiai védelmének fontosságával, a kutatóbázis módszereivel és eredményeivel

### **Múzeumpedagógia módszereinek használata az alsó osztályokban**

Ukrajnában a középiskolák alsó tagozataiban a diákok már tanulnak természetrajzot, ahol a gyerekek megismerkednek külső környezetünk főbb összetevőivel és különböző természeti jelenségekkel. Az évszakok változásainak megismerése érdekében az iskolák első és második osztályos tanulói ajánlatos kirándulást szervezni az Ungvári hársfasétányhoz (ukránul Липова алея), amely Európa leghosszabb hársfasétánya is egyben (2,2 km hosszú). Az Ungvári hársfasétány az Ung folyó mentén húzódik, amely a várost két részre osztja: jobbspártira és balpártira. Ez a hársfasétány a szocialista csehszlovák érában épült meg kárpátaljai botanikusok és agronómusok segítségével. A hársfasétányt ajánlatos megtekinteni kora tavasszal és késő ősszel. Ebben az esetben a gyerekek megismerkedhetnek az évszakok változásával az Ungvári hársfasétány példáján. A harmadik és negyedik osztályos tanulók számára szintén kirándulások megszervezését kezdeményezzük a kárpátaljai magyar iskolákban. Ideális múzeumpedagógiai objektumként tartjuk számon az Ungvári Laudon dendropark a második osztályos tanulók számára. Itt a gyerekek megismerkedhetnek vidékünk Vörös Könyvezett és ritka növényeivel.

### **Múzeumpedagógia a középiskolák felső tagozataiban**

Az ötödik és hatodik osztályos középiskolások számára ideális múzeumpedagógiai objektum az ungvári botanikus kert, amely Ungvár városának nem csupán esztétikai és kulturális öröksége, hanem egyben tudománybázisa is az UNE biológia karának. Az adott helyzetben a diákok betekintést nyerhetnek a botanikus kert mindennapi életébe, megismerkedhetnek történelmével, a terület flórájával, valamint az itt működő kutatási munkálatokkal is. A diákok már meglévő tudása mellé új ismeretek birtokában és élményekkel tele hagyják el a botanikus kertet. Ezek a tényezők elképzeléseink szerint aktívan hatnak majd a jövőbeli pályaválasztásban is.

Kárpátalja egyetlen botanikus kertje Ungváron található. A kertet észak felől a várdomb védi az erős északi szélről, ezért a mediterrán éghajlatról származó növények is képesek átvészelni a telet, kisebb takarással. Dél felől az Ung folyó határolja a kertet. A Szovjetunió megalakulása után hivatalosan 1946-ban nyitotta meg kapuit. Alapítói H. J. Rudenko és E. Sz. Jarosenko professzorok voltak. A kert első igazgatója az egyik alapító, H. J. Rudenko lett. Építésén és gazdagításán számos egyetemi botanikus és kertészeti szakember dolgozott. Az egyik ilyen tudományos munkatárs Rovel Vladimir volt, akinek a nevéhez fűződik az első fenyő beültetése. Az egyetem fejlődésével együtt gyarapodott a botanikus kert növénygyeideinek száma is. Már az első években kutatóintézeté vált, ahol tudományos munkát is végeztek. A botanikus kert jelenleg is elsődlegesen az Ungvári Nemzeti Egyetem tudományos kutató terepe a diákok számára. A felsőfokú oktatási intézmény egyik alegységéként, tudományos gyakorlati bázisként működik (Jevcsák–Kovács–Jámborné Benczúr 2011: 197–208).

A hetedik és nyolcadik osztályos tanulók számára fontosnak tartjuk az Ungvári Zoológiai Múzeumba történő kirándulást. Az Ungvári Zoológiai Múzeum az UNE Fizika szakának harmadik emeletén helyezkedik el. Ez a múzeum Ungvár városának történelmi öröksége és tudománybázisa az UNE Biológia karának. Az adott múzeumhoz történő kirándulás során a tanulók megismerkedhetnek a Zoológiai Múzeum történelmével, vidékünk állatvilágával, a védett fajokkal, valamint vidékünk kipusztult állatfajaival is. Megismerkedhetnek továbbá a zoológiai múzeum munkatársainak tudományos tevékenységeivel. A környezetvédelmi nevelés érdekében elengedhetetlenül fontosak kirándulások szervezése a középiskolások 9., 10., és 11. osztályainak számára.

A természet szennyezése egyre nagyobb méreteket öltenek Földünkön. A kirándulások Kárpátalja természetvédelmi területeihez, valamint az Ungvári Ökológiai kutatóállomáshoz szeretnénk ajánlani. A természetvédelmi területekhez tartozik a Szineviri tó és a Nárciszok völgye. Ez a két „élő múzeumpedagógiai objektum” ideális a középiskolák 9. és 10. osztályainak. Itt a tanulók felvilágosítást kaphatnak a természet védelmének fontosságáról.

A 9. osztályos tanulók meglátogathatják Kárpátalja természetvédelmi területeihez tartozó Szineviri tavat kirándulás formájában. A diákok itt megismerkedhetnek a terület földrajzi fekvésével és történelmével, valamint a kutatói bázis munkatársainak tudományos tevékenységével. Ezen kívül megcsodálhatják a táj festői szépségét is.

A 10. osztályos tanulók számára elengedhetetlenül fontos a vidékünkön elhelyezkedő Nárciszok völgyének megismertetése.

Sztepcsuk (2003) munkásságában kiemelt figyelmet kap a Kárpáti Bioszféra Rezervátumhoz tartozó legismertebb terület a Huszt mellett található 256 ha-os Nárciszok völgye. A rezervátum részét képezi az Uglja–széleslonkai természetvédelmi terület, amely értékes élővilága mellett az itt található barlangjairól is nevezetes, de ezek egyelőre szervezett keretek között turisták számára nem látogathatóak (Sztepcsuk 2003).

A kibocsájtandó 11. osztály számára fontos múzeumpedagógiai tartalmú természeti jellegű objektum az Ungvári Ökológiai Kutatóállomás, ahol a tanulók a kutatóállomás munkatársaitól megtudhatják, milyen környezetvédelmi módszerek segítségével dolgoznak ma Kárpátalja területén és megismerkedhetnek a módszerek eredményeivel és hatékonyságaival. A kutatóállomáshoz való kirándulás után a tanulók referátum formájában kidolgozhatják, és rövid beszámolót tarthatnak Kárpátalja ökológiai helyzetéről és a környezetvédelem fontosságáról.

Az élő múzeumokhoz történő kirándulás folyamán a látogatók megismerkedhetnek az adott ismeretterjesztő állomás munkatársainak munkásságával. Ezáltal úgy gondoljuk, hogy az élő múzeumokhoz történő kirándulás (a múzeumpedagógia módszerével) pályaaorientációi jelentőséggel is jellemezhető, amely leginkább az iskolások pályaválasztását befolyásolhatja.

### **Összegzés.**

A múzeumpedagógia, mint alternatív pedagógiai irányzat egyre nagyobb figyelmet és szerepet kap az oktatási – nevelési tevékenység területén. Az újszerű foglalkozásokat kínáló múzeumi kirándulásoknak jelentős szerepük lehet a diákok megismerő és motivációs folyamataiban. Az uniós integráció árnyékában Ukrajna oktatási rendszerére is egyre nagyobb hatással lesznek ezek az alternatív pedagógiai irányzatok. Mindezek ismeretében különösen aktuális és korszerű múzeumpedagógiai tartalmú kirándulások szervezése biológiából az élő múzeumokhoz különböző korosztályú látogatók számára. A diákok esetében ezek a kirándulások a jövőbeli szakma kiválasztására is hatást gyakorolhatnak.

### **Irodalom**

- Csesznák Éva 2009. *Múzeumpedagógiai ismeretek*. Budapest: Múzeumpedagógiai ismeretek I.  
Dr. Hadnagy Imre József 1998. *A múzeumpedagógia szoros kapcsolata a múzeum és iskola között*. Budapest [http://www.vedelem.hu/letoltes/historia/hist22.pdf].  
Jeanna Wersebe 2005. *Környezeti nevelési tankönyv*. Erdélyi Kárpát Egyesület.

- Jevcsák M. – Kovács G. – Jámborné Benczúr E. 2011. Az Ungvári Botanikus Kert fásnövény anyagának felmérése és értékelése. *Acta Beregsasiensis* 2011/1. [http://epa.oszk.hu/01600/01626/00006/pdf/EPA01626\_Acta\_Beregsasiensis\_2011\_1\_197-208.pdf].
- Kárpáti Andrea – Vásárhelyi Tamás 2009. *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Budapest: Magyar Természettudományi Múzeum ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Informatiótechnológiai Központ.
- Kiss Ferenc – Zsiros Anita 2006. *A környezeti neveléstől a globális nevelésig*. A környezeti nevelés című könyv alapján (Szerk: Kuknyó János) MPPKI, Nyíregyháza. 2006.
- Sztepcsik, Sz. (Степчук, С.) 2003. *Закарпаття. (Kárpátalja)*. Ужгород: Поліграфцентр „Ліра”.
- Белофастова Т. Ю. 2003. *Педагогічні засади діяльності музею як соціально - культурного центру*. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.06. «Теорія, методика і організація культурно – просвітньої діяльності». Київськ. нац. унів. культури і мистецтв.
- Вишнина Г. В. – Соловьёв Г. В. – Соловьёва Н.П. 2005. *Музейная педагогика: традиционные и инновационные процессы*. Воронеж: Научная книга.
- Любич О. І. 2014. *Педагогічні засоби реалізації музейної педагогіки у позашкільних навчальних закладах*. [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tmpvd\_2014\_18(1)\_49.pdf.]
- Рутинський М. Й. – Стецюк О. В. 2008. *Музеєзнавство: Навч. Посібник*. Знання.
- Столяров Б. А. 2004. *Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие*. Москва: Высшая школа.
- Юрченко А. В. 2012. Археологія в музейній педагогіці. In: *Збірник матеріалів конференції «Музей, як соціокультурний інститут в умовах інформаційного суспільства*. Харків: «Майдан», 130–137.
- Юхневич М. Ю. 1997. *Музейная педагогика за рубежом: Работа музеев с детской аудиторией*. Москва.

### **Museum pedagogy in the education**

The article analyzes the historical development and the modern methods of museum pedagogy and its place in the education system. Museum pedagogy has a very important place in the educational system of our World. Beginning from the preschoolers finishing with the students the methods and means of museum pedagogy are considerable impact to the development of the personality.

# FIZIKA JÓ GYAKORLAT AZ ESZTERHÁZY KÁROLY GYAKORLÓ ISKOLÁBAN

MISZ JÓZSEF

*Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Gimnáziuma*

APÁCSKA MAGDOLNA

*Ungvári Nemzeti Egyetem*

## Helyzetelemzés

„Természettudományos oktatásunk számos problémával küzd: hiányosság mutatkozik a természettudományos ismeretek alkalmazásában, a mindennapi élet problémáinak megoldásában; folyamatosan csökken a tanulók természettudományok iránti motivációja, a természettudományos tantárgyak népszerűsége; a diákok egyre inkább elfordulnak a természettudományos pályáktól. A társadalom rohamos fejlődése következtében több új kihívásnak is meg kell felelnie oktatásunknak: a munkaerőpiacon eredményesen alkalmazható műveltség, szaktudás közvetítése szükséges; fel kell készíteni a diákokat a változásokhoz való alkalmazkodásra, a folyamatos, egész életen át tartó tanulásra” (Patkós 2008).

A módszertani és oktatástechnológiai vonatkozásban a magyar természettudományos oktatás gyakorlati megvalósítása lemarad a fejlett országok gyakorlatától, melyek között a tanulóközpontú oktatási technikák, a korszerű kísérletes eszközök, a korszerű oktatás és időszervezés hiánya érdemel leginkább említést. A természettudományos tehetséggondozás nem éri el a közoktatásban tanuló korosztályok döntő hányadát. Az utóbbi években szinte teljességgel elnéptelenedtek a természettudományos tanárképzés szakjai.

A középfokú oktatást záró közép- illetve emelt szintű érettségizők között alacsony a természettudományos tantárgyakat választók aránya.

A természettudományos tantárgyak tanárainak munkakörülményei sok esetben és tekintetben kedvezőtlenek. A kísérletezéssel járó többlettevékenységet figyelmen kívül hagyják a tanítás tervezésénél, a tanulók terhelésénél. A szaktantervek infrastruktúrája, felszereltsége kritikus, a tanári munkát szakértelemmel támogató és felkészült laboratóriumi asszisztens alig van.

Több külső és belső körülmény együttes hatására főleg a középiskolás korosztály tantárgy iránti motiváltsága nem kielégítő. Eltekintve néhány a tudomány iránt elkötelezett tanulóól a többség a kötelezően, kényszerűen elvégzendő tantárgyak közé sorolja a fizikát.

A pedagógusok a módszertani szakemberek, kutatók keresik a legcélszerűbb oktatási módszereket, amelyek leginkább támogatják a tanulói motiváltságot.

A konstruktivista pedagógia a cselekedtető, tanulásközpontú módszerek („learning by doing”) különféle fajtáit alkotta meg és ültette át a nemzetközi tanítási gyakorlatba. A felfedezettő tanulás („inquiry based learning”, IBL) néven ismert tevékenykedtető módszertani irányzatok a konstruktivizmusban gyökereznek. Közös vonásuk, hogy a tanulók cselekvésére, önálló gondolkodására és a tevékenység minden elemére kiterjedő önreflexió elősegítésére helyezik a hangsúlyt, valamint a tanulási folyamatot a valóságban szerzett tapasztalatok belsővé tétele mellett a tanulók motivációs állapotára építik. A tanuló személyiségéhez, tudásszintjéhez igazodó tudásépítésre törekszik, amiben a tanuló aktív résztvevő: válaszokat és megoldásokat keres adott helyzetre, jelenségre. Az ismeretelemek összerakásán alapuló tudásépítés egyre inkább háttérbe szorul, helyette a tapasztalati és az érzelmi elemek formálása kerül előtérbe. A

tanulási stratégiák között egyre jelentősebbé válik már nemcsak a konkrét részismeretek általánosításán alapuló modellalkotás, hanem a folyamat külső és belső összefüggéseinek értelmezése és a folyamattervezés is. Hasonló volt a célja *Marx Györgynek* is a magyarországi természettudományos oktatás megújításával az 1990-es évek elején. Gondolatainak magva a természettudományos írástudás képességének kialakítása volt, ami tulajdonképpen az alkalmazóképes tudás megszerzését jelentette. Az alkalmazásra koncentrált tudásfejlesztésekor a tanár arra törekszik, hogy tanítványai a hétköznapi problémák megoldása, napi tevékenységeik újraértelmezése és tervezése során alkalmazzák természettudományos-technikai ismereteiket.

Ugyanakkor ezek a tanulási stratégiák a hatékony és önálló tanulás kulcskompetenciájának is alapvető összetevői, hiszen nemcsak hogy fenntartják az érdeklődést a természettudományos tartalmakkal kapcsolatban, hanem hozzájárulnak a tanulók saját eredményes tanulási stratégiájának kialakulásához is. Ennek feltétele, hogy a tanulók mindig kritikusan mérlegeljék a tanulás célját, valamint hogy felhasználják korábbi tanulási és mindennapi tapasztalataikat, keressenek új lehetőségeket és a tanultakat vissza tudják vezetni a saját életükre, vagyis alkalmazzák azokat az élet minden területén.

„A tanulónak képesnek kell lennie a közös munkára és arra, hogy tudását másokkal megossza, saját munkáját tárgyilagosan értékelje, és szükség esetén tanácsot, információt, támogatást kérjen” (NAT 2012).

Cél a tanulói figyelem felkeltése, motiválása, figyelembe véve a kor kihívásait, azokat beépítve az oktató-nevelő folyamatba a szak módszertani kultúra megújításával. A tanulók minél szervezettebb bevonása a közös tevékenységbe, a közös gyakorlatokba.

Mivel a probléma a középiskolás korosztálynál jelenik meg markánsabban, ezért az új típusú jó gyakorlatok kialakításánál fontos szempont, hogy tartsuk meg az általános iskolában megszerzett élményközpontú kísérletezést, és erre építsük rá a mérésekkel, a diáknak kutatómunkával támogatott ismeretszerzését.

### **A fizika tantárgy helyzetének megítélése**

„A természettudományos tantárgyaknak alapvető rendeltetésük: a világ megismerése (hozzájárulnak, hogy megértsük környezetünket, az ember helyét a természetben), kiemelkedő feladatuk van a lényeglátás készségének fejlesztésében, e miatt fontos szerepet kell kapniuk az iskolai oktatás-nevelés folyamatában” (Vida–Misz 2011).

Versenyképes gazdasághoz, az innováció biztosításához szükség van a természettudományok területén gyakorlati tudással rendelkező, kiművelt emberfőkre.

A fizika, mint műszaki természettudományos tantárgy a jövőben is az alapoktatási, műszaki és egészségügyi tudományok alapozásának szerepét fogja betölteni. Lényeges elemként szerepel továbbra is a környezeti és energiaproblémák megoldásában, és a közeljövő három legdinamikusabban fejlődő ágazatában: az informatikában, a bio- és nanotechnológiában.

A fizikának különleges szerepe van az oktatásban: bármely természettudomány elsajátításához sok, egyre több fizikai ismeretre van szükség; a fizika tanulása elengedhetetlen a fizikusi és fizikatanárin kívül más szakmákban is. Ezek tükrében – a tantárgy fontosságát tekintve – a tanulók körében végzett felmérések kedvezőtlen eredménnyel szolgálnak: a tantárgyak között a fizika kedveltsége, attitűd-szintje (és eredményessége) minden oktatási szinten igen alacsony.

Az egyik meghatározó tényező, hogy napjainkban a tanulók mentalitása megváltozott. Kérdés: mivel lehetne felkelteni az érdeklődésüket tantárgyunk iránt?

Az ismeretszerzésben döntő szerepet kap a motiváció. A motiváció az új megismerésére, problémák megoldására, belsőcelekvésre ösztönző tényező, hajtóerő, erőfeszítés, mely irányt ad a tevékenységnek, energizálja azt. Motivációs tényező lehet pl. a jól tanulható tankönyv, a szaktanterem felszereltsége, az oktató és ismeretterjesztő filmek, egyéb szemléltetőanyagok, megfelelő problémafelvetés, és nem utolsósorban a jó tanár-diák viszony.

A fizikatanárok többsége egyetért abban, hogy a rendszeres kísérletezés hatékony módszere a tanításnak, ennek ellenére a gyakorlatban ezt a módszert sokan nem alkalmazzák. Talán nem elég erős a meggyőződése e kérdésben a kollégáknak? Vagy más okok vezetnek a kísérletmentes fizikatanításhoz?

Általános iskolában a tanulók adott tantárgyhoz való viszonyulása, kötődése, és a tanulók tantárgyi teljesítménye között összefüggés van. Például ha egy tanuló kedveli a fizikát, akkor nagy valószínűséggel jó eredményeket ér el belőle, s ez fordítva is így van. Ha korreláció van a tanulók tantárgyi teljesítménye és a tantárgyhoz való viszonyulása között, akkor ez utóbbi kutatásával a teljesítményromlás okaira is fény derülhet.

A probléma feltárásához általános iskolai tanulók és általános iskolában tanító tanárok, valamint középiskolai tanulók körében végeztünk kérdőíves felméréseket. Az eredmények sok esetben elgondolkodtatók, ezért közreadásukat érdemesnek tartjuk. Közelebbi szakmai berkekben a fizikatanár kollégák kimutatásainkkal egyetértve, hasonlóan ítélik meg saját környezetükben is a meglévő állapotokat.

A tanulók véleménye korosztályonként elkülönül.

Az általános iskolában még igen sok pozitív választ is kaptunk. Nézzünk ezek közül néhányat:

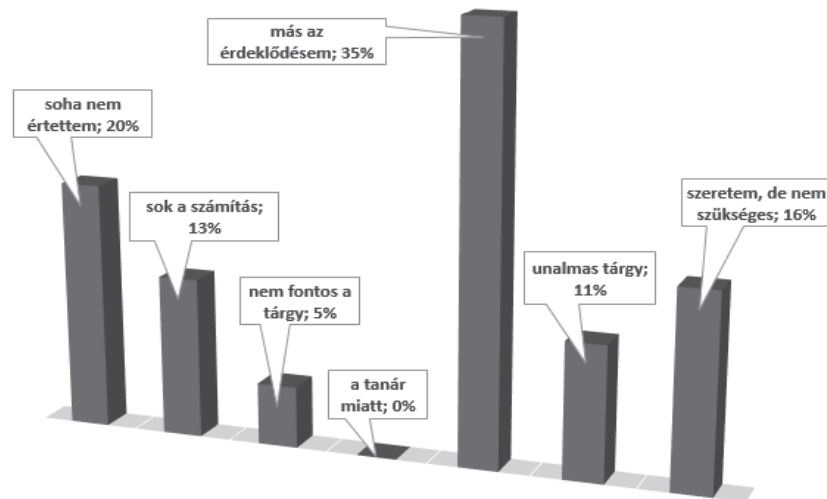
- „Sok kísérletet láttunk.”
- „Az új ismeretek mindig érdekesek.”
- „Könnyen tanulható tantárgy a fizika.”
- „Érdekes tantárgy a fizika.”
- „A fizikaórák mindig izgalmasak voltak.”

A középiskolában változnak a tanulók véleményei (nyilván a külső környezet hatása érzékelhető):

- „Rendeteg a képlet, levezetés.”
- „Bonyolult, száraz tantárgy a fizika.”
- „Ahogy telnek az évek, egyre nehezebb.”
- „Rettenetesen nehéz tantárgy.”
- „Számomra azért nehéz, mert én humán beállítottságú vagyok.”
- „Nekem a számítások nehezen mennek.”
- „Középiskolában már sokkal többet kell tanulni, sok a szabály és a képlet.”
- „Állandóan csak feladatokat oldunk meg.”
- „Teljes káosz, érthetetlen magyarázat, a feladatokat csak az tudja megoldani, aki egész nap ezzel foglalkozik.”
- „Unalmas volt minden fizikaóra.”
- „Nem találtam semmi érdekeset benne.”
- „Ha lenne kísérlet, talán megszeretném.”
- „Ritkán kísérletezik a tanár.”
- „Soha nem szerettem a fizikát, mindig unatkoztam ezen az órán, csak a kísérletek kötöttek le.”

A felmérésekben a tanulók a fizika tantárgy tanításának kritikáját is megfogalmazták.

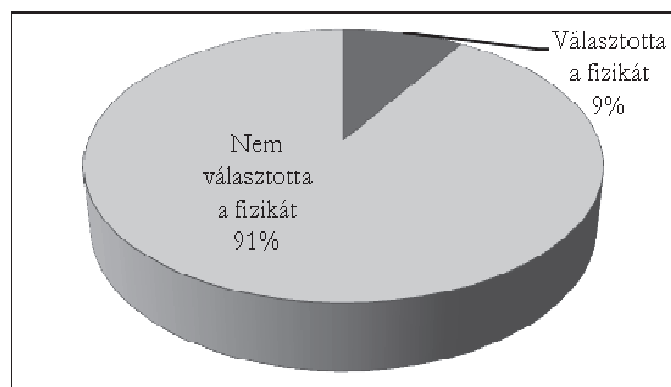
1. ábra.



Hiányolták a tanítási folyamat színességét, a gyakorlati, mérési, kísérleti megfigyelés széles lehetőségeit, más érdeklődési körre hivatkoznak, vagy úgy gondolják, hogy későbbiekben nem lesz szükséges a pályaválasztásban.

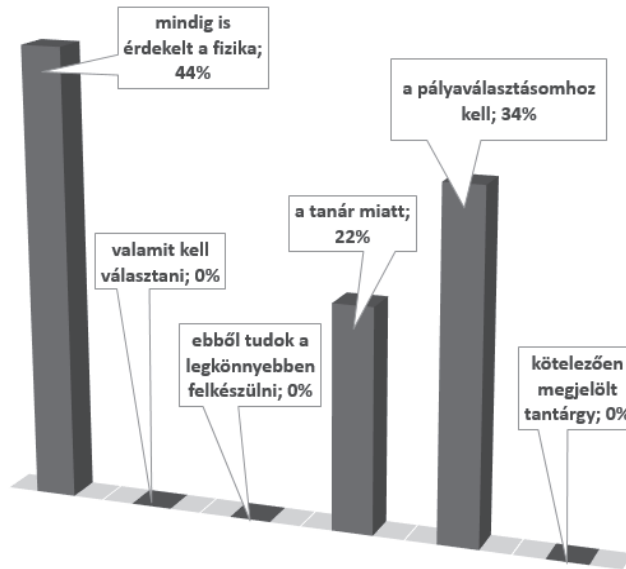
Ezek a feltételek mind befolyásolják a középiskolát végző tanulókat a vizsgaválasztásban. Egy kérdőíves felmérés alapján Egerben az összes vizsgázó kevesebb, mint 10%-a tervezte vizsgatárgynak a fizikát (a felmérés 102 fős minta alapján történt).

2. ábra



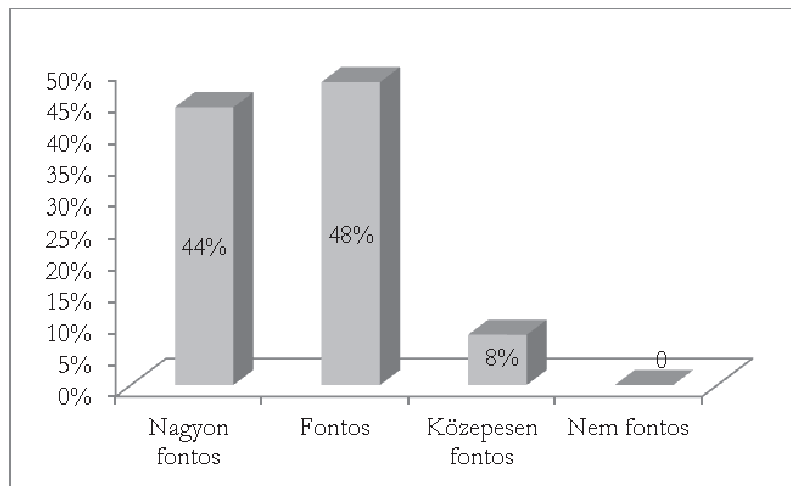
Akik választják azok az érdeklődésük vagy a pályaválasztásuk, kisebb számban a tárgyat tanító szaktanár (netán szülő) hatására döntenek (3. ábra).

3. ábra



A megkérdezettek az oktatás során, az oktatás sikerességének az érdekében fontosnak, vagy nagyon fontosnak tartják tanár szerepét (4. ábra).

4. ábra



Nagyon fontos lenne, hogy „a tanulók a tárgyat a természettudományok egységébe tudják elhelyezni, komplex természetkép alakuljon ki, és világosan határolódjon el, hogy a fizika a megismerés egyik módszere. A komplex természettudatos gondolkodás biztosítja azt a kreativitást, amely újabb és újabb problémák megoldása felé mutat.

### **Természettudományos projektek az egri Gyakorlóban**

A természettudományok kedveltségének javítása érdekében, illetve a tanulók motiválására kísérleti céllal, az Eszterházy Károly Főiskola fenntartásában működő gyakorlói-skolában, a természettudományos oktatás megújításához szükséges új módszerek alkalmazására és humán erőforrás fejlesztésre, korszerűen felszerelt természettudományos laboratórium létrehozására került sor, amely kielégíti a fizika, kémia, biológia, természetismeret, természeti földrajz tantárgyak igényeit.

Az intézmény a feltételeket és az erőforrásokat az EU TÁMOP 3.1.3-10.1, valamint az EU TÁMOP 3.1.3-11.1-2 elnyert pályázataiból biztosítja.

A projekt kapcsán kidolgozott kísérleti tanterv a természettudományokat komplex egészként kezelve mutatja be, és lehetőséget ad az alaptudományok gyakorlati megközelítéséhez, mérések és megfigyelések alapján. A jelenségek elemzése, az önálló kísérletek elvégzése az iskolában vagy otthon, a különböző döntési helyzetek mérlegelése, vagyis az aktív tanulás és tanítási módszer sokkal hatékonyabb és maradandóbb ismereteket nyújt, mint a számpéldák rutinszerű megoldása. Persze ezeket sem szabad teljesen mellőzni. Mindennapi életünk fontos problémái általában kimaradnak a tananyagból, vagy csak egyoldalú ismereteket kapnak a tanulók.

### **A kísérleti programok célja**

– A pályázat célja korszerű és magas szintű természettudományos oktatás feltételrendszerének megteremtése. A megvalósítás során több oktatási intézmény együttműködése.

– A tanulók természettudományos tárgyak, ismeretek iránti motiváltságának élénkítése.

– Jobb feltételek biztosítása a természettudományos tehetséggondozáshoz.

– A korszerű természettudományos oktatáshoz kapcsolódó laboratóriumi foglalkozások szakmai módszertani anyagainak kidolgozása.

– Hatékonyabbá, korszerűbbé tenni a természettudományos pedagógus-képzést és tanártovábbképzést.

– Eredmények, módszerek cseréje, elterjesztése.

– Pályázat támogatásával létrejövő laboratóriumok hálózatos együttműködésének a kialakítása.

– Korszerű természettudományos laboratórium létrehozása, a hozzátartozó, kiképzett pedagógusokkal és szakszeméllyzettel.

– A laboratórium hatékony oktatási felhasználását segítő szakmai, módszertani anyagok létrejötte.

– A laboratóriumi gyakorlatokhoz kapcsolódó munkalapok, munkafüzetek fejlesztése.

– A bevont pedagógusok közötti szakmai kapcsolat erősítése.

– A természettudományos laboratóriumok közötti aktív szakmai együttműködés létrejötte.

– A bevont intézményekben a természettudományos tárgyak oktatásának színvonal-emelkedése.

– A tanulók természettudományos tárgyak iránti motivációjának erősödése, ennek megjelenése a továbbtanulási szándékokban.

– A természettudományos tanárképzés gyakorlati felkészítése hatékonyságának növelése.

– A hálózatos együttműködésbe bevont iskolák természettudományos tantárgyakat oktató pedagógusainak szakmai pedagógia megújító képzése, különös tekintettel az ismeretek korszerű és hatékony átadására.

– Az együttműködő intézmények részére laborhasználat biztosítása.

– Szakmai műhely kialakítása, a laboratórium hatékony oktató munkába építését segítő szakmai, módszertani anyagok készítése pedagógusok számára, és tanulói segédletek, munkalapok előállítás a diákok számára.

– A közös munka során elért eredmények megosztása, lakóhelyünk, térségünk és régióink pedagógusaival. A tapasztalatok beépítése a természettudományos szakos hallgatók elméleti és gyakorlati oktatási programjába.

– Hálózati együttműködés kialakítása a társ laboratóriumokkal.

### **Jó gyakorlatok az EKF Gyakorlóban**

A laborgyakorlat során a tanulói munkafüzet úgynevezett strukturált feladatokat tartalmaz, melyben megjelenik az előzetes tudás. A feladatok során fejleszthető a szabálykövetés, a kommunikációs készség, az együttműködő készség is. Az irányító szerep a tanáré, a feladatok egy irányban programozottak, lépésekben előírt ún. folyamatorientált munkaforma valósítható meg.

A képzés az általános iskola első, második osztályában indul. Élményközpontú tanítás ez, ahol a kisdíákok megismernek jelenségeket, és jelenségeken keresztül értelmeznek fogalmakat, természetesen az életkori sajátosságaiknak megfelelően.

Az általános iskolák tizenhárom-, tizennégyéves korosztályának összeállított gyakorlatokban szakdidaktikailag megfigyelésközpontú tanítás dominál (a jó gyakorlatot lásd a 2. sz. mellékletben).

A középiskolai korosztály pedig ugyanazt a problémát, jelenséget mérésekkel, számításokkal alátámasztva bővíti. Itt a mérés-központú tanítási eljárások kapnak nagyobb hangsúlyt. A gyakorlat közben a tanulók megismerkednek a kísérleti eszközökkel, eljárásokkal. Az óra során egyrészt tanári demonstrációs kísérleteket láthatnak és értelmezhetnek, illetve kapcsolhatnak össze a mindennapi jelenségekkel. A gyakorlat második részében páros munkával, tanári irányítással végeznek tanulókísérleteket. Megváltozik a szaktanár szerepe a tanítás során, hiszen az elméleti ismereteiket már készen hozzák a tanulók. A foglalkozások célja az, hogy gyakorlatorientált, felfedező tudást szerezzenek. Lényeges eleme ennek a kíváncsiság felkeltése, a természeti jelenségek laboratóriumi körülmények között történő bemutatása. A gyakorlatok során előtérbe kerülnek a fejlesztő, problémaalapú tanulás egyes elemei, a tanítás mint a tanulást elősegítő folyamat jelenik meg.

A természettudományos oktatás fejlődésének, fejlesztésének egyik útja éppen az lehetne, hogy ezt a probléma alapú tanulást lehetne kiszélesíteni, közelíteni az IBL kutatás alapú tanítás/tanulás felé.

A tapasztalati, élményalapú tanulás-tanítás/élményközpontú megismerés lényege, hogy a tanulás felfedezésen alapul, amely belső igényt elégít ki. A tanulási folyamat uralkodó eleme a non-direktivitás, vagyis maga a spontaneitás (Bognár 1997). Spronken-Smith és munkatársai (2007) kísérletet tettek arra, hogy összefoglalják az IBL fő alkotóelemeit, amelyekben a legtöbb kutató egyetért. Ezek a következők:

- kutatás által stimulált tanulás, kérdésekkel vagy problémákkal vezetett;
- a tudás keresésének folyamatán és az új megértésen alapuló tanulás;

- a tanítás tanuló-centrikus megközelítése, amelyben a tanár facilitátor szerepet játszik;
- elmozdulás az önszabályozott tanulás felé, a tanulók nagyobb felelősségvállalása tanulásukért és önreflexiós készségeik fejlődése iránt;
- a tanulás aktív megközelítése.

Az IBL központi célja kifejleszteni a tanulóknban az értékes kutatási készségeket és előkészíteni őket az élethosszig tartó tanulásra. A tanulóknban ki kell fejleszteni a kritikus gondolkodást, az önálló kutatásra való képességet, a felelősséget tanulásuk, értelmi fejlődésük és teljes kifejlődésük (érettségük) iránt (Spronken-Smith 2008). A foglalkozások végén a tanulók mindig értékelnek az adott értékelési lapon, az értékelés és visszaigazolás beépülnek a következő gyakorlatokba.

### Irodalom

- Bognár Mária 1997. Élménypedagógia. In: *Új Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban Kiadó.
- NAT 2012. Nemzeti Alaptanterv. *Magyar Közlöny* 2012. évi 66. sz
- Patkós András 2008. Pillantás PISA-ra. *Fizikai Szemle* 1. sz. 25–30. [<http://www.kfki.hu/fszemle>]
- Spronken-Smith, R 2008. *Experiencing the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry-Based Learning in Higher Education*.
- Spronken-Smith, R., Angelo, T., Matthews, H., O’Steen, B. és Robertson, J. 2007. *How Effective is Inquiry-Based Learning in Linking Teaching and Research?* Paper prepared for An International Colloquium on International Policies and Practices for Academic Enquiry, Marwell, Wichester, UK, 2007. April 19–21.
- Vida József – Misz József 2011. *A fizika tantárgy helyzetének megújulása napjainkban, felmérések tükrében*. Eger: Miskolc Pedagógiai Intézet–Eszterházy Károly Főiskola.

### Experimental curriculum for science education in the public school of Eszterházy Károly College, Eger

Physics has historically been the base of the natural and technical sciences and will remain so in the future as. As the main component of the related sciences, Physics is fundamental for solving environmental and energy problems, provides the groundwork grounding of the most dynamically developing branches - information and computer sciences, biotechnology, space research, and nanotechnology. Physics plays a special roll in education; more and more knowledge of Physics is needed, not only for physicists and teachers, but also for other jobs as the basis of any natural science. The new National Curriculum promotes the education of natural sciences and helps the schools create their own curricula. To create a scientific outlook in the minds of our pupils is vital at their early age. Our school is a promoter at this field, we are organizing scientific laboratory projects for the pupils from the first grade till the 12<sup>th</sup>. Working together with the college we can provide this “good practise” for the students of teacher training and master education showing them the possibilities of teaching Science and Physics.

1. sz. melléklet

1. Tanulói munkafüzet, részlet:

1. kísérlet: Nyomásmérleg (hidraulikus sajtó) működése

**Eszközleírás:** A nyomás fogalmának bevezető magyarázatához, a folyadék nyomások összehasonlításához, gázok összenyomhatóságával kapcsolatos kísérletekhez, és a túlnyomás és nyomáshiány szemléltetéséhez használható eszköz.

Két különböző térfogatú precíziós üvegfecskendő csiszolt dugattyúval, felfekvő tányérral, állványon. Tömítő a dugattyúk között tömítő szorítóval, biztosíték a kisebb dugattyúnak, rúd a tárcsasúlyok alumínium talplemezen való tárolására.

Fecskendők térfogata: 10 ml és 50 ml. A dugattyúk keresztmetszeteinek aránya: 10:3. A dugattyúk felfekvő tányérral számolt tömegének aránya: 10:3. „Súlyok” száma: 15 darab „Súly”: kb. 40-40 g.



**A hidraulikus sajtó működése:**

A Pascal-törvényen alapul a hidraulikus gépek (hidraulikus sajtó) működése. Működésük egyszerűsített elve a következő. Képzeljünk el egy edényt, melyet két különböző méretű dugattyú zár le, s az edény folyadékkal van tele. Ha az egyik dugattyút benyomjuk, akkor a másik kifelé elmozdul. Mivel mindkét helyen egyenlő a nyomás, ezért a kisebb felületű dugattyút kis erővel nyomva a nagyobb felületű dugattyúnál nagyobb erő jelenik meg. A dugattyúknál ható erők nagysága közötti kapcsolatot a két helyen fellépő nyomások egyenlőségéből kapjuk:

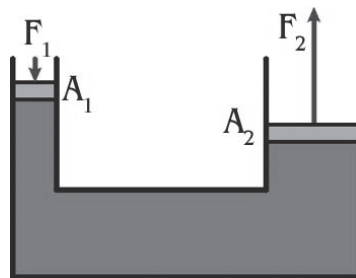
$$p_1 = p_2$$

$$\frac{F_1}{A_1} = \frac{F_2}{A_2}$$

Amiből átrendezés után a nagyobb felületű dugattyúra ható erő:

$$F_2 = \frac{A_2}{A_1} F_1$$

Látható, hogy amennyiben  $A_2$  tízszerese  $A_1$ -nek, akkor az  $F_2$  erő is tízszerese  $F_1$ -nek. A hidraulikus gépekkel erő kifejtésünk nagyságát megsokszorozhatjuk.

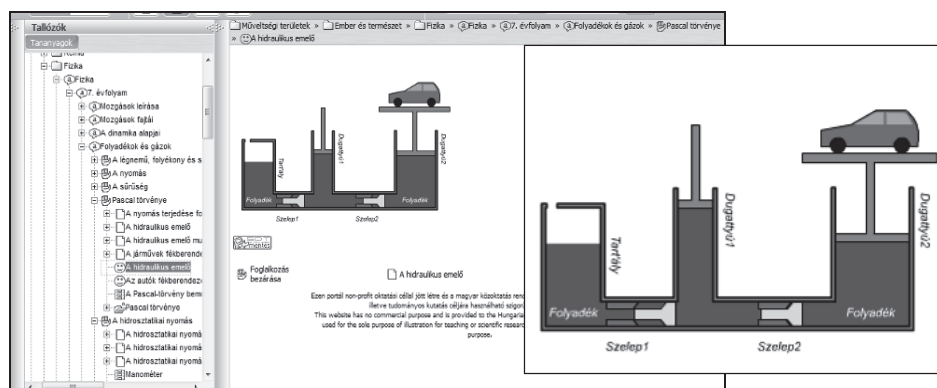


**A hidraulikus emelő** a folyadéknyomásos erőátvitel elvén működő, rendkívül nagy, akár 300 tonnás terhek megemelésére is alkalmas, de emelőmagassága mindössze 15–20 centiméter körüli. A terhet emelő munkahengerhez egy folyadékszekrény csatlakozik, ahonnan dugattyús olaj- vagy vízszivattyú emeli át az erőátvitel munkaközegét, a folyadékot a hengerbe. A munkahengerben dugattyú helyezkedik el, amelyet a beszívott folyadék nyomása a teherrel együtt megemel. Nehéz szerkezeti elemek vagy tartóelemek (pl. hidak, sínek) javításánál használják. A járműjavításban is széles körben elterjedt

változata a hidraulikus krokodilemelő vagy az ollós emelőasztal. Ez utóbbi üzemtulajdonságai eltérnek a többi hidraulikus emelőbakétól: 2 tonnát képes nagyobb, 2 méteres magasságba emelni.

*Kövessük a hidraulikus emelő működését a következő címen található animációval:*

<http://sdt.sulinet.hu/Player/Default.aspx?g=fa132f82-fc4c-4ce2-b333-5c0806144286&cid=f7afcc74-14f2-4aa4-802d-b52eb6d7cfec>



Igen elterjedtek az úgynevezett hidraulikus eszközök (sajtó, emelő), amelyek működése a Pascal-törvényen alapul. A szerkezetek általában három tartályból állnak. Példánkban tegyük fel, hogy ezek a tartályok egymás mellett helyezkednek el! Szelepek segítségével megoldható, hogy a bal oldali tartályból csak a középső, a középső tartályból csak a jobb oldali tartályba áramolhat folyadék. Ha a középső tartályhoz csatlakozó kisebbik dugattyút elkezdjük nyomni, a szelep nyílása miatt a középső (nyomóhenger) és a jobb oldali tartály (munkahenger) közös térfogattal rendelkezik. Ha a nyomóhenger  $A_1$  felületére  $F_1$  erőt kifejtve  $p_1$  nyomást hozunk létre, akkor ez a munkahengernél is jelentkezik.

2. sz. melléklet  
Jó gyakorlat: A levegő nyomása

*Általános iskola  
7. osztály*

**I. A gyertya és a víz esete a levegővel**

*Eszközök:*

- petricsésze
- üvegpohár
- 3 db 100 Ft-os érme
- gyufa
- teamécses

*Anyagok:*

- víz
- ételfesték



*A kísérlet menete:*

1. Helyezzük el a petricsészébe a 3 db 100 Ft-os érmét háromszög alakban.
2. Helyezzük a teamécset a pénzérmékre.
3. Öntsünk a petricsészébe óvatosan vizet.
4. Gyújtsuk meg a gyertyát.
5. Helyezzük a poharat nyitott szájával lefelé a gyertyára illetve az érmékre.

*Gondolkodj!*

1. Mi történik a gyertyával?
2. Mi történik a vízzel?
3. Elalszik-e a gyertya? Miért?



**II. Varázsoljunk labdával**

*Eszközök:*

- hungarocell labda
- légfúvó

*A kísérlet menete:*

1. Kapcsoljuk be a légfúvót, és a nyílásával függőlegesen tartjuk a kezünkben.
2. Helyezzük a labdát a kiáramló levegő útjába.

*Gondolkodj!*

1. Miért nem esik le a labda?

**III. Búvárkodjunk**

*Eszközök:*

- fél literes PET-palack
- kicsi kémcső

*Anyagok:*

- víz
- ételfesték



*A kísérlet menete:*

1. Töltsük meg a PET-palackot vízzel.
2. Töltsük meg a kis kémcsövet is vízzel, de ezt ne teljesen tele.
3. Fogjuk be a kémcső száját és fejjel lefelé tegyük a PET-palackba.
4. Zárjuk le a PET-palackot.

*Gondolkodj!*

1. Mikor indul el lefelé a kémcső?
2. Mikor indul vissza felfelé a kémcső?

#### IV. A kártyalap, ami nem esik le

*Eszközök:*

- fél decis üveg pohár
- kártyalap

*Anyagok:*

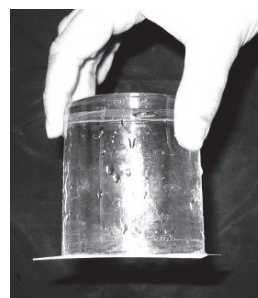
- víz
- ételfesték

*A kísérlet menete:*

1. Töltsük meg a poharat színültig vízzel.
2. Óvatosan csúsztassuk rá a pohár szájára a kártyalapot.
3. Kezünket a kártyalapra helyezve határozott mozdulattal fordítsuk fejre a poharat.
4. Engedjük el a kártyalapot.

*Gondolkodj!*

1. Leesik-e a kártyalap? Miért?
2. Egy kis vizet öntsünk ki a pohárból, majd ismételjük meg a kísérletet!



#### V. Vízcsap modell készítése

*Eszközök:*

- fél literes PET-palack (alján lyukas)
- főzőpohár

*Anyagok:*

- víz
- ételfesték

*A kísérlet menete:*

1. Fogjuk be a PET-palack alján lévő nyílást és töltsük meg színültig vízzel a palackot.
2. Zárjuk rá a kupakját. tartsuk főzőpohár fölé úgy, hogy az alján lévő nyílásból a víz a főzőpohárba csöpögjön.
3. Csavarjuk ki a palack kupakját, majd vissza.
4. Ismételjük meg a kísérletet többször is.

*Gondolkodj!*

1. Mikor kezd el kifolyni a nyíláson a víz? Miért?
2. Mikor nem folyik ki a nyíláson a víz? Miért?



## VI. Amikor a nyomás kinyomja

*Eszközök:*

- lombik
- lukas dugó
- üvegcső
- főzőpohár
- borszeszégő
- lombikfogó
- vasháromláb hálójával
- gyufa



*Anyagok:*

- víz
- ételfesték

*A kísérlet menete:*

1. Töltsünk festett vizet a főzőpohárba!
2. Lombikot zárjuk le az üvegcsővel dugóval, és hűtsük le hidegvízzel!
3. Fogó segítségével, az üvegcsővel lefelé fordítsuk a lombikot az üvegkádba!
4. borszeszégővel melegítsük a lombik oldalát!

*Gondolkodj!*

1. Kibugyog-e a levegő? Miért?

# EGY STIGMATIZÁLT IGEALAK ANYANYELVNEVELÉSI SZEREPE ÉS HATÁSA VAJDASÁGBAN A MAGYAR NYELV TANÍTÁSA VAJDASÁGBAN

VUKOV RAFFAI ÉVA

*Újvidéki Egyetem*

## A jelenség

A vajdasági magyar nyelvközösség nyelvváltozatát igen nagy mértékben jellemzi a *-t* végű igék sztenderdtől eltérő kijelentő módú alakja, amelynek E3, T1–3 – a magas hangrendűeknél csak T1-ben – alakja ebben a nyelvváltozatban a felszólító módú igealakokkal azonos. A suksükölésnek nevezett jelenségről van szó, amely Vajdaságban szinte általános. Aránylag kevés felmérés született a jelenséggel kapcsolatban, hiszen a jelenségre fókuszáló produktív feladatsoroknál az adatközlők „gyanút fognak” és a nyíltan stigmatizált formát mellőzik, folyamatos szóbeli szöveg produkálásánál pedig nem biztos, hogy adódik olyan nyelvi helyzet, amikor az adott igealak szerepelhet. Olyan felmérés is született, ahol a vajdasági adatközlők igen alacsony arányban fogadták el a felkínált stigmatizált alakokat (Göncz 1999: 196–197), minden bizonnyal a nagyfokú stigmatizáció által kiváltott kontroll működésének köszönhető eredményekről van szó. A *-t* végű igék kijelentő módját az egyetemes nyelvi változók kategóriájába sorolja Lanstyák és Szabó Mihály (1997). Nyelvjárási alapú változatról van szó, amely a magyar nyelvterület egészén megtalálható különböző intenzitással.

A suksükölés jelenségével hasonló keletkezésű *-szt* végű igék esetében – a sukszükölés, amelynek az előbbinél enyhébb stigmatizációjáról több kutatás is szól (ld. Cserniczkó 2002). A *-sztjUk* és a *-sxtUk* közötti hangtani különbség kisebb, mint a *-tjUk* és a *-sUk* között, talán ez az oka, hogy a sukszükölést azok is alig észlelik, akik a suksükölést kerülik. Kontra (1992: 92) a sztenderd követésének fokát teszi függővé attól, hogy a beszélő nyelvhasználatára csak a sukszükölés jellemző, vagy emellett még a suksükölés is. A legolvasottabb vajdasági elektronikus napilap nyelvművelő rovatából a jelenségről megtudhatjuk, hogy „leggyakoribb nyelvi hibáink közé – a nákoláson kívül – a *suksükölés* tartozik. Ez a nyelvjárási eredetű jelenség durva vétség az irodalmi- és köznyelv helyes használata ellen. Ezért kell küzdenünk a visszaszorításáért, illetve megakadályozni a terjedését.” (Viola 2012)

## Tankönyvi és tantervi reprezentáció

A általános iskolai tanterv<sup>1</sup> 3. osztálytól kezdve a *-t* végű igék kijelentő módú alakváltozataival szinte minden évfolyamra vonatkozóan foglalkozik, a megfogalmazás azonban különböző: hol a *-suk*, *-sük* és a *-szuk*, *-sük* helytelen alkalmazásaként nevezi meg a témát, hol pedig a *-t* végű igék kijelentő módjaként. A 3. osztályos tanterv a következő témákat látja elő: „A helyes igeragozás. A *-suk*, *-sük* és a *-szuk*, *-sük* helytelen alkalmazása. (...) Az igeidők, igemódok, azaz az igeragozás szabályait és azok leggyakoribb nyelvhelyességi vétségeit veszi számba a tanterv.”

<sup>1</sup> A tantervek forrása minden esetben az aktuális Tanügyi Közlöny.

A jelenség alábbi módon történő megközelítése semmilyen támpontot sem ad arra vonatkozóan, hogy miről is van szó valójában. A 9 évesek számára bizonytalan, hogy az általuk használt nyelv mely szegmense köthető az alábbi feladathoz:

Karikázd be a kijelentő mondatok sorszámát!

1. Mikor kezdődik a mozielőadás?
2. Bárcsak elállna az eső!
3. Sokáig vártam rád.
4. Adjátok vissza a füzetemet.
5. Megdicsérték a jó tanulókat.

(Molnár Csikós–Erdély 2005: 6)

Az igékről szóló tananyag egyik fókuszpontja az igemódok használatával kapcsolatos, szabályként az alábbiak találhatók meg a tankönyvben (Molnár Csikós–Erdély 2005: 39): „Ügyeljünk arra, hogy kijelentő módban ne felszólító módú igealakot használjunk!” Tudjuk jól, hogy ilyesmi nem fordulhat elő, csak az, hogy a regionális nyelvváltozatban bizonyos esetben egybeesik a két igemód, de arról szó sincs, hogy valaki például olyan mondatot mondjon, hogy: „Ne aggódj, csak ugráljunk a lépcsőről!” vagy „Remélem, várj a vasútállomáson.” Az alábbi feladatok a suksükölés kiiktatásának céljával szerepelnek a tankönyvben (Molnár Csikós–Erdély 2005: 39–40):

Karikázd be annak a mondatnak a sorszámát, amelyben helytelenül szerepel az ige!

1. Mi szeressük a rostos sült ételeket.
2. Jancsi nem látja a táblát.
3. Erzsi néni, lássa már a feliratot?
4. Szomszédaim szeretik a virágot.

A következő kijelentő mondatokban helytelen alakban szerepel az ige. Írd le a mondatot helyesen!

- Ők ezt a színt válasszák.  
 Magdi nem halassza el a látogatást.  
 Majd beeresszük az udvarra.

A suksükölés jelenségének megfelelő szintű magyarázata nélkül ezek a feladatok céltalannokká válnak. Mindenképpen fontos lenne a használatban levő kétféle normáról szót ejteni, hiszen Vajdaságban az informális (és az azon túli) beszédmódnak állandó velejárója a suksükölés, nem elintézhető 1-2 feladattal, minden magyarázat nélkül.

Az efféle feladatok magas falat állítanak a tankönyvhasználó beszélő/tanuló és a nyelvtan tananyag, illetve a Magyar nyelv nevű tantárgy közé, hiszen a tanulóknak minden magyarázat nélkül olyan döntéseket kell hozniuk feladatmegoldás közben, amelyek szöges ellentétben vannak a nyelvi kompetenciájukkal, nyelvi elő tudásukkal, a nyelvhasználatukkal. Tehát így elveszik minden olyan lehetséges szál, amely összeköthetné ez utóbbit a tananyaggal, illetve a saját nyelvi-kommunikatív kompetenciából való merítés, annak mélyítése feladatmegoldás folytán. Itt is érvényes Peter Trudgill megállapítása, miszerint a tankönyvekben azokra a szabályokra fektetik a legnagyobb hangsúlyt, amelyeket a beszélők általában nem tartanak be (Trudgill 2001: 136), tehát nem is az adott szűkebb nyelvi norma részei.

A 4. osztályos tanterv a következőket tartalmazza: „Az igemódokkal kapcsolatos nyelvhelyességi tudnivalók. (...) A feltételes mód helyes használata egyes szám első személyben. Az igekötős igék helyesírása. A *-t, -d, -n* tövű igék helyesírása. A személyragos igék helyesírása és helyes ejtése kijelentő és felszólító módban.” A nyelvművelő, nyelvhelyességi feladatok az igemódoknál rendszeresen előfordulnak a 4. osztályos tankönyvben is:

Mondd és írd helyesen!

Majd ebéd után bontsuk ki az ajándécsomagot.

Maga melyiket válassza?

Ki tanítsa ezeket a gyerekeket?

(Molnár Csikós–Erdély 2006: 22–23)

Az 5. osztályos tanterv a mondattannal foglalkozik főként, a nyelvhelyességi elemek kevésbé vannak jelen benne, a *-t* végű igék problémakörét ebben az évben nem hangsúlyozza. A 6. osztályos tanterv egy félmondata utalhat a vizsgált jelenségre: „gyakoroltatjuk az igemódokat és igeidőket, valamint az ige ragozását.” A megfogalmazás utal arra a szemléletmódra, amely az egyedüli helyes változatok betanulását célozza meg. A 6. osztályos tankönyvben – eddig először – meg is nevezik a szerzők a jelenséget (Rajslí–Kávai Bózsó 2008: 27):

A „suksükölésnek” („szuksükölésnek”) elnevezett jelenség az, amikor a *-t* végű igék esetében nem különböztetjük meg a kijelentő és felszólító módot, és helytelenül a felszólító módú alakot használjuk kijelentő módban is. A meghatározásból azonban hiányzik az a fontos információ, hogy a legtöbb ige esetében nem is különbözik a kijelentő és a feltételes igemód. Ezzel a fontos ténnyel rámutathatnánk a regionális nyelvi normára jellemző suksükölés logikus, rendszerszerű, következetes jellegére, szemben a köznyelvi norma által elvárt rendhagyó elemekkel, amelyeknek elsajátítása a tananyag célja. Ezzel a hozzáállással nem azt sugározná a tananyag megfogalmazása, hogy: „Te ezt nem tudad? Ezek szerint születésedtől fogva rosszul és hibásan használod az anyanyelved! Hogyan történhetett ez?”, hanem inkább az anyanyelvet jól ismerő tanuló számára adna további ismereteket és hasznos tanácsokat a nyelv különböző rétegeinek felfedésével. A suksüköléssel kapcsolatos ismeretek az oktatásba csakis magyarázattal, a tények kendőzetlen felfedésével építhetők be (ld. még Beregszászi 2012: 55–56). A tankönyv alábbi feladata abból a szempontból fontos, hogy a morfémakülönbségre is felhívja a figyelmet egy-egy nyelvi közlés esetében, viszont be kellene határolni annak a közegnek a körét, annak a kommunikációs térnek a határait, ahol az egyik, illetve a másik mondat helyes vagy helytelen. Enélkül a pontosítás nélkül a feladat nem ad elég támpontot a megoldáshoz:

Válaszd ki az alábbi mondatok közül a nyelvileg helyteleneket! Húzd alá pirossal!

Sokszor hallgassuk a rádiót.

Sokszor hallgatjuk a rádiót.

Ha jól szerkesszük meg a háromszöget, ötös lesz a dolgozatunk.

Ha jól szerkesztjük meg a háromszöget, ötös lesz a dolgozatunk.

(Rajslí–Kávai Bózsó 2008: 27)

A 7. osztályos tantervben is megtalálható a „-t végű igékkel kapcsolatos nyelvhelyességi tudnivalóknak (...) és az igék teljes hasonulásának, toldalékolásának gyakorlása a mon-

daton belül.” A tankönyv formai jellegzetességeiben változott a korábbiakhoz képest, azzal, hogy beiktattak egy színezett háttérű mezőt Hogyan helyes? címmel, amely olykor-olykor felbukkan az aktuális tananyaggal kapcsolatos, a tantervben kiemelt fontosságú elemként szereplő nyelvhelyességi tudnivalókkal. Például a mondatok modalitását tárgyaló részben egy ilyen kiemelt mezőben ez szerepel (Pastyik 2009: 34):

Az igénytelen köznyelv gyakran használ ilyen mondatokat:

Majd meglássa, mi lesz belőle.

Ti kiirtsátok a gazt, mi műtrágyázunk.

Kifessük a szobát is.

Durván vétünk a nyelvhelyesség ellen, ha a kijelentő mondatban felszólító módú igét használunk. Helyesen így mondjuk:

Majd meglátja, mi lesz belőle.

Ti kiirtjátok a gazt, mi műtrágyázunk.

Kifestjük a szobát is.

A *nyelvhelyességi hiba* kifejezés tankönyvekben való jelenlétének igen erőteljes múltja van Vajdaságban is (ld. még Papp–Pató–Vajda 1988). A tanterv hangsúlyozza az anyanyelvi ismeretek megvalósítási módját illetően a helyesírási és nyelvhelyességi megközelítést, s ezzel burkoltan máris meghatározza azokat a kulcselemeket, amelyekre építeni szándékozik az anyanyelvi nevelést. A nyelvhelyesség fogalma mint alapvető minőségi rendezőelv jelenik meg, a nyelvi megnyilvánulások két csoportba való sorolásának legalapvetőbb kritériumaként. Eleve a kétpólusúságot kínálja ezáltal fel a tankönyv a tanulóknak: a nyelvi megnyilvánulások java része csak egy formában, egy szerkezetben jelenhet meg.

Az középiskolai anyanyelvi nevelés négyéves tananyagát egyetlen tankönyv közvetíti a tanulóknak (Papp–Pató–Vajda 1988). Az 1988-as tankönyv jórészt a magyar nyelvtan (szabály)rendszerét nyújtja, igen kevésé alkalmazva a tanulók környezetére, érdeklődési területeire. Rendszeren túli kitekintésként jelenik meg az aggodalom, hogy esetleg valaki helytelenül, szabálytalanul használ egy-egy nyelvi egységet, „rendszeren” kívüli elemet, illetve jónak, elfogadhatónak minősíti azt.

A könyvben szinte végig jelenlevő fejezetvégi, nyelvhelyesség tudnivalókat tartalmazó szakasz a hangváltozásokkal kapcsolatban a következőkre hívja fel a figyelmet: „A teljes hasonulás jelölt esetei bizonyos igéknél megzavarják a bizonytalan nyelvérzékét. A *vadásszük* alaknál p. nincs különbség a *jelentő* és a *felszólító mód* között, de ezt nem vehetjük mintául a *-t* végű igéknél, ahol mást jelent, ha *válasszjuk*, illetve ha *válasszük* formát írunk, ejtünk (választyuk); ugyanígy: *látjuk* (láttyuk) és *lássuk*! A „süksükölés” és „szukszükölés” durva nyelvhelyességi hibának számít, mert akinek mindegy a *Lássuk* a medvét! És a *Látjuk* a medvét! különbsége, annak már nem csak a nyelvérzékével van baj” (Papp–Pató–Vajda 1988: 73).

A süksükölés ostromozása akár az általános iskolai tankönyvekben, akár itt, minden lehető nyelvi-nyelvtani témánál megjelenik, de a süksükölés rendszerszerű szabályosságának magyarázata hiányzik.

Az igével kapcsolatos feladatok (83) legnagyobb része is a nyelvhelyesség irányából vizsgálja a nyelvet:

– Nyelvhelyességi hibák fordulnak elő az alábbi mondatokban. Javítsd ki őket!

*Mit kutatol abban a táskában?*

*Engessetek benniünket a kejárathoz!*

*De meginnák most egy pohár tejet!*

– Mondd egyszerűbben, helyesebben!

A feladat szövege azt sugallja, hogy a „helyes” alak mindig az egyszerűbb, tehát ezáltal is indokoltabb a használata, a „józan ész” is ezt diktálja. További feladatok a tankönyvből:

– Miért nem tartod helyesnek ezeket a kifejezéseket?

– Helyesbítsd a mondatot?

– Mit és miért helytelenítesz az alábbi mondatokban? Javítsd ki a hibákat!

*Mikor kaphatnák új cipőt?*

*És akkor nagyobbat ugrnák?*

*Ki tanítsa nálatok a fizikát?*

A nyelvhelyesség fogalma mint alapvető minőségi rendezőelv jelenik meg a nyelvi megnyilvánulások két csoportba való sorolásának legalapvetőbb kritériumaként. Eleve a kétpólusúságot kínálja ezáltal fel a tankönyv a tanulóknak: a nyelvi megnyilvánulások java része csak egy formában, egy szerkezetben jelenhet meg.

### **A suksükölésről a nyelvi életrajzban**

Nyelvi életrajzra, metanyelvi reflexiókra vonatkozó kutatást végeztem 37 vajdasági 20-21 éves tanító szakos egyetemi hallgatóval. A vizsgálat interjú formájában folyt, a felvett témák között pedig szerepelt a következő kérdés: Mi volt az a nyelvhasználati jelenség, amiért valaha megrótták? A kérdésre adott válaszban a legtöbbször a suksükölés is szerepelt, ekkor a további kérdések arra vonatkoztak, hogy mikor hallotta először a jelenség megnevezését, melyik életszakaszban tudatosult az adatközlőben, hogy jellemzi beszédét a jelenség, történt-e mára valamilyen változás ezzel kapcsolatban a nyelvhasználatát illetően. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy kis híján valamennyi adatközlő életében megjelent a suksükölés mint bírált nyelvi forma. Leggyakrabban a középiskolában hallották megnevezni a jelenséget, és egyben akkor tudatosodott bennük, hogy maguk is ezt a nyelvi változót használják. Sokan csak az egyetemre kerülésük után figyeltek fel erre a jelenségre, mert itt javították először ki a beszédüket. Az oktatási intézményekben töltött évek alatt soha sem került sor arra, hogy valaki felfedje előttük a suksükölés rendszerszerű működését, minden alkalommal hibaként hallottak róla. Az adatközlőket három csoportba oszthatjuk aszerint, hogy mára milyen szerepet játszik nyelvhasználatukban az adott változó. A csoportok egymástól való elkülönítésének kritériuma az önértékelés szövegének azon része, ahol saját bevallásuk szerint minősítik az adott nyelvi jelenséghez való jelenleg fennálló, nyelvi tevékenységükben tükröződő viszonyukat, Egyesek, 8 adatközlő (1) szinte teljesen átállt a szetenderd nyelvváltozatra, 18 további adatközlő (2) formális nyelvhasználatukból száműzte a stigmatizált formát, olykor azonban ez fokozott odafigyelést is jelent, otthon és baráti körben még előfordul, hogy használják. A harmadik csoportba sorolható 11 adatközlő (3) gyakorta használja ma is a *-t* végű igék kijelentő módjának stigmatizált változatát, folyamatosan erőfeszítést jelent számára a szetenderd alak használatára való törekvés formális nyelvhasználatkor. Ennél a csoportnál nem ritka a hiperkorrekt változat használata, a bizonytalanság. A beszélgetések alábbi részletei nyújtanak érzékeltetőbb képet az adott változó használatához fűződő érzelmi-nyelvi-társadalmi vonatkozásokról:

1. Talán még általános iskolában elkezdődött a nákolás (...) folytatódott a suksüköléssel is, (...) hát tudatosan figyelek rá, és javítom a hibáimat, de viszont vannak olyan helyzetek, amikor nem tudom, hogy melyik lenne a helyes használat (Palics 9.1).

2. Középiskolában erre nem volt példa, hanem itt az egyetemen volt, aki szólt, nem nekem, de valakinek igen (Péterréve 16.).

3. Részemről, ugye a nagymamám nagyon használja, én akkor szembesültem vele, amikor itt az egyetemen kezdtük első osztályban kezdtük, az ilyen különböző tárgyakkal foglalkozni, szóval odafigyelek rá (Kishegyes 17.1).

4. Középiskolában (...), amikor feleltünk nála, akkor bizony szóvá tett mindenféle nyelvhelytelenséget, és akkor ő hívta fel nekünk a figyelmünket arra, hogy ezt a suksüköt felejsük el, én addig nem is gondoltam volna, hogy ezt, így én is tagja vagyok ezeknek a suksükölőknek, de akkor elkezdtem jobban figyelni a beszédemre, és észrevettem, hogy bizony gyakran én is így fejezem, ki magam, és akkor kezdtem rá figyelni” (Bácsszőlős 17.2).

5. Én is voltaképpen sokszor most már váltok, (...) de hát középiskolában annyira nem figyeltem az ilyesmire, inkább itt lett ez. Hát otthon nagyon suksüköl a család (...) hát még most is van, hogy suksükölök, hogyha nem figyelek, (...) csak itt van egy ilyen mellékes rossz, hogyha én nagyon nem akarok suksükölni, akkor tyuktyükölök a végén (Óbecse 13.1).

6. Középiskolában hívták fel először a figyelmünket rá, szerintem mindenki-vel előfordul, ha olyan érzelmi állapotban van (Szabadka 15.1).

7. 5–6. osztálytól a magyartanárunk erre nagyon ügyelt, ha valakit felszólított (Ada 15.2).

8. Becsúszik néha, de próbálom elhagyni (Zentagunaras 21.1).

9. Az én osztályomban volt egy fiú, aki annyira görcsölt, az miatt, hogy azt hogy kell mondani, hogy túlbonyolította, hogy is mondta? Elkészítjem. Én is, ha nagyon figyelek, akkor ugye nem, de otthon, barátok között előfordul, mások is úgy mondják (Szabadka 22.1).

10. Én is annyira izgultam, hogy hogy kell mondani, hogy sokszor van, hogy azokban a szavakban se használják a sukot, amelyben kellene, mert annyira odafigyelnek, hogy sose használják. Az biztos, hogyha odafigyelek rá, akkor nem mondom, otthon a szüleim használják például, és akkor ha gyakran hallok otthon, egész nap, akkor nálam is előfordul (Szabadka 22.2).

11. Általános iskolában, én igen, suksükölve beszéltem, az egyik osztálytársam szólt rá, hogy ugye, nem suksük, és akkor figyeltem fel rá, hogy tényleg ez mennyivel magyarosabban, magyarországasabban hangzik. Meg olyan helyesebbnek tűnt igazából. Figyeltem aztán, az elején nehéz volt, de aztán átálltam, és most már ez elmarad. Otthon megmaradt (Ada 19.1).

12. Sok ember használja a környezetemben, magamon is észreveszem, nagyon nehéz ezt koordinálni (Magyarkanizsa 18.2).

A fenti vallomások jól tükrözik azt a paradox helyzetet, amit a suksükölés jelenségére reagálva a tágabb társadalmi elvárások, az oktatás, a környezet hoz létre. A beszélőket Bodó (2014) szerint „az a nyelvhasználó, aki (...) a tesztfeladatban nem suksükölt, egyáltalán nem biztos, hogy ezt mint „standard beszélő” tette (...)”. Ennek a gondolatmenetnek egy lehetséges értelmezése szerint továbbhaladva, a suksüköléshez való személyes attitűdöket figyelembe véve azt láthatjuk, hogy egy beszélő megjelenhet suksükölőként egyik beszédhelyzetben, míg a másikban sztenderd beszélőként viselkedhet. Sőt, egy köztes helyzetről is vallanak a fenti adatközlők, akkor, amikor – lappangó suksükölőként – arra törekednek, hogy kerüljék a suksükölést, akkor vajon ők suksükölők? Amikor mégis „becsúszik” egy-egy esetben a suksükölés, akkor bizonyos -/ végű igék esetében sztenderd beszélők, más esetekben pedig nem?

**Irodalom**

- Beregszászi Anikó 2012. *A lebetetlent lehetni*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bodó Csanád 2014. Nyelvi ideológiák a magyar nyelvi változók kutatásában. *Magyar Nyelv* 110: 266–284.
- Csernicskó István 2002. A –t végű igék kijelentő módja mint egyetemes változó? *Magyar Nyelv* 98: 313–320.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris–Forum Könyvkiadó
- Kontra Miklós 1992. Fonológiai általánosítás és szociolingvisztikai realitás. In: Kontra Miklós szerk. *Társadalmi és területi változások a magyar nyelvben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 87–95.
- Lanstyák István – Szabómihály Gizella 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. (Nyelvi változók a szlovákiai és magyarországi középiskolások néhány csoportjának magyar nyelvhasználatában.) Pozsony: Kalligram.
- Molnár Csikós László – Erdély Lenke 2005. *Keressük a szót! Munkafüzet anyanyelvből az általános iskolák 3. osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Molnár Csikós László – Erdély Lenke 2006. *Szó és mondat. Munkafüzet anyanyelvből az általános iskolák 4. osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Papp György – Pató Imre – Vajda József 1988. *Magyar nyelv a középiskolák I–IV. osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pastyik Ilona 2009. *Magyar nyelv. Gyakorló nyelvtan az általános iskolák 7. osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rajslil Ilona – Kávai Bózsó Ildikó 2008. *Magyar nyelv. Gyakorló nyelvtan az általános iskolák 6. osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tanügyi Közlöny 2005 = *Prosvetni glasnik*. Službeni glasnik Republike Srbije. 2005. február 18
- Tanügyi Közlöny 2006 = *Prosvetni glasnik*. Službeni glasnik Republike Srbije. 2006. február 22
- Tanügyi Közlöny 2007 = *Prosvetni glasnik*. Službeni glasnik Republike Srbije. 2007. július 25.
- Tanügyi Közlöny 2008 = *Prosvetni glasnik*. Službeni glasnik Republike Srbije. 2008. május 26.
- Tanügyi Közlöny 2009 = *Prosvetni glasnik*. Službeni glasnik Republike Srbije. 2009 június 10.
- Trudgill, Peter 2002. A tankönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Sándor Klára szerk. *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó, 133–146.
- Viola Lujza 2012. *A suksükölés* [<http://www.vajma.info/cikk/anyanyelvunk/10/A-suksukoles.html>].

**Role and impact of a stigmatised verb form on teaching mother tongue in Vojvodina. Teaching Hungarian in Vojvodina**

The language version spoken by the language community of Hungarians in Vojvodina is especially typical of an affirmative form of verbs ending in *-t* that is different from the standard form, and in certain cases it is identical with their imperative. There is a relatively small number of surveys that would deal with this phenomenon. In case of using productive series of exercises that focus on this phenomenon, the respondents would become „suspicious” and neglect the openly stigmatised form. In our study, we describe how school-books from Vojvodina relate to this phenomenon, and we can conclude that in most cases they simply treat it as an error, not revealing the systematic character behind this phenomenon.

# IRODALOMTUDOMÁNY



# A PRÓZA MEGHASAD MŰNEMEK, MŰFAJOK, ELBESZÉLÉSMÓDOK, NYELVI REGISZTEREK ÉS STÍLUSRÉTEGEK VÁLTOZATOSSÁGA VLAGYIMIR SZOROKIN PRÓZAMŰVÉSZELETÉBEN

BRENZOVICS MARIANNA

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

A műfajkeveredés tetten érhető már a barokk és a romantika irodalmában is, de a korabeli kritika még nem tudott mit kezdeni az irodalom metamorfózisával, és gyakran elmarasztalták a műfaji korlátokat áthágó szerzőket. A posztmodernben már elfogadottabb kevert műfajiság Vlagyimir Szorokin prózaművészetének egyik fontos ismertető jegye. A kortárs orosz író izgalmas, sokszínű szövegvilága műnemek, műfajok, irodalmi hagyományok változatos kavalkádjából bontakozik ki. Szorokin prózaművészetében visszaköszönnek többek között, a dal, a mese, a novella, a dráma műnemi-műfaji sajátosságai, a klasszikus orosz irodalom, az avantgárd, a szocialista realizmus, a posztmodern hagyományai, a napló- és levélregény, az utazási-, a satirikus regény, az abszurd-, az antiutópikus irodalom, a pornográf irodalom, a krimi, továbbá a tömegkultúra formanyelvi elemei, a thrillerektől, a fantasy/horror műfaji mintáin át egészen az akciófilmek kliséiig.

Szorokin korai, konceptualista, szoc-artos műveiben (*A Norma*, *Sor*, *Marina harmincadik szerelme*, *A Négyek szíve*) ironikus formában feleleveníti a szocreál irodalom műfaji frázisait és a szovjet életformát. A *Sorban* a szovjet városok hétköznapijainak irracionális bomlik ki magában a szöveg nyelvi univerzumában azáltal, hogy a sorban álló szovjet állampolgárok kérdéseiből, válaszaiból, monológjaiból építkezik az író. Az okozati kapcsolatok alárendelő logikája helyett, a nyilatkozattöredékekből laza, metonimikus háló keletkezik, ami a szovjet világ tautológiájává változtatja a szöveget.

„ – Товарищ, кто последний?

– Наверно я, но за мной еще женщина в синем пальто.

– Значит я за ней?

– Да. Она щас придет. Становитесь за мной пока.

– А вы будете стоять?

– Да.

– Я на минуту отойти хотел, буквально на минуту...

– Лучше, наверно, ее дождаться. А то подойдут, а мне что объяснить?

Подождите. Она сказала, что быстро...

– Ладно. Подожду. Вы давно стоите?

– Да не очень.

– А не знаете посколькo дают?

– Черт их знает... Даже и не спрашивал. Не знаете по сколькo дают?

– Сегодня не знаю. Я слышала вчера по два давали.

– По два?

– Ага. Сначала-то по четыре, а потом по два. – Мало как! Так и стоять

смысла нет...”(*Очередь* 1. o.).

*A Normában* a posztmodern és a realizmus fonódik össze, a karkai világ a szovjet retróval. A fabula szintjén *A Norma* egy krimi, a satirikus-, valamint az antiutópisztikus regény műfaji sajátosságaival megfűszerezve. A szövegben van vers, anekdota, dal a szovjet 30-as évekből, de a kor filmkliséi is megidéződnek.

Az író *A Normában* olyan elbeszélői formát dolgozott ki, amelyben az első szerkezeti egység a szocreál életformát jeleníti meg, a második pedig dekonstruálja azt. A szovjet ember rituálisan termel, mindig ugyanazt a terméket, anyagot, a „normát”, ami, mint később kiderül a szövegből, metaforikusan emberi ürületet jelent. A szovjet hierarchiában mindenki megkapja a maga „szar adagját”, a rangjának megfelelő mennyiségben.

A szöveg második része levelekből szövődik össze, feltárva a szovjet életforma, a „norma = patológia”, koherens üzenetét. A második szövegegységben, mintegy kikölkentve az olvasót, az elbeszélés menete egyfajta bizarr, szenvedélyesen dekonstruktív, lázas szövegvalóságban folytatódik.

Szorokin a *Négyek szívében* a sztereotip, melodramatikus helyzetek dekonstruálásának művészi eszközét használja. A *Négyek szíve* anyafigurája és a háborús veterán története szovjet melodramatikus alapsémák voltak, amelyeket az író mintegy felrobantott a szöveg nyelvi univerzumában. Az anya szenvedéseit, háborús nélkülözéseit, koholt vádak alapján letartóztatott férjének elvesztését megkönnyezik a szereplők az első szövegegységben, majd ugyanők a szöveg második részében a mamát feldarabolják; a veteránról meg kiderül, hogy pedofil. A szocreál idill ironikus megjelenítését az erőszak és a szexualitás húsba vágóan naturális ábrázolása váltja fel:

„Граненые стержни вошли в их головы, плечи, животы и ноги. Заврачались резцы, опустились пневмобатарей, потек жидкий фреон, головки прессов накрыли станины. Через 28 минут спрессованные в кубики и замороженные сердца четырех провалились в роллер, где были маркированы по принципу игральных костей. Через 3 минуты роллер выбросил их на ледяное поле, залитое жидкой матерью. Сердца четырех остановились: 6, 2, 5, 5.” (*Сердца четырех* 41. o.).

Szorokin a fent említett szövegeiben egy olyan szövegkonstrukciót dolgozott ki, amelyben az első szerkezeti egység akár szocreál idill is lehetne, ezt követően azonban az elbeszélés menete egyfajta bizarr, megdöbbentően vulgáris nyelvi univerzumban folytatódik.

A *Románban* a 19. századi orosz nagyregények kliséit használja, majd a *Marina harmincadik szerelme* című prózájában Szorokin újra visszatér a szovjet retróhoz.

Marina egy leszbikus, kommunista nő, akit a szovjet kollektíva „átnevel”. A szöveg logikája szerint azonban nem Marina cinizmusa, szexuális orientációja tér el a normától, mert a legnagyobb perverziónak a mű végén megidézt *Pravda*-szövegeket kell tartanunk. A szovjet szövegklisék ezekben a korai művekben a hivatalos cenzúra által megengedett írásmódot jelölik, ezzel szembe állítható a tiltott nyelvhasználat ábrázolása. A hivatalos-tudatos és a nem hivatalos-tudattalan szövegek, írja Boris Groys, egyaránt elnyűtt anonim idézetek formájában jelennek meg, úgyhogy a közöttük levő kapcsolat már eleve nem lehet bahtyini értelemben "karnevalisztikus". Az olvasó teljes figyelme az egyik szövegtípusról a másikra való átmenet helyére összpontosul, oda például, ahol az író a szovjet termelési próza nyelvéről a testiség és a vágyak nyelvére vált át. Ráadásul az átmenet fokozatosan történik, így nem lehet egyértelműen meghatározni, hogy hol ér véget az egyik ritus, és hol kezdődik a másik (Groys 2010).

A műfajok keveredése, az elbeszélésmódok és nyelvi regiszterek változatosságát idézik elő Szorokin prózájában, amelyben sokszor egyszerre van jelen az orosz klasszikus irodalom nyelve, az ízes népi beszéd és az utcai nyelvhasználat, de regényeinek nyelvi világa gyakran kiegészül dalbetétekkel, stílusparódiákkal, poémákkal, a *Kékájban* nyelvi leleményekkel, kínai szavakkal és mesterien részletgazdag trágár kifejezések elemi erejével, ami miatt az orosz olvasóközönség 2005-ben Hitler *Mein Kampfja* és Marx *A*

*tőkée* után Szorokin *Kékúj* című művét szavazta meg a legkértékonyabbnak egy közvélemény-kutatásban.

A *Kékúj* egészen különös egyveleg, kicsit sci-fi, kicsit horror történet, amely egy bizarr orosz jövőben és egy bizarr szovjet múltban szövődik. A 2068-as Oroszország kínai fennhatóság alatt áll, ezért a „kék szalonnát” időgép segítségével az 1954-es sztálinista Moszkvába küldik, hogy megváltoztassa a történelmet.

Szibériában, egy titkos laboratóriumban irodalmár-genetikusok dolgoznak, hogy a klasszikus orosz írók (Dosztojevszkij, Tolsztoj, Nabokov, Ahmatova, Platonov, Paszternak) klónjait hozzák létre. A nagy orosz írók "művei" itt stílusparódiák. Az irodalomtörténész-biológusok orosz-kínai nyelven beszélnek (a megértésében a könyv végén levő szótár "segít"):

„**Ба** – борона  
**Байчи** – идиот  
**Баофа** – порыв  
**Бэйбиди** – гнусный  
**Бэйцаньди** – вызывающегрусть  
**Бэнхуй** – катастрофа  
**Буфуцэсяньсян** – безответственный  
**Ванвэй** – престол...” (*Глубокое сало* 21. o.).

A *Пир* (Lakoma) többféle stílusban írt tizenhárom novellából áll, amelyeknek különböző országok jelene, múltja és jövője a helyszíne. A gyűjtemény fő témája – az élelmiszer minden alakban és formában, kezdve a lelki eledeltől, a fizikain át, az étel végső formájáig, a székletig. A könyv ötletét az író Japánban való tartózkodása adta, ahol Szorokin jellegzetes japán ételekkel ismerkedett meg. Az ételek nevei a különféle nyelvváltozatok és egyúttal egy egyetemes nyelven való kommunikáció szimbólumaivá válnak a szövegben. Az író kidolgoz egy futurisztikus nyelvet is, amely nagyrészt kínai szavakat tartalmaz.

A nagyszerű *A Jég* szereplői sokszor német-orosz keveréknyelven beszélnek, a párbeszédre jellemző az utcai nyelvhasználat nyerssége. *A Jégtől* kezdve, Hetényi Zsuzsa irodalomtörténész szerint, nem a dekonstruálás, hanem egyfajta tézisszerű konstruálás és szétfolyó egyszerűség jellemzi Szorokin szövegeit (Hetényi 2009).

*A Jég* az olvasó naiv vágyait elégíti ki az orosz prózaíró az ölelkező szívű fényttestvérek kegyetlen és közhelyszerűen archetipikus világával. A jég és a szív könnyen érthető alapotívumok, két szóból felépülhet egy történet, mert a hiányzó szavakat mindenki úgy rakja a meglévő köré, ahogyan neki kényelmes. A klisék világához jutott el a szerző, amelyeket korai, konceptualista regényeiben még dekonstruált.

A *Jég-trilógia* (*Bro útja*, *A jég*, 23000) parádéja a különféle stilizációknak és paródiáknak. A *Bro útja* egy családregény utánpótlásaként, paródiájaként indul, a második szerkezeti egységben már a fantasy műfaj mintái jelennek meg. A trilógia ötvözi, többek között, az eposzi méretű Tolkient, a metafizikus-intellektuális disztópia és a thriller műfaji sajátosságait.

*Аз опричьник egy napjában* Szorokin a hagyományos, lineáris cselekmény eszközével él, a magyar cím az időkeretet is kijelöli. A magyar cím rímelt az *Ivan Gyenyiszovics egy napjával* (az oroszban *Gyenyi opricsnyika*, ott hiányzik az EGY nap).

Szorokin posztmodern történelemszemléletében a haladás helyébe a visszafordulás lép: Oroszország sikeresen túllép a terrorizmus, majd a káosz időszakán, hogy végül visszatérjen a 16. századi mivoltába. Az orosz történelemnek mai korszakához hasonlítja *Аз опричьник egy napja* című regény a 2028-as közeljövőt, az antiutópia műfaji keretében (Oroszország múltja itt Oroszország jelene és Oroszország jövője).



mibe vágat. Találkozhatunk, többek közt Paszternak és Majakovszkij verseivel, Mihail Bulgakov, Vlagyimir Orlov misztikus prózájának paródiájával, továbbá egy átírat formájában Dosztojevszkij *Bűn és bűnhődése* is felbukkan.

A 18–19. századi nagy orosz klasszikusok hangján megszólaló stílusimitáció, road-movie, sci-fi, a *Hóvihar* című regény főhőse, az orvos Garin, akár egy Csehov- és Kafka-novella alakja is lehetne. Szorokin jövőlátomása, a lírai betétek sokaságán, a klasszikus orosz elbeszélő hagyomány stílusimitációján átszűrve még nyomasztóbbnak hat. Az író legújabb, magyarul nemrég megjelent regénye, a *Tellúria* szintén a 21. század közepére viszi el olvasót, egy olyan világba, amelyben mind Oroszország, mind Európa kisebb államokra tagolódik, és meghatározó szerepet játszik egy új, minden eddiginél nagyobb élményt nyújtó narkotikum, a tellúr.

Szorokin új könyve hasonlóan a többi könyvéhez, stílusában nem egészen regény, a *Tellúria*-ban is több műfaj jelenik meg: az egyes fejezetek az elbeszélés, dráma, cikk, felhívás, mese stílusjegyei alapján készültek. A fejezetek függetlenek egymástól, de összességében egységes művet alkotnak, annak ellenére, hogy az egyes történeteknek más-más stílusa és sokszor saját nyelve van.

A közös pont, ami összekapcsolja a novellaként, népmeseként, levélként, röpiratként, drámafejezetként olvasandó szövegeket nem más, mint a ritkaföldfém, az ezüstszürke tellúr. Az abból készült szögek, amiket különböző emberek üttetnek borotvált koponyájukba ácsoknak nevezett mesteremberekkel.

Szorokin szerint a *Tellúria* a jelen legmélyebb európai és oroszországi félelméről szól. Az az egyensúly, amely a II. világháború után kialakult Európában és a világban – az orosz szerző szerint – kezd megmozogni. Bizonyos tektonikai rétegek elmozdultak, és a világ lassacskán aprózódik, feldarabolódik. Felhívta ugyanakkor a figyelmet arra, hogy ez nem egy történész vagy szociológus, hanem egy művész próbálkozása, amely arra irányul, hogy a jövőn keresztül sajátos módon nyújtson bepillantást a jelen Európájának és Oroszországának állapotára. Szorokin itt is előszeretettel él az intertextualitás művészi eszközével.

A *Tellúria*-ban, többek között, Nabokov *Lolitáját*, de Kafkát és Ginsberget is megidézi. „Gregor Samsája, Agafja Viktorovna, nem szörnyű féreggé, hanem homoki darázs-zsá változik, üvöltésének lírai énje pedig nem nemzedéke legjobb elméit látja az őrület romjaiban, hanem a legsötétebbeket tellúr mámorban. Szorokin legzseniálisabb húzása azonban mégsem a rendszerhű átváltozás, vagy a „*ruszkajabeat manifestó*”, hanem a XXXIII. fejezet, melyben egy bizonyos Viktor Olegovics tellúrkalandját követhetjük végig. Viktor Olegovics, akit rajongói leginkább Pelevinként szoktak emlegetni, stimulált aggyal, elmaradhatatlan napszemüvegben rágcsálja saját farkát, Szorokin pedig a megfelelő pillanatban olyan elegánsan cseréli le Jézus Krisztust az ősi Uroborosra (245. o.), hogy egy pillanatig még az is eszembe jutott, hogy felállok tapsolni.” (*Keleti koponyanyitás*).

„И словно по мановению Глиняного Пальца Будды именно теперь, жуя свой холодный хвост и вглядываясь в это одинокое кунжутное зернышко, он вдруг вспомнил, разобрал слышавшиеся, зудящие звуки, и они просияли в его мозгу одной длинной фразой:

– *V belomvenchikej zrozyperedjuroboros.*

Это было неожиданно. Но хладнокровный Виктор Олегович не выпустил хвоста изо рта. “Я понимаю, что значит эта фраза, но что она означает? – думал он, впериваясь взглядом в зерно. – Воистину между

значимым и означаемым пролегает бездна не только конвенциональной, но зачастую и онтологической невъебенности. Это как “Техника – молодежи” и техника омоложения. Посередине – бездна! И преодолеть ее может лишь настоящий канатный плясун, герменевтик в законе, так владеющий морфосинтаксическими нунчаками, что отхуяренная им белокурая бестия означаемого свалится с каната и упадет на самое дно самого глубокого ущелья”.

Но вдруг он заметил еще одно зернышко. Оно лежало на самом краю скатерти и поэтому не бросалось в глаза. Это стало второй неожиданностью. Но он и на этот раз не выпустил хвост изо рта.

“Второе зерно, – думал он. – Это меняет почти всю картину мира. Значит, их двое? Почему же благодарит меня только один? Но если их двое, то неизбежен и Третий...”

Виктор Олегович хотел задуматься об этом Третьем, но вовремя остановил себя.

“Нет, не стану я думать о Третьем. И в этом будет мое сегодняшнее смирение”. (*Теллурия* 44. о.).

Umberto Eco megkülönböztet mintaolvasót és empirikus olvasót. „Egy történet mintaolvasója nem azonos az empirikus olvasóval. Az empirikus olvasók azok, önök, én, bárki, aki egy szöveget olvas. Az empirikus olvasók sokféleképpen olvashatnak, nincs törvény, ami megszabná nekik, hogyan olvassanak, így hát a szövegeket gyakran mintegy tárolóként használják saját érzelmeik számára, amelyek eredhetnek a szövegen kívülről, vagy pedig a szöveg váltja ki őket véletlenszerűen. [...] Mintaolvasónak [nevezük] azt a fajta eszményi típusolvasót, akinek az együttműködésére a szöveg nem csupán eleve számít, de igyekszik azt meg is teremteni. A mintaolvasó tehát kész elfogadni, hogy a történet túlmege a józan észen, az ésszerűsége” (Eco 2007). Szorokin prózájának az ideális olvasója az úgynevezett „mintaolvasó” lehetne, aki, Gottfried Bennt idézve tisztában van azzal, hogy a művészetnek nincs gyógyító és nincs tanító ereje, más-képpen hat: megszüntetve megőrzi az időt és a történelmet. Hatása a génekre, a szubstanciára irányul: hosszú, belső út (Benn 2011).

### Irodalom

Benn, Gottfried 2011. Kell-e a költészetnek az életet jobbra tennie? *Kalligram*, XX. évf.

Eco, Umberto 2007. *Hat séta a fikció erdejében*. Budapest: Európa Kiadó.

Groys, Boris 2010. *History Becomes Form: Moscow Conceptualism*. Cambridge, MASS.: MIT Press.

Hetényi Zsuzsa 2009. Szorokin és az orosz posztmodern vége: a giccs. *Holmi*, 2009. április.

*Keleti koponyanyitás*. 2014. November 30.

[[http://konyves.blog.hu/2014/11/30/keleti\\_koponyanyitas?utm\\_medium=lista&utm\\_campaign=bloghu\\_cimlap&utm\\_source=keres%C3%A9si%20tal%C3%A1latok](http://konyves.blog.hu/2014/11/30/keleti_koponyanyitas?utm_medium=lista&utm_campaign=bloghu_cimlap&utm_source=keres%C3%A9si%20tal%C3%A1latok)]

Turi Márton 2010. Zóna nélkül. *Jelenkor*, 53.évf., 10. szám

Владимир Сорокин 1983. *Очередь*. [<http://www.srkn.ru/texts/ochered.shtml>]

Владимир Сорокин 1999. *Голубое сало*. [[http://www.srkn.ru/texts/salo\\_part1.shtml](http://www.srkn.ru/texts/salo_part1.shtml)]

Владимир Сорокин 2001. *Сердца четырех*. [<http://www.litmir.co/br/?b=25481>]

Владимир Сорокин 2008. *Сахарный кремль*. [<http://www.litmir.co/br/?b=91916>]

Владимир Сорокин 2013. *Теллурия*. [<https://www.litmir.co/br/?b=178060>]

---

**Crack the prose. Variety of genres, narratives, linguistic registers and stylistic layers in the prose of Vladimir Sorokin**

The genuine, exciting, colorful artistic world of the contemporary Russian writer revolving from the cavalcade of various genres, narratives and literary traditions. In Prose writing of Sorokin we can find the stylistic features of the tale, song, novel, drama genres; the influence of the classical Russian literature, of the avantgarde, or of the social realism; the linguistic and artistic elements of diary-or letter-novel, travelogue, satirical novel, absurd- and anti-utopia literature. We cannot deny the influence of the pornographic literature, the crime-fiction or the elements of the mass culture from the thrillers the fantasy/horrors and of the classes of action movies in the works of Sorokin.

# КОНЦЕПТИ «ВИБОРУ» ТА «ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ» В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

ЧОНКА ТЕТЯНА

*Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II*

Філософське розуміння людської екзистенції, без перебільшення, є центральною проблемою літератур усіх часів і народів. Хто вона – ця істота – Людина? Яке її призначення на землі? Так чи інакше до цих питань звертається кожен письменник.

У своєму дослідженні маємо намір зупинитися на окремих інтерпретаціях цієї невичерпної проблеми в літературі, зокрема її тлумаченні в екзистенціалізмі, та здійснимо спробу інтерпретації двох основних, на нашу думку, визначальних для людського існування постулатів – «вибору» та «відповідальності» за нього.

Французькі екзистенціалісти, зокрема Ж.П.Сартр, А.Камю та німецький філософ К.Ясперс стверджують, що людина існує в абсурдному світі, адже народжується для того, щоб померти. Щоб виправдати її існування в цьому абсурді, вони дають право людині на вибір, наголошуючи, що народжується вона «чистою дошкою» (*tabula rasa*), і саме її життєвий вибір визначає, чим вона наповнить книгу свого буття.

Філософи наголошують, що найбільше людська сутність розкриває себе у кризовій ситуації життя, коли перед нею постає вибір, як правило, – між добром і злом. Ми хочемо наголосити на важливості вихідного постулату за цей вибір – відповідальності за нього. Важливо, що й християнство дає цей вибір, передбачаючи відповідальність за нього, – рай чи пекло.

То чому ж так часто людина сама створює своїм вибором пекло у суспільстві? Можна навести безліч прикладів цьому зі світової та української літератури, але ми зупинимось на кількох, які є, певним чином, застереженням, до якого ми не прислухалися, що і призвело до трагічних подій сьогодення. Це, зокрема, «Слово про похід князя Ігоря» невідомого автора, «Чорна рада» Пантелеймона Куліша, «Я (Романтика)» М.Хвильового та новела «Подвійне коло» Ю.Яновського, у яких відтворено трагічні помилки в українській історії XII, XVII та XX століть.

За Є.Маланюком, саме митці перші відчують повія нової епохи, бо вони – в найліпших своїх представниках – завжди чатують на границі прозріння. Від суспільства залежить – прислухатися до попередження чи ні.

У «Слові...» автор звертається і до минулого, і до сучасного, переходячи від епічної розповіді до ораторської мови, виконуючи цим самим завдання пристрасного і впевненого агітатора за згуртування всіх руських сил для відсічі ворогу.

Ще задовго до походу Ігоря, з 1061 р., на Руську землю, що зазнала немало бід від печенігів, стали нападати половці. У «Повісті временных літ» від 1093 р. змальовано трагічну картину нестерпних страждань руських людей, які стали жертвою цих нападів. Об'єднаній боротьбі з кочовиками були на перешкоді в ті часи численні князівські міжусобиці як наслідок феодального роздроблення давньоруської держави, перші ознаки якого проявилися вже в середині XI ст.

У XII ст. боротьбою з половцями уславився кийівський князь Володимир Мономах, який з 1103 до 1116 р. організував чотири походи проти степовиків і відки-

нув їх за Дон і частково на Кавказ. Син Мономаха Мстислав намагався продовжити справу батька, але після його смерті (1132) половці знову зміцніли і відновили напади на Руську землю. Подальше роздроблення Київської держави, загострення на Русі класової боротьби, користолюбна політика князів і бояр – все це полегшувало половцям можливість безкарно нападати на Руську землю і спустошувати її.

Автор «Слова» виступає палким патріотом, якому дорогі честь і добробут Русі. Він закликає князів до об'єднання всіх руських сил проти ворога, умовляє їх припинити чвари і спільно виступити проти половців «за землю Руськую, за рани Ігореві, смілого Святославича». Основна публіцистична ідея «Слова» – визнання необхідності об'єднання князів для захисту Руської землі, для ліквідації гірких наслідків невдалого походу Ігоря.

Автор упевнений в тому, що, тільки об'єднавшись, руські князі зможуть завдати половцям рішучого удару, а роз'єднання і егоїстична політика князів веде до лиха. В уста Святослава київського він вкладає «золоте слово», у якому Святослав скаржитися на те, що немає «допомоги від князів», що «минули щасливі часи».

Благополуччя південної Русі мислялося автором «Слова» як спільна турбота і спільна справа всієї Руської землі і всього руського народу, і тому він закликає до боротьби з половцями не тільки тих князів, володінню яких безпосередньо загрожувала небезпека від половецьких вторгнень, але й тих, які могли б не боятися за свої володіння. За тих політичних умов, що склалися в Київській Русі наприкінці XII ст., тяжка воєнна невдача, яка спіткала Ігоря і призвела до небувалого ще на Русі полонення чотирьох князів – учасників походу – і до загибелі їхнього війська, повинна була розцінюватися найдалекогляднішими сучасниками як тяжке випробування, як своєрідне останнє попередження князям, що діяли врозбід.

Створення «Слова» було виявом активного втручання поета-громадянина в події, які загрожували фатальним наслідком для Руської землі, і має стати уроком для нащадків.

Темою першого історичного роману в українській літературі «Чорна рада» є зображення історичних подій у Ніжині 1663 р. – доби Руїни. Головна ідея – утвердження думки про необхідність національної злагоди українців, про те, що провідною силою для розумної організації українського суспільства є його національна еліта (культурна, освічена, здатна до мудрого державотворення).

П. Куліш звернувся до подій, що відбулися в Україні після смерті Богдана Хмельницького. Від різних соціальних верств на гетьманство були висунуті Павло Тетеря, Яким Сомко, Іван Брюховецький. Останній, заручившись підтримкою «низів», здобув булаву, стративши після цього Сомка та його прибічників. Звертаючись до складної історичної доби, автор свідомо брався до змалювання не окремих епізодів боротьби, а цілісного, майже всеохоплюючого показу української дійсності тих часів (у романі діють гетьмани, старшина, городове козацтво, січовики, низовики, міщани, селяни).

У творі яскраво відчутні авторські симпатії і антипатії. Будучи виразником інтересів старшини, городового козацтва, кармазинників, Куліш не приховує симпатій до Сомка, ставленника найзаможнішої частини українського суспільства, до попа-полковника Шрама. Але письменник змальовує і «тяжко грошовитого» пана Череваня, і справжнього магната Гвинтовку. Соціально диференційовано показав Куліш ту частину суспільства, що підтримувала Брюховецького. Тут старі мудрі січовики і молоді недосвідчені запорожці, селяни й міщани, навіть старшина. Одних Брюховецький приваблює простотою і доступністю; інші, як Гвинтовка, роблять на

нього ставку, використовуючи момент, орієнтуючись в обстановці; треті сподіваються помститися багатіям і пограбувати городову заможну старшину.

Система образів роману відповідає основному завданню твору – показати боротьбу за припинення чвар в Україні, за її єдність. Важливим для розкриття ідеї твору є образ Сомка. Можна навіть говорити, що Сомко – ідеал гетьмана, з точки зору П. Куліша, носій думок автора. Сомко бореться за міцну державу, запорукою якої має стати гетьман, він мріє про об'єднання України, в якій інтереси старшини, а не «низів», будуть найголовнішими. Він зображується «щирим і незлобливим» лицарем, відвертим у своїх поглядах і прагненнях. Для Шрами він «щира козацька душа», для Петра – «гордий, пишний і розумом високий гетьман... золота голова». Він мужньо приймає смерть, відмовившись від можливого порятунку, бо «погибає Україна».

Батько і син Шрами, Сомко щиро засмучені долею рідного краю, усе роблять, аби не допустити бруховецьких та їм подібних до влади, проте, на жаль, це не вдається. Сомка та його побратимів змальовано в романі найповніше і найпозитивніше. Якими Сомка виведено як продовжувача справи Б. Хмельницького. Про це свідчать Сомкові слова: *«Зложити до купи обидва береги Дніпрові, щоб обидва... приклонились під одну булаву! Виженем недоляшка (Гетьрю) з України, одтиснем ляхів до самої Случі – і буде велика одностайна Україна»* (Куліш 2009: 167).

Причину поразки Сомка на користь Брюховецького письменник вбачав як у політичній короткозорості народних мас, їх нездатності зрозуміти, за ким треба йти, одночасно показавши, що трудовий люд був ошуканий старшиною, так і у байдужості тих, хто міг вплинути на хід історії, але зайняв позицію *«моя хата скраю, я нічого не знаю»* (Куліш 2009: 252).

Усі історичні персонажі роману, крім Сомка, – Брюховецький, Васюта, Вуяхевич – позначені владою й користолюбством, зажерливістю й підступністю. Автор ставиться до них з неприхованою антипатією: *«Мізерна пиха розгорнулася усюди по гетьманщині. Почали знатні козаки жити на лядський кшталт із великої розкоші... Запобігаючи царській ласки, кожен себе глядить, аби йому було добре... О, неситая жадоба старшинування! Гнешся ти перед усякою поганню в дугу, аби тільки верховодити над іншими»* (Куліш 2009: 138; 197).

Новела М.Хвильового «Я (Романтика)» розпочинається ліричним вступом, де зображено образ Марії, прообразом якої є біблійна Пречиста Діва. Для головного героя це ще й образ рідної матері, символ усього найсвятішого, терпного й терплячого, всепрощаючого у своїй любові. Велику роль у новелі відіграє символ «загірної комуні», асоціативно почерпнутий зі скородинських уявлень про рай на землі й «нагірню республіку» як осередок праведників. Символічним є також бій годинника, що часто повторюється тоді, коли людське начало на короткий час бере верх над звірячим, годинник у творі відіграє роль перестороги Бога, є нагадуванням про короткочасність перебування людини на землі та її необхідність у будь-яку хвилину дати звіт за вчинки перед Всевишнім. Безіменний голова трибуналу – революційний романтик, який мріє про щастя для всіх у майбутньому, хоч би це примарне щастя й будувалося на горах людських кісток і ріках крові. І він не просто мріє, він вже остаточно втягнутий у злочинний вир: судить, допитує, розстрілює, причому робить це ще й з роздумами й навіть «самооправданнями», нібито іншого вибору нема, що так було завжди, що взагалі «темна історія цивілізації».

У новелі дуже влучно вжито слово «мятежний». Українського відповідника воно не має, але означає «той, що вагається», «той, що сам не знає, чого прагне, чого хоче».

Цим словом мати тонко підкреслює внутрішній стан свого сина, його приховані від усіх, від неї і навіть самого себе тяжкі вагання, страждання, муки совісті, загнані у підсвідомість.

Безіменний голова трибуналу виховує себе як надлюдину. Він переконаний, що заради комуні не побоїться віддати своє життя, піти на будь-який крок, будь-який злочин. У той же час мати для нього на початку новели – цінність вища від ілюзорного ідеалу.

Ситуація в новелі М. Хвильового трагічна, бо його герой сам мусить вибрати між світлом і темрявою: добро чи зло, шлях людяності, гуманізму, всепрощення чи круту стежку служіння абстрактним ідеалам. Шлях його вибору дуже тяжкий. Власне, в центрі авторської уваги і є душа ліричного героя, її страждання, розгубленість, безпорадність, невміння вибрати єдино праведний шлях.

Розповідь ведеться від імені головного героя («Я»), на якого покладено провідну місію в цьому фантазмагоричному дійстві, що розгортається перед очима читача. Він керує батальйоном, що складається з «іоних фанатиків комуні», і не повинен допустити бунту, має розчищати в тилу дорогу революціонерам. Але на авансцені виступають лише кілька дійових осіб, які є «чорним трибуналом комуні» і водночас уособлюють кілька різних типів революціонерів. Вони у творі називаються дегенератами, тобто виродками (в перекладі з латини). Це доктор Тагабат, жорсткий, із залізною волею, «холодним розумом і каменем замість серця», для нього висока мета виправдовує будь-які засоби. «Вірний вартовий на чатах», налаштований слухняно, швидко, акуратно виконати наказ. Молодий хлопець Андрюша, який має «кволу волю», призваний у чека насильно, буває, не витримує, проситься на фронт, але поступово звикає до свого «права купатися в калюжах крові». Його дегенерація відбувається на наших очах.

Нарешті, найголовніший серед дегенератів – образ умовного «Я». Він називає себе «справжнім комунаром», водночас усвідомлюючи справжність справи, яку виконує він і його трибунал – це «чорно-брудне діло». Він також усвідомлює і своє внутрішнє роздвоєння, наявність усередині себе добра і зла: «Я – чекіст, але я і людина». Віддаючи накази на розстріл «винного і майже невинного обивательського хламу», він заспокоює себе тим, що «так треба». У своїй душі він відчуває постійну присутність «безвихідного хазіяна» – звірячого інстинкту. Часом від цього усвідомлення йому стає зовсім нестерпно, він мучиться. Але виходу не бачить. Вряди-годи в тій його душі другою половинкою з'являється образ рідної матері як «прообраз загірної Марії». Пізніми ночами він повертається з повсякденної вакханалії крові, смертей, убивств до «самотнього домика», біля якого так тепло пахне м'ятою і де його чекає сива його мати. Їй він може довірити свій біль і своє сум'яття, тут може дати волю «одному кінцю своєї душі», стати просто ніжним і стомленим сином. Картини загальної кривавої дії змінюють одна одну.

Ось допит двох теософів – чоловіка і жінки (матері трьох дітей), які в хаосі сучасного світу шукають нового месію. З чекіста вони не наважуються його зробити і за це розплачуються життям.

Ця сцена змінюється найголовнішою, яка поступово переростає в кульмінаційну. Вводять групу версальських черниць. Їх навіть не допитують. Але раптом «Я» побачив серед них «свою печальну матір, з очима Марії». Образ реальної матері цим невеликим уточненням підноситься до символічного її сприймання натовпу а слова «Сину! Мій мятежний сину!» сприймаються як голос самої України. Це голос застороги.

Новела «Я (Романтика)» передає тривогу, сум'яття, роздвоєність душі самого М. Хвильового, що, так само як його герой шукав можливості поєднати непокданне. Вічне протистояння добра і зла в цій новелі перенесено в душу героя. Це протистояння викликає небезпідставну тривогу за світ і за людину в цьому новому світі. Новела є своєрідним попередженням про непоправну втрату на вибраному шляху істинних цінностей, по-справжньому гуманістичних ідеалів. Бо чи ж можна виправдати найвеличнішими ідеями вбивство рідної матері? Так само як брата, сина, взагалі людини? Та ще й коли ці ідеї проголошуються нібито заради щастя та благополуччя! Така абсурдна логіка викликає в душі автора велике сум'яття; розпач і водночас наростаючу хвилю цього антигуманізму він не в силі зупинити, може лише зафіксувати як неминучий факт для сучасників та нащадків, щоб подумали і зупинилися.

Юрія Яновського справедливо називають новатором в українській літературі, мабуть, тому його роман у новелах «Вершники» (найменший за обсягом і найзмстовніший за тематикою про громадянську війну на Україні) – це болючі, але правдиві сторінки нашої історії.

Новелу «Подвійне коло» побудовано на умовній, алегоричній ситуації – на невеликому клаптику степового півдня України мало не водночас сходяться загопи різних ідеологічно-політичних угруповань: денікінці, петлюрівці, махновці, червоноармійці. Їх умовний бій символізує всю складність ситуації в Україні під час громадянської війни. Назва новели «Подвійне коло» (клас і рід) є поетичною метафорою, яка узагальнює події громадянської війни, їх жорстоку суперечність, адже символічно, що всі командири цих загонів – брати Половці, сини одних батьків. Найстрашніше, що вони заради химерних ідей убивають один одного. Письменник моделює умовну ситуацію, яка відтворює справжню суть братовбивчої війни в Україні. Ю. Яновський дає власну оцінку зображеного братовбивства, розставляє гуманістичні, загальнолюдські акценти. Письменник підсвідомо звертається до цінностей християнської моралі. Використовуючи біблійний міф про Каїна та Авеля, він не сприймає і не підтримує братовбивчий спосіб вирішення конфліктів. Хоч у новелі кілька разів і повторюється фраза «рід розпадається, а клас стоїть», але для автора вона є лише болісною констатацією страшних реалій революційної дійсності, як і загрозливою насторогою небезпеки «подвійного кола». Він показав трагедію народу, який був втягнутий у братовбивчу громадянську війну, трагедію матері, яка втратила трьох своїх синів-богатирів, трагедію роду, який втрачає свої найсильніші гілки.

Головну думку проаналізованих нами творів можна сформулювати дуже коротко: заклик до єднання та відповідальності за свої вчинки, що є надзвичайно актуальним і у сьогоденнішньому вимірі нашого життя. Які б перешкоди не ставали на життєвому шляху, звинувачувати обставини та інших людей у своїх проблемах – це не вихід. Потрібно, перш за все, розібратися у собі і визначити, якою дорогою йти – дорогою добра чи дорогою зла. Вибір за людиною – і цьому вибору завжди має передувати відповідальність за нього, а байдужість – це найбільший злочин на землі.

Отже, як бачимо, література повертає особистість до відповідальності, до необхідності власного вибору, створюючи безпрецедентну морально-естетичну ситуацію, коли особистість не може покладатися на загальносуспільну систему світогляду і мусить весь час творити свою власну систему, несучи відповідальність за свій вибір, що призводить до постійного коригування суспільної свідомості.

**Література**

- Куліш П. 2009. *Вибрані твори*. Упоряд. текстів, передмова та примітки І. М. Андрусяка. Харків: Видавництво «Раною».
- Слово о полку Игоревім* 1983. Упоряд., вступна стаття, підг. тексту, прим. Л. Махновця. Київ: Дніпро.
- Літопис Руський* 1989. За Іпатським списком переклав Л. Махновець. Київ.
- Хвильовий Микола. In: В. Г. Дончика ред. 1993. *Історія української літератури ХХ століття. У 2 кн.* Київ.
- Яновський Ю. 2007. *Майстер корабля. Вершники*. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО».

**The concepts of "choice" and "responsibility" in Ukrainian literature**

The article analyzes the philosophical categories of "choice" and "responsibility" in the works on historical themes, including Panteleimon Kulish «Chorna Rada», «I (Romance)» М.Нvylovyy, «Podviyne kolo» Yu.Yanovskyu, «Slovo pro pohid knyazya Igora» unknown author. The author argues that literature returns the person liable to need their own choice, which is especially relevant in today's dimension of our lives.

# УКРАЇНСЬКИЙ ПОЕТИЧНИЙ ДИСКУРС СЕРЕДИНИ XVII СТ. ТА АНТИЧНІСТЬ

ДЕНИСЮК ВАСИЛЬ

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

Поетичний дискурс XVI – середини XVII ст. маніфестує нове світобачення українців, що проявилось значною мірою у відході від традиційних християнсько-біблійних мотивів та зверненням до образів, джерелом яких були світські джерела, насамперед античність. Як зазначав В. Крекотень, «християнська образність починає втрачати своє виняткове і панівне становище у світі образів української поезії. Її помітно відтісняє образність, запозичувана із поганської міфології, з античних літератур, із мирської історії, стародавнього світу й середньовічної Європи, з місцевого фольклору і народномовної лексики та фразеології» (Крекотень 1978: 7). Аналіз сучасних лексико- і фразеологічних праць засвідчує, що антична міфологія як джерело формування стійких мовних одиниць посідає вагоме місце в українській фразеології.

В україністиці проблемі функціонування античних фразеологізмів присвячено чимало студій. Так, Н. Ф. Венжинович на матеріалі української, російської та англійської мов простежила специфіку входження цих стійких одиниць у відповідні мови і культури (2011). В іншій розвідці Р. В. Луканинець та Н. Ф. Венжинович проаналізували шляхи засвоєння фразеологізмів Давньої Греції на національному ґрунті (2013). Об'єктом дослідження І. М. Серебрянської та Н. М. Маринохи стали особливості функціонування фразеологізмів античності в мові сучасних засобів масової інформації (2011). О. М. Сагірова проаналізувала конотації власних імен у складі античних фразеологізмів, що функціонують у грецькій, французькій, українській та російській мовах, акцентувавши увагу на національно-культурних і загальнокультурних компонентах онімів та їх рефлексії у складі стійких словосполучень залежно від ступеня освоєння мовною системою того чи того фразеологізму (2014). Проте діахронний аспект цієї проблеми, незважаючи на тисячолітні традиції перекладу античних текстів, залишається чи не найменш дослідженим, що й визначає актуальність нашої статті.

Античні фразеологізми в киеворуський період залишилися на рівні елемента чужої культури: про них знали, однак вони ні з чим не асоціювалися. Повторне звернення вітчизняних книжників до античності в період латинізації освіти в середньовічній Європі розпочало новий етап входження цих стійких одиниць в українську мову. Звичайно, необхідною передумовою цього був той же переклад. Навряд чи можна говорити про адаптацію перекладу киеворуського періоду до мовної ситуації, наприклад, XVI ст. Тому це був новий абсолютно переклад, в основі якого лежав основний принцип бароко – антропоцентризм. Освічений книжник, перекладаючи греко-латинський текст, шукав паралелі й асоціації новим стійким словосполученням у мові, носієм якої він був сам. Таким чином відбувався перший етап входження античної лінгвоодиниці в українську мову і культуру. Про XVII ст. О. І. Соболевський, зокрема, писав, що «більшу частину перекладав цього століття зроблено з латинської мови» (Соболевський 1903: 50).

Зрозуміло, що коли брати весь масив античних фразеологізмів, які функціонують у сучасній українській мові, то однозначно стверджувати про їхню

одностолітню появу видається нерозумним. Однак і повністю кивати на заангажовану радянською ідеологією позицію, що більшість античних фразеологізмів з'явилася в українській мові під впливом російської, – така ж маячня. Цей постулат анулює хоч би вже той факт, що бароко в літературну Московію так і не дійшло (за винятком окремих письменників, які переїхали туди в петровську епоху). Тому в Російській імперії цей процес відбувався набагато пізніше, ніж в Україні, розквіт бароко в якій припав саме на XVII ст. Про фразеологічну ситуації, до речі, писав відомий російський дослідник О. І. Федоров: «Можна вважати, що у XVIII ст. ще не сформувалися відомі в сучасній російській мові фразеологізми *танталові муки*, *сізіфів труд*, *содам і гаморра*, *між Сциллою і Харибдою*. Вони не зафіксовані у словниках і не трапляються в мові письменників XVIII ст. Але <...> можна припустити, що вільний переказ античних міфів про Сізіфа, Тантала та ін. підготував ґрунт для утворення словосполучень з постійним словесним складом і загальним переносним смислом, що у свідомості мовців уже перестав асоціюватися з відповідними текстами античної літератури. Очевидно, це відбулося в XIX ст. Точно сказати про час утворення фразеологізмів *муки тантала*, *сізіфів труд* та ін. поки складно» (Федоров 1973: 159).

Функціонування будь-яких знаків, зокрема фразеологічних, багато в чому залежить від дискурсу. Український поетичний дискурс – один з найпродуктивніших у мовній ситуації XVII ст. Він наповнений фразеологізмами різного походження. Саме тому актуальним є з'ясування специфіки функціонування фразеологічних одиниць, які своїм джерелом мають античність.

Аналізовані поезії засвідчують незначну кількість фразеологізмів, внутрішня форма яких орієнтована на античну міфологію. Однак уже сама їх наявність говорить про входження таких стійких словосполучень у лексичну систему української мови. Поетичний текст, як і мова загалом, чутливо реагує на запозичене з чужого культурного простору явище. Основну причину запозичення античних фразеологізмів убачаємо в заповненні лакуни культурного спадку, а також багатьох етно- і поняттєвих лакун. Український середньовічний лінгвопростір став одним зі щаблів інтернаціоналізації цих фразеологічних одиниць через їхнє входження в систему мови-реципієнта, що проявляється у зміні семантики, стабілізації форми (як фонетичної, так і графічної), заміні компонентів.

Звертає на себе увагу той факт, що українські книжники в поетичних творах активно використали і давньогрецьку, і давньоримську міфологію, не розмежовуючи їх, про що свідчать контексти з різними з походження фразеологізмами. Час входження античного спадку в українську культуру (а він один для обох міфологій) не завжди дозволяє точно визначити донора тієї чи тієї фразеологічної одиниці. Та й пляхів появи їх було, як мінімум, два: по-перше, це південнослов'янські мови, які мовно-територіально мали безпосередні контакти спочатку з грецькою, а згодом і латинською мовами; по-друге, це польська мова, яка адаптувала латинські або давньогрецькі в латинському обрамленні стійкі словосполучення. Літературознавець-полоніст Р. Радішевський акцентує на польському ренесансі, періоді, коли відбулося зіткнення з античною літературою русинів, які здобували освіту в польських вищих навчальних закладах, а також у єзуїтських та протестантських школах в Україні, де навчання здійснювалося латинською мовою. «Все це проявилось у творчості українських барокових письменників, які не побоялися поєднувати елементи античної поганської міфології з християнськими, алегорично трактуючи ці мотиви» (Радішевський 2004: 94).

Використання українськими майстрами слова таких фразеологічних одиниць не можна зводити тільки до номінативної функції. Насамперед це одна з форм лінгвістичної роботи над словом, яка, поряд із використанням і тлумаченням запозичених слів, сприяла інтелектуалізації поетичного дискурсу та інтернаціоналізації фразеологізмів. Досліджуючи барокові проповіді, О. Ю. Зелінська також кваліфікувала латинські афоризми як один із засобів інтелектуалізації гоміліїного тексту (Зелінська 2013: 334).

Значимо, що словосполучень, джерелом яких є античність, найбільше засвідчено в геральдичних і панегіричних віршах. Проте при трактуванні поетичного тексту необхідно враховувати, що його автор, вільно тлумачачи символи, віддавав перевагу позитивно конотованому аспекту, найчастіше – християнському чи християнізованому, що повністю відповідало вимогам панегіризму.

За тематичним принципом серед аналізованих фразеологізмів можна виокремити кілька груп. Відносно продуктивними є стійкі мовні одиниці тематичної групи «Античні боги» (*Марсова справа, поля Марсовые, инструмент Марса, инструмент Паллады* та ін.). Особливої популярності, як засвідчує геральдична поезія, набув символ римського бога Марса. За даними Х. У. Керлота, Марс є вічним втіленням необхідності кровопролиття, що проявляється у всіх законах космосу. Саме цьому богу поклонялися римські землероби для отримання багатого врожаю. Атрибутом Марса завжди була зброя, найчастіше меч (Керлот 1994: 310–311). Саме мужність, звитяга, бойова слава князівського роду Корибутів-Вишневецьких, їхня воєнна майстерність позначені фразеологізмом *Марсова справа* у вірші, присвяченому власникам герба:

*Луносѣтльмъ клейнотамъ Корибутовъ славныхъ  
Вѣрне служить фортуна а служить з лѣтъ давныхъ.  
Што Юно, што Аполелью, што Харитес мѣли,  
Все то в герб того дому пристойне зложили.  
Тут сѣт Луна, ту Кресты, ту **Марсова справа:**  
О значна савроматовъ з Вышневецкихъ слава! (УП: 49–50).*

Значимо, що фразеологічна одиниця не кодифікована в жодній із сучасних лексикографічних праць, не фіксують її і збірники крилатих висловів, що є додатковим свідченням неологічного характеру словосполучення для першої половини XVII ст.

Символ *Марс* став ядром для утворення й інших стійких мовних одиниць. Так, місце битви українські книжники номінували фразеологізмом *поле Марсове*, порядок компонентів якого не був чітко фіксованим. Прикметно, що, як і в попередньо аналізованому словосполученні, основне семантичне навантаження несе присвійний прикметник *Марсовий*. Наприклад, в епіграмі на клейнот Тризн автор, коментуючи розташоване в центрі герба зображення лицаря з шаблею на коні як свідчення відваги роду, який неодноразово ставав на захист своєї Вітчизни, вдається до фразеологізму *поля Марсовые*:

*Трызнянская лилія, за столки в сеняти,  
II **поля Марсовые**, як ся даст знати.  
Барзѣй собѣ на тот час мѣстце улюбила,  
В огородку церковномъ, бы снать пошлюбила  
Себе Паниѣ Пречистой, а сѣ ку оздобѣ,  
Досталася на вѣнецъ паньенской особѣ (УП: 58).*

В українській літературі XVII ст. цей фразеологізм набув більшого поширення, про що свідчить його функціонування й у проповідницькому дискурсі. Наприклад, ви-

користовує його А. Радивилівський у зверненні до війська, яке вирушало на битву проти татар: *В таковомъ тебѣ зломъ разѣ ѿ(т)чизны, презацныя Гетманове, По(л)ко(в)никове, будте Помтсюшами, сами напередъ вышедши на поле марсовое, додаючи сердца доброго своєму Рыцрству!* (Рад., Слово: 41). Із присвійним прикметником *марсовый* такі одиниці були відомі й тогочасній білоруській мові, напр.: *марсова школа* «воснна школа» (ГСБМ 17: 266).

Стійке словосполучення поповнило фразеологічний фонд нової української мови, проте ні лексикографічні, ні фразеологічні праці його не фіксують. Натрапляємо на невеликі коментарі у збірниках крилатих висловів: «*марсове поле*» – *поле битви* (Коваль–Коптілов 1975: 159; Ашукін–Ашукіна 1988: 196).

Інший спосіб вираження належності – генітивна конструкція – також був відомий українським книжникам. Так, у панегіричних віршах, присвячених митрополиту Сильвестру Косову, натрапляємо на словосполучення *инструмент Марса*:

*Прахом могилным сам ся посыпаєт*

*Инструмент Марса, котрый убиваєт*

*Силвестра писмо, инструмент Паллады*

*Спокойный, жадной však не мыслить звады* (УП: 71).

Автор свідомо використав імена двох античних богів, дотичних до одного з найбільших соціальних лих – війни. Виходячи із загальновідомої символіки, основним «інструментом» Марса був меч. Отже, непряма номінація меча через включення в конструкцію імені бога війни Марса мала на меті підкреслити значення Сильвестра Косова як активного борця за мир, акцентувати увагу на намаганнях митрополита припинити будь-які збройні конфлікти.

Посилає вплив на слухачів й ужите в цьому ж контексті ім'я богині Паллади, образ якої на час входження в українську культуру також асоціювався з війною через зображення її зі списом, у шоломі та з егідою. Тому *инструмент Паллады* – це насамперед спис як один з головних атрибутів війни, а використання в сусідніх рядках однотипних – генітивних – словосполучень, з одного боку, не вивіщує жодного зі знарядь війни, які були на той час основними видами зброї, з іншого – підкреслює значущість Сильвестра Косова в розв'язанні проблеми збереження миру.

У фразеологічному фонді нової української мови словосполучення так і не закріпилися, що, очевидно, можна пояснити позамовними чинниками, зокрема винаходом нових видів озброєння.

В епіграмі на герб панів Брововських також засвідчено ім'я Марса, яке автор використав для пояснення символів, напр.:

*Крест, Подкова и Рыцр, прибранный до бою,*

*Снатъ змѣрають до Марса, а не до покою.*

*Дом панов Брововских єст в отчизни не новыи*

*Нашой и на службу всякую готовый.*

*Подкова, Стрѣла, Рыцр землѣ наслужуютъ,*

*Ач Крест с Птахом до неба спѣшно ся [з]отуютъ* (УП: 56).

Власне, словосполучення *змѣрати до Марса* в епіграмі реалізує значення «бути готовим у будь-який момент стати на захист своєї країни, бути готовим воювати». Конструкція не ввійшла до фразеологічної системи української мови.

З іменем бога Феба в досліджуваних текстах зафіксовано образне словосполучення *бѣги Фебусовы*. Натрапляємо на нього в епіграмі, присвяченій

роду Могил. Автор не торкається семантики імені олімпійського бога для характеристики Петра Могил. Натомість, бажаючи митрополитові довгих років життя, книжник послуговується висловом, що спонукає читача чи слухача звернутися до джерел задля отримання додаткових знань про Аполлона: в основу покладено «заслугу» бога – Піфійські ігри за участю представників усіх грецьких міст, під час проведення яких припинялися всі воєнні дії. Відповідно новоутворене значення – «час без війни, мирний час», напр.:

*А той ест Петр Могила пастырем правдивым:  
К Богу, церкви, отчизне велице горливым:  
Нехай же прето живет в лета Несторовы,  
Або поки тратат будут бѣги Фебусовы* (УП: 55–56).

Словосполучення повністю не метафоризувалося. Причиною цього не була тільки більша популярність імені *Аполлон*, аніж *Феб*. Очевидно, засвідчену в поезії семантику вільно могли реалізувати питоми стійкі словосполучення, яким довелося конкурувати з калькованим висловом.

Ім'я богині мудрості Мінерви згадує Григорій Бутович у «Проодоні», присвяченому Арсенію Желиборському. Автор возвеличує відомого українського церковного діяча за його виваженість, мужність, мудрість та покровительство Львівської друкарні, що уособлюють у собі імена *Марс* та *Мінерва*:

*Смак душевний, не ест твой, юж смаку подобный,  
Котрый собѣ цукрует Желибор оздобный.  
Истность бовѣм оного в Марсѣ фундована  
И в валецной Мѣнервѣ мощно вкзрунтована,  
Законы ропущает в свѣтыс дворы,  
Летить на высокіе рыцѣрства гоноры* (УП: 205).

Звертає на себе увагу однотипність побудови стійких метафоричних словосполучень, ядерними компонентами яких є оніми на позначення античних богів. Це дозволяє припустити, що в українській мові функціонували конструкції з питомими лексемами, які й витіснили у процесі адаптації запозичений компонент. Отже, аналізовані поетичні тексти засвідчують процес входження у фразеологічну систему української мови XVII ст. образних мовних одиниць, джерелом яких була античність. Однак фактом національної фразеологічної системи української мови стало тільки словосполучення *марсове поле*.

#### Умовні скорочення

ГСБМ – *Гістарычны слоўнік беларускай мовы*. Мінск: Беларуская навука, 1998. Вып. 17.

Рад., Слово – Радивиловський А. *Слово а̃-с̃ часу войны*. Іп: Марковскій М. Антоній Радивиловскій, южно-русскій проповѣдникъ XVII в. (Опытъ историко-литературнаго изслѣдованія его сочиненій и обзоръ звуковыхъ и формальныхъ особенностей его языка), съ приложеніемъ неизданныхъ проповѣдей изъ рукописныхъ «Огородка» и «Вѣнца». Київ, 1894: 37–70.

УП – *Українська поезія. Середина XVII ст.* упор. В. І. Кречотень – М. М. Сулима. Київ: Наукова думка, 1992.

**Література**

- Апшукін Н. С. – Апшукіна М. Г. 1988. *Крылатые слова. Литературные цитаты. Образные выражение*. Москва: Художественная литература.
- Венжинович Н. Ф. 2011. Фразеологічні одиниці з античних джерел (на матеріалі української, російської та англійської мов) *Проблеми зіставної семантики*. Вип. 10. 2011. Ч. II: 66–71.
- Зелінська О. Ю. 2013. *Українська барокова проповідь: мовний світ і культурні витоки*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго.
- Керлот Х. Э. 1994. *Словарь символов*. Москва: «REFL-book».
- Коваль А. П. – Коптілов В. В. 1975. *Крилаті вислови в українській літературній мові*. Київ: Вища школа.
- Крекотень В. 1978. Українська книжна поезія кінця XVI – початку XVII ст. *Українська поезія: кінець XVI – початок XVII ст.* Київ: Наукова думка, 5–24.
- Луканинець Р. В. – Венжинович Н. В. 2013. Фразеологічні одиниці у міфах Давньої Греції: лінгвокультурологічний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Філологічна»*. Вип. 34: 128–132.
- Радншевський Р. 2004. Роль польського посередництва у формуванні української барокової літератури *Українське бароко*. Харків: Акта, 2004. Т. 2: 69–121.
- Сагірова О. М. 2014. Конотації особових імен у фразеологізмах античного походження *Восточноукраинский лингвистический сборник*. Вип. 15: 50–59.
- Серебрянська І. М. – Мариноха Н. М. 2011. Фразеологізми античності в мові сучасної преси *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Т. 24 (63), № 4, ч. 1. 2011: 182–187.
- Соболевский А. И. 1903. *Переводная литература Московской Руси XIV – XVII веков. Библиографические материалы*. Санкт-Петербург: Тип. Императорской Академии Наук.
- Фёдоров А. И. 1973. *Развитие русской фразеологии в конце XVIII – начале XIX в.* Новосибирск: Наука.

**The ancient world of the mid-17<sup>th</sup> century Ukrainian poetry phraseology.**

The article analyzes the specific phraseology of the ancient origin functioning in the Ukrainian poetic discourse of the 17<sup>th</sup> century. It is concluded that the main phraseology occurrence factor is the internal form of the proper name, which is used by the authors in order to make their works more expressive.

# SZEMELVÉNYEK IVAN NECSUJ-LEVICKIJ A KAJDAS CSALÁD CÍMŰ MŰVÉNEK FORDÍTÁSPROBLEMATIKÁJÁBÓL

FORGÁCS BALÁZS

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szláv és Balti Filológiai Intézet*

Ivan NecsuJ-Levickij (1838-1918) ukrán realista író, aki az orosz fennhatóság alá tartozó balparti Ukrajnában alkotott, a főművének számító A Kajdas család (1878) c. kisregényében egy átlagos ukrán parasztcsalád mindennapi életét mutatja be egy bő évtizeden keresztül: a falusi világ szép, idilli, romantikus ábrázolása a különböző generációk együttéléséből fakadó vitás élethelyzetek ellentéteit szolgálja. A mű részletekbe menően mutatja be a XIX századi ukrán vidéki tájat, falusi építészetet, népszokásokat, öltözködést, a falusi emberek hitvilágát, illetve néhány fejezet erejéig a korabeli Kijev városképét.

Ukrajnában a mű közismert, az iskolákban kötelező irodalom, meg is filmesítették, az ukrán kultúra szerves része. A kisregény még több mint száz év távlatában is sokat nyújthat az ukrán kultúrával, irodalommal ismerkedő magyar olvasónak, ezért, úgy gondolom, mindenképpen érdemes volt elkészíteni a magyar fordítást. A következőkben a fordítás során szerzett tapasztalataimról és felmerült problémákról fogok röviden beszámolni.

A Kajdas család fordításába úgy fogtam bele, hogy nem ismertem a fordítás-elméleti szakirodalmat. Megpróbáltam kitalálni egy módszert, amely szerint dolgozni fogok. Először megismerkedtem az íróval, a korszakkal, amiben élt és alkotott, majd magával a művel. Mielőtt hozzáláttam volna a fordításhoz, elolvastam Ivan NecsuJ-Levickij egy másik művének magyar fordítását – a Mikola Dzserját Kótyuk István fordításában. Bizonyos fordítási megoldásokat el is lestem Kótyuk Istvántól, pl. reáliák átadását, az archaikus kifejezések, illetve egyes szófordulatok átültetését magyarra. A regény fordítása során én azt a módszert alkalmaztam, amikor a fordító a nyersfordítás készítésénél nem sokat foglalkozik a bonyolultabb megoldásra váró problémákkal, hanem ezeket a részeket üresen hagyja, megjegyzi, s csak később tér vissza rájuk. Ez lehet egyetlen szó, szerkezet, de akár egy egész bekezdés vagy egy vers is.

A fordító munkája során gyakran találkozik olyan helyzettel, amikor egy adott szó vagy szó szerkezet szótári, lexikai jelentését tekintve nem illeszkedik a célnyelvi fordításba. Ez nem más, mint a szó, szó szerkezet kontextuális, szövegkörnyezettől függő jelentése. Ilyen esetben a fordító bizonyos lexikai átalakításokat, transzformációkat hajt végre, ezek az átalakítások sok esetben stilizációt is maguk után vonnak. A szakirodalom sokféleképpen osztályozza a transzformációkat.

Musketik (2006) alapján én a következő módon csoportosítom őket: 1. sűrítés (kompresszió); 2. kibontás (dekompresszió); 3. logikai továbbfejlesztés; 4. ellentétes fordítás; 5. teljes átszerkesztés; 6. kompenzáció.

Az egyes transzformációkat legegyszerűbben egy példamondaton tudnám bemutatni, amelyen elvégzem mind a hat átalakítást. A példamondat Kajdasék Dovbisék-nál tett látogatásának egy részletét ragadja meg:

„Каїдаш устав, приказав до чарки кїлька слїв і швидко вкїнув у рот горїлку.”

Transzformáció nélkül szó szerinti fordításban a mondat így hangzik:

\*Kajdas felállt, mondott néhány szót a pohárhoz, és gyorsan behajította a szájába a horilkát.

a) Sűrítés. Lényege, hogy egy tömörebb mondatot kapunk, amely megkönnyíti a megér-

tést, mivel sokkal természetesebben hangzik magyarul, és a szövegkörnyezetből egyébként is világos, hogy mi történik, vagy miről van szó:

Kajdas felállt, **elhadart** néhány szót, majd **felhajtotta** a horilkát.

Ebben a mondatban kimaradt az, hogy *\*a pohárhoz* hadarta el azt a néhány szót, illetve a *\*gyorsan behajította a szájába* kifejezést egy ige a *felhajtotta* fejezi ki. Az *elhadart* illetve *felhajtotta* igék egyben stilisztikai transzformációk is.

b) Kibontás. Lényege, hogy a fordításban az eredetnél bővebb mondatot kapunk a pontosabb leírás végett.

Kajdas felállt **az asztaltól**, mondott néhány szót pohárköszöntőnek, majd **azzal a lendülettel** le is gördítette torkán a horilkát.

c) A logikai továbbfejlesztés azt jelenti, hogy egy adott eseményt, állapotot egy logikailag más, szintén lehetséges oldalról közelítünk meg.

Kajdas felállt, szólt néhány szót a **jelenlévőkhöz**, de egy pillanatra rá **már egy csepp** horilka **sem volt** a poharában.

Az első továbbfejlesztés azon alapszik, hogy az ember általában mások jelenlétében szokott tósztot mondani, a második tagmondatban pedig nem a folyamat leírásával (*күссуа*), hanem annak eredményével (*egy csepp sem volt*) fejezzük ki a cselekvést.

d) Ellentétes fordításnak nevezzük az olyan transzformációt, amikor egy elemet (vagy az egész mondatot) ellentétes oldalról közelítünk meg.

Kajdas felállt, **de nem sokáig pazarolta a szót** – gyorsan felhajtotta a horilkát.

e) Teljes átszerkesztés esetén, ahogyan ezt a transzformáció elnevezése is mutatja, a mondatot lexikailag, szintaktikailag teljesen átfর্মáljuk.

Kajdas felállt, de nem is ő lett **volna, ha** pár szó után azonnal be nem vágja azt a kis pohár horilkát.

Ebben az esetben a kijelentő módot feltételessel cseréltük fel. Az is lehetséges, hogy a mondat fajtája változik meg (pl. felszólító mondatot kérdő mondatá alakítunk), ha a helyzet úgy kívánja: „Csukd be az ajtót!” → „Barlangba' laksz?”

A teljes átszerkesztés a tagmondatok számának, köztük fennálló viszonynak a megváltozását is eredményezheti, pl.:

– Це не Меласка, а смерть моя. (Szó szerint: 'Ez nem Melaska, hanem a halálom!')

– Ez a Melaska még a vesztemet okozza.

Így az eredeti, két ellentétes viszonyban álló tagmondatból 'Ez nem Melaska, hanem a halálom' egy egyszerű kijelentő mondatot formáltam. Szövegkörnyezettől függően jó megoldás lehet még, hogy „Ez a Melaska még a sírba visz”.

f) Kompenzáció. Olyan esetben érdemes alkalmazni, amikor egy megoldhatatlan feladat előtt áll a fordító. Az egyik helyen lemond a szép fordítási megoldásról, mivel nem lehet a célnyelven ugyanazt visszaadni, egy másik helyen viszont pótolja, kompenzálja a keletkezett hiányt, hogy a mű egészében véve ne veszítsen értékéből. Ilyen problémás esetet jelentenek a szóviccek, reáliák, frazeologizmusok, vagy az orosz nyelv használata a szereplők nyelvi jellemzése végett az ukrán művekben.

Kajdas felállt, elhadart néhány **rigmust**, majd gyorsan felhajtotta a **pálinkát**.

Ha egy reáliát (példánkban a *horilkát*) a fordító nem tud, vagy nem akar lefordítani, azt el-

hagyhatja, de a veszteséget egy másik helyen illik kompenzálnia (itt a *rigmus* szóval). A kompenzációt akár több oldallal később is végre lehet hajtani, ott, ahol alkalom nyílik rá.

A Kajdas család fordítása során számomra a legnagyobb kihívást a reáliák, korabeli szakkifejezések átadása jelentette, ami komoly kutatómunkát és utánajarást igényelt. A teljesség igénye nélkül itt most csak négy példát emelnék ki. Az első egy mosással kapcsolatos kifejezés, melyet az alábbi mondat szemléltet:

Вона [Мотря] вибрала сорочки з **жлукта**, пішла на ставок прать й прийшла додому аж увечері.

Kivette [Motrja] az ingeket a **lúgzókádból**, kiment mosni a tóra, s haza sem jött napestig. A ruhákat akkoriban egész nap egy lúggal töltött kádban áztatták, melyet lúgzókádnak, lúgzónak, páruológádnak, szapusajtárnak neveztek. A lúgzást követően a ruhákat kivitték egy folyóhoz vagy egy tóhoz, és a vízben sulyokkal kiverték belőlük a lúgot.

Mivel a mű paraszti közegben játszódik, a falusi miliő rekonstruálása szempontjából fontos szerepet kap a mezőgazdasággal, állattartással kapcsolatos kifejezések pontos visszaadása. A Kajdas családban több helyen is feltűnik az ökrösszekér: hol a szénahordásnál, hol pedig terményszállításnál.

A következő mondat abból az epizódból való, amelyben Lavrin a megőrölt gabonával készülődik hazafelé a bohuszlavi malomból:

Не встиг він закласти **заноза** в **ярмо** і ненароком кинув очима за Рось.

Nem sikerült bedugnia a **járompálcát** a **járomba**, s véletlenül a folyó túlsópartjára pillantott. A *járóm* más szóval: *iga*. Mindkét szó szláv eredetű. A 'закласти заноза' kifejezéssel azonban mindaddig nem tudtam mit kezdeni, míg el nem kezdtem tanulmányozni a járóm szerkezetét. Ennek során nyilvánvalóvá vált, hogy a заноза a *járompálcá*, amely a járóm kihúzható, nyitható-zárható oldala. Arról, hogy hogyan is néz ki az ökrök befogása a járomba, egy videót is sikerült találnom, amely nagyban hozzásegített a mondat megértéséhez.

A reáliák körét képezik többek között az egyes nemzetek szépségideáljainak attribútumai is. A legfontosabb ilyen attribútum az ukránok esetében mind a férfi, mind a női ideálnál a fekete haj, a fekete szem és fekete szemöldök. Ezt igazolják a következő példák is.

Az elsőben Karpo köszönti Motrját:

– Будь здорова, **чорноброва!**

– Üdvözöllek, **fekete szépség!**

A másodikban pedig Lavrin búcsúzik Melaskától:

– Прощай, **чорнобрива!**

– Ég áldjon, **fekete szépség!**

A *чорноброва*, *чорнобрива* jelentése 'fekete szemöldökű'. Magyarul ilyet kimondani is furcsa, ilyen bókok hallatán biztos távra maradna a magyar lányok szája. Éppen ezért, hogy a megszólítás valamelyest szalonképes legyen, úgy fordítottam, hogy *fekete szépség*. Ez a reáliák olyan kategóriája, amelyeknek a fordítása kompenzációra szorul.

Az egyszerűbb transzformációkat általában a nyersfordítás elkészítése vagy első átolvasása során alkalmaztam, amikor is félretettem az ukrán szöveget, és csak a magyart olvasva ott javítottam ki a fordítást, ahol az természetellenesnek érződött. A komolyabb kutatómunkát igénylő problémákat viszont a végére hagytam. Témakörök szerint csoportosítottam őket, pl.: vallási vagy fonással kapcsolatos kifejezések és reáliák, majd az egy témakörhöz tartozókat együtt kérdeztem meg egy szakértőtől, vagy

kerestem ki lexikonokból. Ezt követően soronként összevettem a fordítást az eredetivel, így megtaláltam a véletlenül kihagyott mondatokat. Ezután a helyesírási, kifejezeten a központozási problémákat oldottam meg. Majd egy hónap elteltével még kétszer átolvastam csak a fordítást magában. Általában érdemesebb ezzel legalább fél évet is várni, hogy a fordító elszakadjon az eredeti szövegtől.

*A Kajdas családot* nyomtatott, könyv formából fordítottam, de a végére kiderült, hogy nekem sokkal jobb az elektronikus változathoz dolgozni: az elektronikus változatban gyorsabb a keresés, majd a kérdéses szót, kifejezést gyors átmásolással be lehet írni a szótárba, keresőbe, továbbá nem kell külön lapokat befogni, ha megjegyzéseket ír az ember, azokat be lehet szűrni az eredetibe. Bár mielőtt nekifogtam volna, hosszasan tervezgettem a munka menetét, ütemét, az meg sem fordult a fejemben, hogy az ilyen gyakorlati dolgoknak is mekkora jelentősége van.

Összefoglalva, a fordítás elkészítésével nagyon sok tapasztalatra tettem szert. Csaknem három év távlatából sok mindent máshogy látok benne, amin változtatnék, és kisebb változtatásokat, finomításokat el is végzek majd benne.

### Irodalom

*Magyar Néprajzi lexikon.* 1977–1982. Budapest: Akadémiai Kiadó.

[<http://mek.niif.hu/02100/02115/html/index.html>]

Mushketik Lesja Heorhijivna 2006. = Мушкетик Леся Георгіївна. *Переклад з угорської на українську мову: теоретичні узагальнення і практичний досвід.* Ніжин: Аспект-Поліграф.

Nechuy-Levytsky, Ivan Semenovych 1878 = Нечуй-Левицький, Іван Семенович. *A Kajdas család.* Fordította: Forgács Balázs [<http://mek.oszk.hu/11300/11357>]

Vargyas Lajos 1988-2002. Ráolvasás. *Magyar néprajz nyolc kötetben.* V. kötet: *Magyar népköltészet.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

[<http://mek.niif.hu/02100/02152/html/05/200.html>]

### Excerpts from the analysis of the Hungarian translation of Ivan Nechuy-Levytsky's short novel *The Kajdas Family*

Ukrainian realist author Ivan Nechuy-Levytsky (1838-1918) in his short novel *The Kajdas family*, which is regarded as his main work, presents an average Ukrainian peasant family's life, the 19th-century Ukrainian countryside, rural architecture, folk customs, rural people's faith, and, in some chapters, the contemporary image of the city of Kiev. In Ukraine, the novel is well known, it is compulsory at school, film was shot on the basis of the novel, thus it forms an integral part of the Ukrainian culture. Therefore, in 2011, I decided to translate this work into Hungarian because I think, even after more than one hundred years, it is a real treasure for a Hungarian reader willing to learn a lot about the Ukrainian culture and literature. This paper on translation theory aims to introduce types of problems arising during translation of the novel, and the solutions found to them.

# AZ IRKA CÍMŰ GYERMEKLAP SZEREPE A KÁRPÁTALJAI MAGYAR GYERMEKIRODALOM ALAKULÁSÁBAN

HÁJAS CSILLA

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Irodalomtudományi Doktori Iskola*

A Szovjetunió évtizedeiben az országban mindenütt, így az Ukrán SZSZK kötelékébe tartozó Kárpátalján (akkor Kárpátontúli területen) az irodalom (is) vagy politikai felügyelet alatt fejlődött, alakult, vagy éppen szembe fordulni igyekezett a politikai nyomással. A gyermekirodalomra nem figyeltek különösebben, magától értetődő volt, hogy a kárpátaljai magyar gyermek is a nagy szovjet és külföldi, szigorúan politikailag korrekt költők, írók fordításos művein nevelkedett, ezzel találkozott a tankönyvekben és a kulturális rendezvényeken, az egyetemes magyar kultúrából is csak a rendszer által adoptálásra érdemes alkotókkal, például Petőfi Sándorral, József Attilával, vagy Ady Endre *Proletár fiú* verse című alkotásával ismerkedhetett meg.

Kárpátalján magyar nyelven gyermeklap a szovjet érában nem jelent meg, a helyi Komszomol lapjának, a Kárpátontúli Ifjúságnak volt magyar fordításos változata, melynek nem fordításos irodalmi melléklete is megjelent, ahol kárpátaljai magyar szárnypróbálgató költők publikálhattak, de a melléklet irodalmi anyaga nem nevezhető ifjúsági irodalminak, az itt publikáló alkotók személyes és művészi sorsának alakulása pedig már szoros összefüggésben van a kárpátaljai magyar polgárjogi mozgalom indulásának és a Forrás Irodalmi Stúdióinak a történetével (Eperjesi Penckőfer 2003).

A kárpátaljai magyar alkotók közül a rendszer elvárásainak megfelelő ifjúságnak szóló műveket Balla László hozott létre (pl. *Hidi Pista biciklista* című ifjúsági regénye).

A kárpátaljai magyar gyermekirodalom első fontos és ma is vállalható fejezetét tulajdonképpen egyetlen író, az epikus gyermekvers kárpátaljai mestere, Szalai Borbála hozta létre, kinek alkotásai nemcsak Kárpátalján, de magyarországi gyermeklapokban is megjelentek. A Szovjetunió éveiben a kárpátaljai magyar gyermekirodalom egyet jelentett Szalai Borbála nevével. Fülbemászó versein fiatalok generációi nőttek fel, korán, s ami még fontosabb, észrevétlenül beléjük csepegtette a magyar nyelv szeretetét, tisztetét. A szovjet éra alatt is rendszeresen publikált a helyi magyar sajtóban (Hájas 2013).

A Szovjetunió megszűnése után az 1990-es években tulajdonképpen az *Irka* című folyóirat teremtette meg a kárpátaljai magyar gyermekirodalmat, gyűjtötte maga köré alkotóit, magas színvonalat képviselő gyermekirodalmi folyóiratként. Újdonsága volt, hogy főszerkesztője, Punykó Mária a magyar és a nemzetközi gyermekirodalom gyöngyszemei mellett teret adott a kárpátaljai magyar szerzőknek is. Itt kezdett publikálni például Weinrauch Katalin, Berniczky Éva, később Olasz Tímea is.

Az *Irka* mellett az 1990-es években rendszertelen időszakonként még egy gyermeklap megjelent Kárpátalján *Bóbiba* címmel, ungvári szerkesztésben, de ennek hatása és olvasottsága, valamint a kárpátaljai magyar gyermekirodalmat bemutatni akaró szándéka messze elmaradt az *Irka* mögött.

Az 1990-es évektől fejlődésnek indul az irodalmi élet, és ez kedvez a gyermekirodalomnak is. Mesegyűjtemények jelennek meg Punykó Mária és Hutterer Éva szerkesztésében (P. Punykó–Hutterer 2004, P. Punykó 1995), gyerekeknek szóló verseskötetek látnak napvilágot (Füzesi Magda 2003, Szalai 2005, Weinrauch 2005). Olasz Tí-

mea, Kurmai-Ráti Szilvia nevéhez pedig gyerekeknek szóló történetek, és egy novelláskötet is fűződik (Olasz 2004, Kurmai-Ráti 2011).

Berniczky Éva a kárpátaljai műese-irodalom megalkotója, szürreális regényeiben családját, gyermekei gyerekkorát mesésíti meg (*Égen járó kismanó, Fejezetek az üvegházból*). Füzesi Magda alapvetően nem gyermekíró, bár van gyermekverskötete, de úgy járt ő is, mint a nagy klasszikusok közül sokan, versei a kötelező tananyag részévé váltak. Legismertebb ezek közül a *Szöttes pirossal-feketével* című. Hasonló sorsra jutott Vári Fábrián László *Illyés Gyula fejfája előtt* c. verse és Kovács Vilmos *Verecke* c. verse is. A gyerekek előszeretettel szavalják ezeket szavalóversenyeken.

A kárpátaljai magyar gyermekirodalomról jelenleg nincs összefoglaló jellegű áttekintés. 1955-ben Bakó László *Tavaszi napsütés* című gyermekirodalmi antológiájával kezdett ébredezni a kárpátaljai magyar gyermeklira. Az első gyermekverskötetet Osvát Erzsébet írta 1959-ben, kötetének kiadásától számítjuk a kárpátaljai magyar gyermekirodalom kezdetét.

1989-ben alakult meg a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, majd magyar szakmai szervezetek jöttek létre, az egyik legnagyobb létszámú és legtevékenyebb testület a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ), amely 1991-ben alakult. A KMPSZ szervezi és bonyolítja le a magyar iskolában tanuló diákok tantárgyi vetélkedőit, nyári táboroztatásait, a tanárok továbbképzéseit. Megalakulása óta különös figyelmet szentel a szórványban élő magyar gyerekek anyanyelvi oktatásának. Megjelenteti a kötelező olvasmányokat, feladatlapokat, módszertani segédanyagokat. Komoly szerepet vállalt Kárpátalja első magyar tannyelvű felsőoktatási intézményének, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolának a megalakításában. Két állandó jellegű kiadványa van: a *Közoktatás*, ami a pedagógusoknak szóló lap, és az *Irka* gyermekirodalmi folyóirat.

A Szovjetunió széthullása után a kárpátaljai magyar gyerekek nem kapták többé kézhez a magyarországi gyermekirodalmi lapokat, amelyekre addig előfizethettek. Korábban a *Dörmögő Dömötör*, a *Kisdobos*, a *Pajtás* című, kifejezetten gyerekeknek szóló szórakoztató és egyben ismeretterjesztő lapok nagy népszerűségnek örvendtek a kárpátaljai iskolások körében.

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség hamar észrevette, hogy mekkora űr keletkezett azzal, hogy megszűnt a korábban megszokott gyermekirodalmi folyóiratok elérhetősége. A KMPSZ akkori elnöksége felvetette egy önálló gyermeklap megjelentetésének lehetőségét, és ennek eredményeképp született meg az *Irka* (Komáromy 2004).

Punykó Máriát kérték fel a lap szerkesztésére, illusztrátorként Jankovics Mária működött közre. Mivel a korábbi évtizedekben Szalai Borbála alkotásait kivéve nemigen születtek időtálló gyermekirodalmi alkotások Kárpátalján, az *Irka* szerkesztőinek, első sorban Punykó Máriának az egyik megoldásra váró problémája volt, hogy hogyan fogja megjelentetni a kárpátaljai gyermekirodalmat a lapban alkotók és szerzők híján.

Punykó Mária személyes és szerkesztői kvalitásainak nagy szerepe van abban, hogy az 1990-es években a helyi gyermekirodalom új, friss irányt vett, számos szerzőt motivált a publikálásra, gyerekeknek szóló művek létrehozására. Punykó Mária „fedezte fel” a gyermekirodalom számára például Berniczky Évát és Weinrauch Katalint.

Célszerűnek tartom, hogy a Szovjetunió szétesése után a gyermekirodalomban publikáló írók összesítő nevéként bevezessük a kárpátaljai magyar gyermekirodalomba az *Irka*-generáció fogalmát, hiszen Punykó Máriának köszönhetően többen, életkoruktól függetlenül, az Irkában mutathatták meg írói vénájukat először. Az *Irka*-generációhoz tartozik értelmezésemben Weinrauch Katalin, Olasz Tímea, Berniczky Éva, Nádás Klára, Kurmai-Ráti Szilvia. Annak ellenére, hogy nem egy korosztályú írókról van szó,

munkásságukat tekintve mégis egy generáció tagjai mindannyian. Az Irka-generáció azokat az írókat foglalja össze, akik a Szovjetunió széthullása után kezdtek alkotói munkába a gyermekirodalomban (Hájas 2013).

Az Irka próbaszáma 1993 novemberében jelent meg. Elsődleges céljai azóta is változatlanok: a gyermekek olvasóvá nevelése, az anyanyelv, a népi hagyományok ápolása, a vidékhez való kötődésük, nemzeti azonosságtudatuk mélyítése, otthonvilágának megteremtése, egyfajta közösségteremtés is. Megőrizve az eredeti célokat, a szépirodalom mellett egyre több teret kap az ismeretterjesztő, foglalkoztató jellegű anyag a lapban.

Punykó Mária szerkesztői elveinek nagyszerűsége abban rejlik, hogy a klasszikus és a mai magyar gyermekirodalmi művek mellett közlési fórumot biztosított a kárpátaljai magyar gyermekíróknak is, akiknek a lap megjelenéséig nem volt igazán publikálási terük.

Az Irka idővel a szépirodalmi művek mellett egyre több ismeretterjesztő, foglalkoztató anyagot is közölt. Ma 36 színes oldalon jelenik meg, több mint 20 állandó rovattal. A tény, hogy az Irka az egyetlen magyar kárpátaljai gyermeklap, meghatározza a szerkesztési elveket: az óvodásoktól a kamaszokon át a felnőttekig mindenkire igyekszik szólni. Eljut minden magyar iskolába, óvodába, ára szimbolikus, nem fedi az előállítási költségeket, a szórványban élő gyerekek ingyen kapják kézhez.

1993–2013 között eltelt húsz év alatt Punykó Mária szerkesztette az Irkát, majd 2013-ban átadta a stafétát Espán Margarétának, akkori frissdiplomás tanítónak, aki az főiskolai évek alatt szorosán együttműködött az Irka körüli tennivalók lebonyolításánál, és ezáltal rálátása volt a szerkesztéssel járó folyamatokra.

Az Irka jól szerkesztettsége miatt a tanároknak lehetősége nyílik arra, hogy felhasználják szakköri foglalkozásokon is. A szépirodalmi rovatokat általában a kisebbek kedvelik jobban, míg az ismeretterjesztő írások a nagyobbakat kötik le (P. Punykó 2004).

Az Irka külön teret biztosít az írogatni, rajzolni szerető gyerekeknek, szakadatlanul keresi, műveli ki magának a következő Irka-generációt. Számos vers-, fogalmazás-, rajz- és egyéb pályázatot hirdet, melyekre az elmúlt húsz év alatt több ezer gyermek küldte be pályázatát.

A megjelenés gyakorisága évi 3-6 lapszám között mozog. Az első lapszám 28 oldalas volt, mára az Irka 36 oldalassá nőtte ki magát. Az első években 8-10 volt az állandó rovatok száma, mára ez huszonegynéhányra módosult.

A következő rovatok szerepelnek az Irkában: Aranyhal, Aranykapu, Bölcsőnk, Dalolda(!), Döngicsélő, Földön, vízen, levegőben, Irkafirka, Irka-dobogó, Kalendárium, Kifestő, Körbenéző, Lapozgató, Meskete, Mindenféle (7-8 állandó alrovattal), Nyitva van az aranykapu, Olvastad már?, Számforgó, Számítógép-suli, Rejtvényoldal, Postabontás, Tündérujjak, Útravaló, Versforgó.

2001 óta minden számban négy oldal kizárólag az óvodásoknak szól. A rovat címe: *Döngicsélő*. Verseket, meséket, találós kérdéseket, fejlesztő feladatokat, játékokat találnak itt az Irka legkisebb olvasói. Egyfajta segédanyag is ez az óvónők, a szülők számára. Célja, hogy az óvodások fejlettségi szintjének megfelelő verseket, meséket sorakoztasson fel, megszerettette a kicsikkel az irodalmat. Ennek része az *Ügyeskedj* és a *Tündérujjak* című rovatok. Egyszerű, ügyességet és koncentrációt igénylő kézműves feladatokat ajánl a gyerekeknek.

A Döngicsélőn kívül a *Kifestő* című rovat is az óvodásokat célozza meg elsősorban. Az idősebb korú kreatív gyerekeknek is szól, hogy annak is legyen miért kinyitnia az Irkát, aki egyébként nem olvas annyira szívesen. Motivál. És ha már a kezébe vette, úgymint belekukkant az írásokba. Emellett mindegyikhez tartozik egy feladat, melynek megfejtése nem egyszer az Irka oldalain lapul.

A *Földön, vízben, levegőben* című rovat egészen újkeletű, természettel, növény- és állatvilággal, élő és élettelen természettel egyaránt foglalkozik. Célja, hogy olyan ismereteket is bemutasson, amik a tankönyvekből hiányoznak, de a képeknek hála, érdekesek a gyerekek számára. Ezekhez pedig versek, találós kérdések, és ha aktuális, akkor természethez kötődő világnap, dátum is szerepel. Mellette pedig kérdés, amely illeszkedik az oldalakon lévő témákhoz.

A *Dalolda*(!) című rovatnál a legnagyobb hangsúly a motivációra esik. Sok gyerek zenél, és a legtöbbjük szívesebben ül le egy gyermeklapban talált kottából játszani, mint a kötelező gyakorlatokat elpötyögtetni. Nem mellékesen, színesebbé varázsolja az Irkát.

Az *Ohvstad már?* című rovat nemrég új címet kapott: *Almodni háunk* néven fut tovább. Magyar és világirodalmi klasszikus művek részletei találhatók itt két oldalon. Célja az idősebb olvasók motiválása arra, hogy terjedelmesebb olvasmányokhoz is kedvet kapjanak.

A *Mindenféle* rovatban, nevéhez hűen, mindenféle dolgok találhatóak, tartalma lapszámról lapszámmá változik: *Viccek*, *Tudod-e?*, *Humorsarok* stb. A *Körbenéző* rovat hasonló az előzőhöz, van benne közmondás, állati legek, versek, rövid írások.

Két oldal tartalmaz vallással kapcsolatos ismeretterjesztő írásokat. Az Istenközelség mindig is fontos szerepet játszott az Irka közéletben betölteni kívánt pozíciójának meghatározásánál. Fontos volt Punykó Mária egykori főszerkesztőnek, és fontos maradt az új főszerkesztőnek, Espán Margarétának, aki szerint a vallási nevelés legjobban gyerekkorban hagy maradandó nyomot a gyerekek erkölcsi világán.

Az *Irka-dobogó* című rovat a kárpátaljai tehetségek bemutatását szolgálja, közelebbi képet mutat arról, hogy hogyan indultak el a színészi/szobrászi/énekesi/stb. vonalon.

A *Nyitva van az aranykapu* című rovat elsődleges célja, hogy játékra csábítsa a gyerekeket. Népi- és mozgásos játékok sorakoznak benne, nem feltétlenül külön kategóriába sorolva, inkább ötleteket szeretne adni a gyerekeknek, hogy szabadidejüket hogyan tölthetik el a természetben, és egyúttal szorosabbra szöhetik az iskolában kialakult baráti kapcsolatokat.

A *Rejtvényoldal* rovat célja az agytorna, nemcsak információ alapú rejtvények vannak benne, hanem olyanok is, amik a logikus gondolkodást igénylik, és természetesen teljesíthető kihívásnak bizonyulnak az Irka-korosztály számára.

A *Postabontás* az egyik állandó rovat, amely az Irka megalakulásától kezdve, több mint húsz éven át közvetítette az előző lapszám rejtvényeinek helyes megfejtését, a helyes megfejtők névsorával együtt, itt jelentek meg a gyerekek által küldött rajzok, levelek, mesék, versek, illetve itt kereshetett magának levelezőpartnert, aki levelezni szeretett volna (P. Punykó 2004).

Az Irka a 10–12 éves gyerekek körében a legnépszerűbb, de természetesen rengeteg a fiatalabb, illetve ennél idősebb olvasója, levelezője is. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek igenis szeretik a verseket, meséket, így az egyik kedvenc rovatuk a *Versforgó* és a *Mesketek*, a másik kedvenc talán a *Tündérnyujak*, ami alapján mindig barkácsolhatnak valami újat. A nagyobbak inkább az ismeretterjesztő rovatokat szeretik, a *Mindenfélét*, ezenkívül az *Aranykapuban* található rejtvények kötik le őket a leginkább. A lapot egészen a 2007-ben bekövetkezett haláláig Jankovics Mária grafikus illusztrálta. Művészi, finom rajzait tisztaság, jószág, emberség hatotta át. Rajzainak eszmei értéke igen magas, mert általuk az ízlést és lelket romboló filmgyári iparmennyiségben gyártott mesefigurák mellett ilyenekkel is találkozhatott a kárpátaljai iskolás. A művésznő halála után Kulín Ágnes folytatta a megkezdett munkát.

Az Irka megálmodói a lap megalakulásától kezdve szerveznek úgynevezett járulékos rendezvényeket, amelyek egyfajta közösségteremtő szerepet töltenek be igen hatékonyan. Az olvasók bevonásával megünneplik az Irka-születésnapot, Mikuláskor megajándékozzák egymást, azt Irka-karácsonykor közösen öltöztetik a fenyőt, minden évben Irka-gyermeknapot tartanak, ahol rengeteg program várja a kárpátaljai iskolás gyerekeket. Emellett pedig nyaranta anyanyelvi Irka-tábort szerveznek a szórványban élő magyar gyerekek részvételével.

Az Irka munkássága az évek során nemcsak szárba szökken, hanem olyannyira meghatározó részévé vált a kárpátaljai magyar kulturális életnek, hogy nemrég a Külhoni Magyarságért Díjat<sup>1</sup> vehetett át első főszerkesztője, Punykó Mária.

Az Irka gyermekirodalmi lapként maga is méltatni szeretne volna azokat a pedagógusokat, akik Kárpátalja szerte lelkiismeretesen végzik a dolgukat, ezért 2012-től újra-indított egy korábban évekig szüneteltetett eseményt: a Mosoly díj átadását, amelyet csak gyerekek ítélnének oda olyan felnőttnek, akit tisztelnek, szeretnek, és aki mindent megtesz azért, hogy mosolyt csaljon a gyerekek arcára. A jelöléseket az Irka olvasói az éves gyermeknapot megelőző hetekben juttathatják el a szerkesztőségbe.

Természetesen Punykó Mária munkássága a legjelentősebb az Irka létrehozásában, arculatának alakításában, de nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy hozzá hasonlóan még sokan mások viselték szívükön az Irka sorsát, ketten közülük sajnos már nem élnek. Jankovics Mária grafikus, akinek a rajzait majd tizenöt éven keresztül követhették nyomon a kárpátaljai gyerekek, és Bagu Balázs néprajztanár, mindenki Balázs bácsija, aki kezdetől részt vett az Irka formálásában, már nem érhatték meg, hogy az általuk pátyolgatott gyermekirodalmi lap nívós kitüntetésben részesült (P. Punykó 2004).

Az Irka első számának megjelenése óta eltelt húsz év alatt felnőtt egy generáció, és ma már az ő gyermekeik lapozgatják Kárpátalja egyedüli gyermekirodalmi lapját. Köszönhető ez talán a jó irodalomnak, a lelkes szerkesztőknek, és a rendületlen kitartásnak, hogy valós értéket adjanak a gyerekek kezébe.

### Irodalom

- Bakó László 1955. *Tavaszi napsütés*. Ungvár: Kárpátontúli Területi Kiadó.
- Balla László 1965. *Hidi Pista biciklista*. Budapest–Ungvár: Móra Kiadó–Kárpáti Kiadó.
- Berniczky Éva 1996. *Égen járó kismanó*. Ungvár–Budapest: Pánsíp–UngBereg.
- Berniczky Éva 1999. *Fejezetek az üvegházból*. Budapest–Beregszász: Mandátum Kiadó.
- Eperjesi Penckófer János 2003. *Tettben a jellem. A magyar irodalom sajátos kezdeményei Kárpátalján a XX. század második felében*. Budapest: Magyar Napló.
- Füzesi Magda 2003. *Ketten a kabátban*. Csíkszereda: Pallas-Akadémia Könyvkiadó.
- Hájas Csilla 2013. A kárpátaljai magyar gyermekirodalom vázlatos története a XX. század második felétől napjainkig. *Acta Academiae Beregsiensis* 2013/1: 245–251.
- Komáromy Sándor 2004. Napjaink gyermekirodalma Kárpátalján. In: Noszályné Bodnár Ágnes szerk. *A határon inneni és túli könyvtárak értékközvetítő tevékenysége: a Határon Túli Magyar Könyvtárosok IX. Zempléni Nemzetközi Konferenciája*. Sárospatak, 2003. szeptember 9–11. Sárospatak: Zrínyi I. Vár. kvt.
- Kurmai-Ráti Szilvia 2011. *Törékeny szentek*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Könyvek.

<sup>1</sup> A Külhoni Magyarságért Díjat olyan határon túli magyar közösségek, illetve személyek kaphatják meg, akik kiemelkedő teljesítményből, tevékenységéből adódóan az adott közösség jelentősen fejlődött, és akinek munkáját a helyi közösség arra érdemesnek találja.

- Olasz Tímea 2004. *Tücsök meséi*. Ungvár: Intermix Kiadó.
- P. Punykó Mária 1995. *Tűzoltó nagymadár – Beregújfalui népmesék és mondák*. Hatodik Síp Alapítvány.
- P. Punykó Mária 2004. Az Irka című gyereklap bemutatása. In: Noszályné Bodnár Ágnes szerk. *A határon inneni és túli könyvtárak értékközvetítő tevékenysége: a Határon Túli Magyar Könyvtárosok IX. Zempléni Nemzetközi Konferenciája*: Sárospatak, 2003. szeptember 9-11. Sárospatak: Zrínyi I. Vár. kvt.
- P. Punykó Mária – Hutterer Éva 2004. *Egyedem, begyedem tengertánc. Kárpátaljai gyermekmondókák*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa
- Szalai Borbála 2005. *Férjbe ment a cincér lánya*. Beregszász: KMPSZ.
- Weinrauch Katalin 2005. *Hajnalt ébreszt a rigó*. Beregszász: KMPSZ.

### **The role of "Irka" magazine in Transcarpathian Hungarian Children's Literature**

During the soviet era in Transcarpathia there was no particular literature for children. They got only what could go through the censorship of the current government. After the Soviet Union fell apart, life got easier. Every field of literature started to improve, as there was no pressure of the censorship anymore. This article introduces the only Hungarian children's magazine in the region, named "Irka" and its influence on the generations growing.

# МОДЕЛЬ МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ ТА МІЖСТАНОВИХ ВІДНОСИН У ПОВІСТІ Б. ЛЕПКОГО «ПІД ТИХИЙ ВЕЧІР»

КОРДОНЕЦЬ ОЛЕКСАНДР

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II*

У наш складний час все гостріше постає необхідність знаходити взаєморозуміння між різними націями та суспільними прошарками, аби уникнути соціальних катаклізмів та забезпечити гармонійний розвиток суспільства. Особливо це питання актуальне для регіонів чи держав, де поруч проживають представники багатьох національностей. Прикметно, що цією проблемою переймаються не тільки сучасні дослідники, нею цікавилися й митці першої половини ХХ ст. Серед них варто згадати й ім'я відомого українського письменника Богдана Лепкого.

У 20-х роках ХХ ст. Б. Лепкий (на той час уже відомий поет і новеліст) звертається до великих епічних форм. На думку М. Сивіцького (1993: 183), до написання повістей і романів письменника приводить «довголітній досвід у літературній праці», ... коли «в рамках малої прози йому стало тісно». Окрему групу серед великих прозових творів становлять повісті, де автор змальовує життя представників галицької інтелігенції (духовенства, аристократичних кіл тощо), порушує проблеми, що хвилювали її у період на зламі епох. Хронологічно першою серед цих творів є повість «Під тихий вечір» (1923).

Повісті Б. Лепкого про галицьку інтелігенцію є творами, в яких принципи імпресіоністичної поезики поєдналися з елементами реалізму, символізму, подекуди навіть романтизму та сентименталізму. Це призвело до формування індивідуального творчого стилю письменника, який можна назвати лірико-імпресіоністичним. Автор відображає реалії свого часу, порушує актуальні суспільні проблеми і в той же час залишається вірним засадам психологічно-ліричного імпресіонізму. Маємо на увазі насамперед зосередження на внутрішньому світі особистості, настроєвість творів, їхнє ліричне забарвлення, ритмічність та музикальність тексту. На модерністичність творів вказують і нові типи нарації, звернення до екзистенційної проблематики. Змінюється сама структура повісті, де на першому місці не розвиток подієвого сюжету, а змалювання переживань героїв, їхніх роздумів, розкриття певної ідеї.

Основою ідейного змісту твору послужила концепція В. Липинського про аристократію як державотворчий елемент. Як зазначає Ф. Погребенник (1997: 684), безпосереднім прообразом долі головного героя повісті стала «історія життя лікаря Розлуцького, знайомого письменника, характерного представника української інтелігенції, зокрема тієї її частини, котра шукала порозуміння з польськими колами в Галичині».

Концепція повернення представників спольщеної чи зрусифікованої аристократії та шляхти до рідного національного коріння була досить актуальною на той час (після поразки національно-визвольних змагань Галичина опинилася під владою Польщі). Її автором, активним пропагандистом був український історик та політолог, публіцист В'ячеслав Липинський. Родом із Волині, з родини польського шляхтича, він присвятив своє життя справі українського національного державотворення. При-

хильник консервативних, монархістських поглядів В. Липинський вважав, що саме представники еліти, вищих суспільних верств повинні стати об'єднуючим державотворчим елементом. Погляди В. Липинського мали значний вплив на формування суспільно-політичної концепції Б. Лепкого, його національно-патріотичного світогляду. Познайомилися діячі 1903 року в Кракові, коли В. Липинський випадково потрапив на лекцію письменника, присвячену П. Кулішеві та його взаєминам із польським народом (Лепкий 1941: 3). Спільність поглядів у багатьох питаннях стосовно минулого й сучасного України сприяла зміцненню дружніх стосунків. Як пізніше згадував сам Б. Лепкий (1997: 786), з В. Липинським вони «жили у щирій дружбі, і йому завдячую я не одну гарно пережиту годину».

Ідеї В. Липинського настільки захопили письменника, що він звернеться до них у прозовій творчості уже на початку 20-х років і втілить їх у повісті «Під тихий вечір». Вважаємо, що повість Б. Лепкого є цілком новаторською, оскільки розкриває нові тематичні пласти в українському письменстві, зокрема тему гармонізації міжнаціональних і міжстанових відносин у Західній Україні перших десятиліть ХХ ст.

У повісті «Під тихий вечір» автор змальовує процес психологічного переродження графині Христини – представниці древнього сполонізованого роду, яка під впливом лікаря, власника маєтку з сусіднього Підбереззя, починає усвідомлювати свою відповідальність за долю народу, серед якого живе. Графиня «сприяє матеріальному й духовному піднесенню села, пориває з довколишнім польсько-шляхетським світом і повертається до свого батьківського коріння, стає українкою в повному розумінні цього слова» (Погребенник 1997: 685). В історії України відомі випадки, коли представники польської шляхти шукали взаєморозуміння з українським народом, прислужувалися до його національно-культурного життя. Можемо назвати імена В. Антоновича, Т. Рильського, В. Познанського, М. Тишкевича та інших, які значно прислужилися українській культурі. На жаль, у силу історичних обставин, гострих протиріч, що панували у відносинах між поляками та українцями, такі явища в тогочасному суспільстві були доволі рідкісними. Це дало підстави М. Сивіцькому (1993: 185) назвати повість «Під тихий вечір» «розділом своєрідної політичної фантастики, утопією». На утопічне звучання твору вказували також Є. Пеленський (1943) та Л. Білецький (1953). Останній, зокрема, пише: «Тяжко собі уявити, щоб у Галичині серед польського аристократичного панства була добра воля йти до українського селянина і йому допомагати, а ще більше, щоб графська родина ріднилась з українською хоч і високоінтелігентною людиною із середнього суспільного становища» (Білецький 1953: 15–16). Доволі різкою є оцінка твору С. Шахом, яку він висловив у рецензії, надрукованій у газеті «Діло» 1925 року. Критик вважає, що «зміст повісті «Під тихий вечір» є у наші дні беззмстовим, перестарілим, нікому не потрібним анахронізмом» (Шах 1925: 18). Сучасні події в Україні показують, що дослідник помилявся, оскільки шлях примирення та взаємної толерантності допоможе уникнути в майбутньому різноманітних суспільних катаклізмів.

Попри зауваження до ідейної концепції твору, всі критики одноставно погоджуються в тому, що Б. Лепкому вдалося втілити політичну ідею в довершену мистецьку форму.

Можливо, сам автор розумів, що утілити концепцію В. Липинського зовсім не просто, тому не випадково в підзаголовку вказав на жанр твору – «повість-казка». Є. Пеленський називає «Під тихий вечір» лірично-сентиментальною повістю, а сучасний дослідник Ф. Погребенник – романтично-сентиментальною.

На нашу думку, поряд із наявністю окремих елементів романтизму та сентименталізму, у творі домінують поетикальні засоби імпресіонізму (що надає повісті настрівності, ліризму), які поєднуються із зображальними засобами реалізму (у змалюванні картин соціальної дійсності).

Сюжетним стержнем повісті є історія кохання графині Христини і лікаря Михайла, які в молодості не змогли поєднатися через станові умовності, національні та релігійні відмінності, несміливість чи навіть гордість. Переживши багато незгод, двоє закоханих досягли взаєморозуміння тільки у старшому віці. Письменник основну увагу приділяє не зовнішньому сюжету, а дослідженню психології, внутрішнього світу героїв. Тому композиція повісті «Під тихий вечір» визначається послабленим подієвим началом і особливим настроєвим поєднанням епізодів. Принцип добору картин відповідає засадам імпресіоністичної поетики. Автор зосереджує увагу на тих фрагментах, які відбивають динаміку почуттів персонажів, що сприяє створенню в повісті своєрідного емоційного серпанку і наближає її до ліричної прози, яка, за твердженням С. Ліпіна, має своєрідну, відмінну від епічної, структуру. «Сюжет дії в ліричному творі, – пише дослідник, – поєднується з сюжетом настрою. Переважно не зіткнення характерів, а зміна різних вражень, переживань визначають будову творів ліричної прози. Їх сюжет пов'язаний або із всебічним розкриттям почуття, або з показом його розвитку» (Ліпін 1978: 106).

Як і в новелістиці, для глибшого, переконливішого розкриття психології героїв Б. Лепкий послуговується художніми засобами імпресіонізму, а саме: акцентуванням людини як невід'ємної частини природи, використанням засобів суміжних мистецтв (музики, живопису); важливе місце у творі відводиться внутрішнім монологам, особливо під час змалювання емоційно напружених моментів у житті персонажів.

Значне місце у творі посідають пейзажні картини, в яких автор виявив себе справжнім митцем-малярем. Картини природи у Б. Лепкого подаються не самодостатньо, просто як тло дії, а виконують психологічну функцію. Пейзаж суголосний чи контрастний до переживань героя і таким чином стає настроєвим, що посилює ліричне начало повісті. Наслідком новаторських пошуків письменника є використання імпресіоністичних засобів у змалюванні природи, яку автор подає крізь призму сприйняття персонажів, їхніми очима.

В імпресіоністів природа постає повноцінним персонажем, відіграє важливу роль у житті людини, допомагає їй досягти гармонії, відчуття повноцінності життя. Одухотворення природи та авторська симпатія до героїв надає епізодам, присвяченим закоханим, глибокого ліризму, створює теплу атмосферу, змушує читачів до співпереживання. Пейзажні картини повісті не є застиглими, вони здатні змінюватися, набувати нових фарб та відтінків залежно від настрою і переживань героїв, що зумовлює особливості бачення ними довколишнього світу.

Письменницький талант Б. Лепкого поєднав у собі яскравого пейзажиста, небайдужого до краси природи, із тонким психологом, знавцем людської душі, чутливим до душевних переживань і здатним майстерно їх відтворити. Усвідомлення графинею Христиною своєї відповідальності перед народом є не рапто-вим, автор детально змальовує процес психологічного переродження героїні. Причиною цього насамперед була нереалізованість власного особистого щастя. Користуючись термінологією психоаналізу, можемо говорити про сублімацію. Енергія лібідо героїні, не реалізувавшись у коханні, спрямовується у русло соціальної діяльності. З. Фройд вказує на важливість процесу сублімації для збережен-

ня цілісності психічного «Я» і зазначає, що висока здатність до сублімації свідчить про елітарність людини, є ознакою її талановитості (Зборовська 2003: 53). Образ освіченої, мистецьки обдарованої жінки, що не зазнала щастя у коханні і спрямувала свою нереалізовану еротичну енергію на інші види соціальної або творчої діяльності, зустрічатимемо і в інших творах Б. Лепкого.

Графиня – людина широкого світогляду, здатна сприймати нові ідеї і відчувати відповідальність не тільки за свою родину, а й за інших людей, тому процес її переродження виглядає доволі вмотивованим. Все частіше вона замислюється над тим, як допомогти селянам, полегшити їм життя. Важливу роль у цьому відіграє лікар, який асоціюється з архетипом Мудрого Порадника або Вчителя, завдання якого – допомогти героїні знайти істинний шлях. К. Г. Юнг (2002: 153) стверджує: «Цей образ від своєї давнини поховано у Несвідомому, де він спить, аж поки прихильність або неприхильність часу не розбудить його саме тоді, коли велика помилка не відверне народ з правильного шляху. Бо ж там, де з'являються хибні шляхи, потрібен провідник і вчитель чи навіть лікар». Швейцарський психолог вказує на те, що лікар, який зцілює рани, часто сам є носієм ран (як Христос – великий Лікар) (Юнг 2002: 135). Глибокі душевні рани має і лікар Михайло, що допомагає йому краще зрозуміти біль інших.

Своєрідним катализатором процесу переродження жінки-аристократки стала осіння повінь, яка залила село під час бурі. Графиня разом з іншими героями спільно з селянами намагалася зарадити лиху. За допомогою внутрішнього монологу, наближеного до «потoku свідомості», автор передає роздуми героїні: *«Спільне нещастя, спільна небезпека, яку вони пережили нині, зблизила їх до неї. Чи так не краще? Невже ж люди не близькі собі, не вже ж усіх їх не чекає те саме..., не вже ж не мусять вони боротися з природою і долею своєю за кожену хвилину існування? Чого ж тоді відчувуватися, копати рови всіляких упереджень, класових та інших різниць?»* (Лепкий 1997).

Довгі роздуми та розмови з лікарем приводять графиню до рішучого висновку: *«Я питала себе. Ставала на суд своєї совісті і... я йду туди, куди мене кличе почуття обов'язку, хочу під вечір зробити те, чого не зробила вполудне»* (Лепкий 1997: 220). Незважаючи на осуд та погрози інших представників польської аристократії, спроби залякування, Христина конкретними кроками намагається покращити умови життя селян.

Б. Лепкому, який більшу частину життя провів на чужині, переважно у Польщі, особливо боляче було відчувати протистояння між двома народами. Протягом усієї своєї громадської, творчої діяльності він намагався будувати містки між поляками й українцями. І навіть якщо повністю примиритися представники його покоління не могли, митець вірив, що це зроблять молоді. Саме тому він вводить у повість двох молодих героїв – граф'янку Марію та агронома Хмелінського, доля яких подібна до долі Михайла та Христини. Але, на відміну від старших, молодь виявляється більш рішучою у відстоюванні власного щастя, готовою боротися з перешкодами, які постають на шляху. У схожу ситуацію протистояння ставить своїх героїв й І. Франко у романі «Не спитавши броду» (1886). І хоча головному героєві твору Борисові Грабу не вдалося подолати станових умовностей, національної й релігійної упередженості родини польських аристократів Трацьких, щоб поєднатися з коханою Густею, все ж він вірить, що вони ще будуть разом. Таким чином, обидва автори бачать у майбутньому можливість порозуміння між двома народами, хоча для І. Франка це далека перспектива, а в Б. Лепкого фінал повісті більш ідилічний. Сучасники Б. Лепкого

слушно вказували на утопічність звучання повісті, але не завважали спрямованості твору в майбутнє.

Герої Б. Лепкого усвідомлюють, що на заваді їхнього щастя стала насамперед власна несміливість та пасивність. Про це свідчить діалог між Христиною і лікарем, що відбувається через багато років. На запитання, чому ж він не відкрився у своїх почуттях, герої відповідає: *«Настала би буря в палаті, родинна драма, а він любив і не хотів робити кривди»*. *«Не хотів робити малої кривди, а зробив велику»*, – не погоджується з ним графиня. – *«...По бурі була б настала погода. А так по погоді прийшла довга, довга сльота. Осінні захмарені дні»* (Лепкий 1997: 38). Людська доля асоціюється із метафоричним образом природи. Змарноване щастя – літо, що швидко пролетіло, а осінь і зима, що наближаються, нагадують про кінець життєвого шляху. Невипадково лікар роздумує: *«Минулого не вернеш. Не вернеш молодих літ – вони вже за горою. Всьому винен нинішній вечір. ...Такий погідний, теплий, ніби зима десь дуже далеко, а вона вже, може, закрадається до нас, тая біла, студена зима»* (Лепкий 1997: 40).

Крім теми кохання, багато місця в Б. Лепкого займає соціальна проблематика. У діалогах героїв відлунюють гострі протиріччя, що існували в Галичині між українцями (переважно селянами та представниками духовенства) і поляками (представниками аристократичних кіл). Селяни, що послідовно зазнавали різних утисків протягом багатьох років, не вірять інтелігенції та панам, вважають їх ніби представниками іншого світу. Філософи-екзистенціалісти трактують таку ситуацію як ситуацію комунікативного розриву. Комунікація – один із найважливіших компонентів людського існування, тому подолати, принаймні частково, свою самотність можна тільки за умови налагодження комунікації. Саме це намагаються зробити графиня, агроном Хмелинський, лікар Михайло. Проблема комунікативного розриву автор розглядає в контексті знаходження взаєморозуміння між шляхтою й народом. Як ми вже зазначали, це завдання, на думку Б. Лепкого, падає на плечі молодого покоління, що здатне згармонізувати стосунки між двома народами, а також між представниками різних соціальних станів, що живуть на одній території.

У повісті Б. Лепкого спостерігається тенденція до інтелектуалізації прози. Іноді його герої є ніби втіленням певних світоглядних і філософських ідей, які вони відстоюють у численних діалогах та диспутах на філософські та морально-етичні теми. Автор багато місця присвячує інтелектуальним розмовам, у яких персонажі дискутують про сутність добра і зла, протистояння античного елліністичного і християнського світогляду, намагаються з'ясувати, у чому щастя людини, ведуть дискусії щодо літературних концепцій Л. Толстого, Ф. Достоевського, філософських поглядів Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, І. Канта. Герої за вечерею вільно цитують філософів в оригіналі, виявляють обізнаність у найновіших ідейно-естетичних доктринах світового культурного процесу. Наприклад, лікар цінує Ф. Достоевського як видатного аналітика людської душі, але вважає романи цього письменника «нездоровими». На думку героя (тут за ним вгадується сам автор), справжні літературні твори *«виростають з непохитної підстави, знімаються вгору, уявляють собою якусь ідею, мають свій питомий вигляд, дають естетичне вдоволення, запліднюють уяву, захоплюють людей до праці, до життя, до творення, кріплять, а не обезсилюють душу»*. Ці погляди персонажа Б. Лепкого перегукуються із баченням завдань мистецтва І. Франком і свідчать про близькість світоглядів обох письменників на переломі двох століть.

Насиченість повісті «Під тихий вечір» діалогами С. Шах (1925: 18) вважає недоліком твору: «діалоги в цілій повісті задовгі, повні теоретичної фразеології, через це почасти нудні». На наш погляд, інтелектуальність повісті свідчить про зацікавленість Б. Лепкого новими тенденціями у світовому літературному процесі, для якого характерним є зародження нового жанру – роману «ідей», або «інтелектуального роману». Вперше цей термін застосував Т. Манн 1924 року в есе «Про вчення Шпенглера», визначаючи жанр трактату «Примерк Європи». «Процес інтелектуалізації літератури розпочався внаслідок взаємодії філософії та письменства, посилення концептуального начала в образному мисленні (Б. Шоу, Т. Манн, А. Франс, Г. Уеллс та інші) і найчастіше виявлявся у формі висловлювання ідей у художньому творі» (Горблянський 1999: 46). Одним із перших творів, у якому проявилися ознаки цього жанру, є роман А. Кримського «Андрій Лаговський». До інтелектуального жанру в українській літературі початку ХХ ст. С. Павличко відносить романи В. Підмогильного й В. Петрова, які одночасно є і «психологічними романами». Як відзначає літературознавець, це «романи-дискусії, де монологів і сентенцій на філософські й літературні теми більше за дію» (Павличко 2002: 213). Причому сама наявність великої кількості діалогів не свідчить про інтелектуальність прози. Вони мають зосереджуватися на універсальних проблемах людського існування, а не тільки на актуальних проблемах сучасності (Павличко 2002: 214).

Крім рис інтелектуального роману, в повісті «Під тихий вечір» присутні структурні елементи ідилії. На це натякає сам автор, даючи твору підзаголовок – казка. Герої Б. Лепкого знаходяться ніби окремо від усього світу в своєму просторі і часі, тонко відчують природу і здатні насолоджуватися її красою. На спорідненість з ідилією вказує й те, що у творі багато місця присвячено темі кохання. Жанр ідилії, започаткований у Давній Греції поетом Теоокрітом, поетизує сільське життя, гармонійне співіснування людини і природи. Особливо настроєвою, світлою є третя частина повісті, яка виконана цілком у ліричному тоні. Дія третьої частини відбувається напередодні Різдва та на Святий вечір. Гармонійні картини зимової природи, щасливе поєднання двох закоханих – Марії та Хмелинського, щира симпатія автора до своїх героїв створюють винятково теплу емоційну, ліричну атмосферу.

Потрібно відзначити густу символічну наповненість твору, що типово для імпресіонізму, елементи якого активно взаємодіють із художніми засобами інших суб'єктивних стилів – насамперед символізму та неоромантизму. У повісті багато символів, але одним із головних, наймісткіших є вже сама її назва. У заголовку твору автор вміщує ідею, яка лейтмотивом проходить через усю фабулу, художню структуру тексту. Йдеться про архетипний мотив поєднання двох людей, досягнення ними внутрішньої гармонії після багатьох років незгод і страждань уже у зрілому віці, наприкінці життєвого шляху – «під тихий вечір». Цей мотив тісно пов'язаний із архетипом Дому, що належить до центральних архетипів колективного (етнічного та загальнолюдського) підсвідомого. Дім асоціюється зі смыслом буття, родом, вічними неперехідними цінностями. Втрата Дому призводить до втрати людиною мети свого життя, тому для неї найважливішим є збереження Дому, родинних цінностей. Героям Б. Лепкого вдалося знайти Дім тільки у старшому віці.

Символічного значення набуває і паралелізм у змалюванні історій кохання двох пар героїв: Христини і лікаря та Марії і Хмелинського. Обидві жінки є

представницями графського аристократичного роду, над ними тяжіють станові умовності та обов'язки. Лікар і Хмелинський – вихідці зі священницьких родин, які здобули вищу освіту і всього досягають власними розумом та здібностями. Обидва чоловіки закохуються у граф'янок, але якщо лікар в силу обставин, що склалися, а також власної нерішучості не зробив першого кроку, якого від нього так чекала Христина, то молоді виявляються відважнішими. Зауважимо, що Хмелинський, як свого часу лікар Михайло, теж не сміє зізнатися Марії у коханні, бо вважає різницю між агрономом і спадкосмицею графського маєтку занадто великою. Більш сміливою виявляється дівчина, яка першою рішуче говорить про свої почуття: «Я люблю ліс, люблю природу і люблю, кого люблю. ...Якщо схочу і як ви схочете, то віддамся за вас. ...Якщо тіточка не поблагословить нас, я кидаю Паньківці і йду з вами. ...А якщо тітка згодиться на наше подружжя, то ви лишаєтесь у Паньківцях у нас, і що наше, те й ваше» (Лепкий 1997: 291). Ймовірно, те, що перший крок робить дівчина, є наслідком впливу модерних тенденцій у літературі, пов'язаних з рухом емансипації та фемінізму. В українському письменстві зламу століть, як зауважує С. Павличко (2002: 86), образ жінки як чуттєвої особистості, «свідомої потреб свого тіла», що має право на вияв своїх почуттів, вперше зустрічаємо у творах О. Кобилянської та Лесі Українки. Б. Лепкий, чутливий до нових віянь, теж вводить у свій твір новий тип жінки, що здатна протистояти патріархальним нормам і не соромиться боротися за власне кохання.

У контексті ідейного змісту твору символічного звучання набуває заключний епізод повісті. Селянські діти вперше приходять привітати графиню на Святий вечір. Цією сценою автор засвідчує, що протиріччя та недовіра між двома станами, між представниками різних національностей не є нездоланими, і персонажам повісті вдалося подолати ситуацію комунікативного розриву, здобути довіру в простих селян.

Про новаторські пошуки Б. Лепкого, які втілилися у повісті «Під тихий вечір», свідчать і особливості нарративної побудови. Автор відмовився від всезнаючого оповідача, характерного для реалістичної прози, який міг не тільки розповідати про героя, а й узагальнювати його життя, пояснювати його вчинки та дії, давати їм морально-етичну оцінку. Як зауважує О. Ткачук (2004: 187–188), «для модерного нарративу періоду межі ХІХ–ХХ століть була характерна тенденція до персонажної нарративної ситуації, тому домінуючим є сценічний виклад подій. Розповідатися має лише те, що відбувається безпосередньо перед героєм, тобто ситуація, в якій він перебуває. ...Подія, вчинок переставали бути основним композиційним елементом, а на їх місце прийшли внутрішній монолог, потік свідомості, діалог, дискусія». Саме такий тип викладу властивий повісті Б. Лепкого. Його наратор вербалізує переважно те, що бачать герої твору, подає події та враження від них, переломлені через свідомість персонажів. Подібним чином побудована і ретроспекція (спогади лікаря про молодість), яка наче відсилає самого героя до раніше пережитого і визначається його «точкою зору», тобто минулі події й переживання подаються крізь призму сприйняття Михайла. Через сприймання персонажа у повісті подаються й описи природи, тому, як слушно зауважує В. Качмар (2008: 49), «пейзаж виконує у творі художньо-функціональну роль, підпорядковуючи картини красвидів душевному станові людини. Від цього оповідь набуває лірико-елегічного настрою». Спосіб викладу через точку зору персонажа – заслуга імпресіонізму, що відбиває його настанову на передачу необроблених вражень зовнішнього світу. У повісті «Під тихий вечір», що є

більшим за обсягом твором, важко дотримати тільки одного фокусу зображення, тому тут переплітаються різні точки зору, зокрема важливе місце посідає й точка зору автора. Зосередження на змалюванні і відтворенні почуттів героїв «зсередини», їхніх переживаннях сприяє безпосередності, щирості наративного дискурсу, надає повісті ліричного забарвлення.

Повість «Під тихий вечір» засвідчила лірично-імпресіоністичний талант Б. Лепкого, його вміння чутливо реагувати на суспільні тенденції. У творі автор крізь ліричний серпанок історії двох закоханих дає мистецьке втілення суспільно-політичної ідеї повернення до рідного коріння представників сполонизованої шляхти, використовуючи при цьому виражальні засоби імпресіонізму, реалізму, символізму, інших стилєвих течій. Письменник був не байдужий до нових естетичних віянь, чутливо реагував на введення у письменство нових художніх засобів (внутрішній монолог, потік свідомості, психологізований пейзаж, ліризація), активно застосовував у повісті «Під тихий вечір» досягнення модерної літератури (їдеться насамперед про інтелектуалізацію прози, використання здобутків психологічного імпресіонізму).

### Література

- Білецький А. 1953. Поет тут і смутку. Ін: Лепкий Б. *Під тихий вечір*. Вінніпег: Тризуб, 5–18.
- Горблянський Ю. 1999. На підступах до «прози ідей». Ін: *Актуальні проблеми сучасної філології. Літературознавство: збірник наукових праць*. Випуск VII. Рівне: РДГУ, 44–55.
- Зборовська Н. В. 2003. *Психоаналіз і літературознавство: посібник*. Київ: Академвидав, (Альма-матер).
- Качмар В. М. 2008. Категорія часу і простору як засіб психотипізації в повісті «Під тихий вечір» Богдана Лепкого. *Наукові записки. Серія: літературознавство*. Випуск 24. Тернопіль: ТНПУ, 46–52.
- Лепкий Б. С. 1941. Моя перша зустріч з Липинським. *Краківські вісті*. 24 червня. С. 3.
- Лепкий Б. С. 1997. *Твори: У 2 т. Т.1: Поетичні твори. Прозові твори*. Мемуарні. Київ: Наукова думка.
- Лепкий Б. С. 1997. *Твори: У 2 т. Т. 2: Прозові твори*. Київ: Наукова думка.
- Липин С. А. 1978. *Сквозь призму чувств*. О лирической прозе. Москва: Советский писатель.
- Павличко С. Д. 2002. *Теорія літератури*. Київ: Основи.
- Пеленський Є. 1943. Богдан Лепкий – поет. Ін: за ред. Є.-Ю. Пеленського. *Відбиток з книги «Б. Лепкий. Збірник у пошану поета»*. Краків–Львів: Українське видавництво, 6–24.
- Погребенник Ф. П. 1997. Післямова. Ін: Лепкий Б. *Твори: У 2 т. Т. 2*. Київ: Наукова думка, 684–694.
- Сивіцький М. 1993. *Богдан Лепкий: життя і творчість*. Київ: Дніпро.
- Ткачук О. М. 2004. Від історії до нарації: структурна організація прози М. Яцківа. *Наукові записки. Серія: Літературознавство*. Випуск XV. Тернопіль: ТНПУ, 185–200.
- Шах Ст. 1925. Нова повість Богдана Лепкого «Під тихий вечір», повість-казка. *Діло*. Ч. 24, 17–18.
- Юнг К. Г. 2002. Психологія та поезія. Ін: За ред. М. Зубрицькоїою *Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки* (2-ге видання, доповнене). Львів: Літопис, 119–138.

**The model of interethnic and interordinal relations in B. Lepkyj's novella "During a quiet evening"**

In this article, B. Lepkyj's novella "During a quiet evening" is being analyzed, in which the author gives an artistic realization of the socio-political idea of returning the representatives of the polonized gentry to their roots using the expressive means of impressionism, realism, symbolism, and other literary movements. The use of new artistic means and achievements of modern literature (inner monologue, the stream of consciousness, psychologised landscape, lyricalisation, intellectualization of prose etc.) in the novella is also being examined.

**ДО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ПАНТЕЛЕЙМОНА  
КУЛІША „ЧОРНА РАДА”  
ЗІСТАВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО, РОСІЙСЬКОГО ТА  
УГОРСЬКОГО ВАРІАНТІВ ТВОРУ**

**ЛАДАНІ ЄЛИЗАВЕТА**

*Будапештський університет імені Етвеша Лоранда*



Угорські переклади творів української літератури мають вікову традицію. Вже у 1830 році угорський читач отримав нагоду ознайомитися з піснями рутенського населення Закарпаття у читанці В. Довговича, що була видана у Будапешті. У 1864 році виходить у світ збірка угорського фольклориста, перекладача творів української усної словесності Т. Легоцького „Угро-русске народне песни.” У 1883 році В. Чопей видає перший українсько-угорський словник. У 1916 році Г. Стрипським публікується журнал „Ukrania”, на сторінках якого з’являються переклади творів І. Франка, Т. Шевченка тощо.

Більш інтенсивний розвиток перекладацької діяльності у міжкультурних відносинах України та Угорщини спостерігаємо протягом другої та третьої третини ХХ століття. Серед перекладачів української художньої літератури варто згадати такі імена, як Ш. Вереш, Б. Варга, Г. Кепеш, Ш. Лані, Д. Радо, Є. Грігані, Ш. Кариг, Е. Бойтар, Г. Бойтар, А. Шандор, Г. Кернер тощо. Питаннями компаративного дослідження українсько-угорського художнього перекладу серед інших займалися Геза Кепеш, Віра Шер, Кіра Шахова, Іван Мегела, Леся Мушкетик, Вікторія Лебович.

У 1978 році Ганна Бойтар перекладає історичний роман „Чорна Рада” Пантелеймона Куліша (1819–1897) – українського письменника, поета, драматурга і перекладача – угорською мовою.

Метою статті є аналіз перекладу безеквівалентної лексики, історичних реалій, важких для перекладу місць в авторському російському та створеному Ганною Бойтар угорському варіанті тексту роману.

Історичний роман „Чорна Рада. Хроніка 1663 року” Пантелеймона Куліша виходить друком у 1857 році. Важливу роль у написанні роману мали захоплення письменника історичними романами Вальтера Скотта, а також повістю М. В. Гоголя „Тарас Бульба”. Відомий літературний критик, публіцист, історик літератури Сергій Олександрович Сфремов про появу роману „Чорна Рада” писав: „*Це була досить на той час смілива думка – дати українською мовою історичний роман, а надто після Гоголівського „Тараса Бульби”, і треба сказати, що автор із свого завдання вийшов досить добре. Як перша спроба українського роману, „Чорна Рада” завжди буде займати почесне місце в історії українського письменства*” (Див.: Сфремов 1995: 302–303).

Писати роман Куліш почав ще до заслання у Тулу. У 1843 році Куліш у листі повідомляє редактора журналу „Москвитянинъ” М. Погодіна про свій намір написати історичний роман:

*„Уже съ годъ сидитъ у меня въ головѣ романъ, почти совсѣмъ готовый, но я не хочу писать его, во первыхъ потому, что въ Кіевѣ большой книги печатать не стоитъ, а во вторыхъ потому, что хотѣлось бы глубже изучить историческую эпоху [...]”,* депо нижче, П. Куліш, вже конкретно надає своєму роману назву: *„Имя моего романа: Сотникъ Шрамко и его сыновья” (Шрамко значить – Balafré)<sup>1</sup> – картина того чуднаго и загадочнаго времени, которое наступило по смерти Богдана Хмельницкаго. На сценѣ будутъ дѣйствовать Бруховецкій и Самко”* (Кулішъ 1929: 11–12).

У цьому ж листі Пантелеймон Куліш пише про свої подорожі по Малоросії: *„Удивительныя вещи! что за красота слова!”* (Кулішъ 1929: 12).

А вже у лютому 1844 року П. Куліш пише М. Погодіну: *„Романъ подѣ заглавїемъ Сотникъ Шрамко пишется, многое другое затѣвается, но все что пишу, складываю въ портфель и ни строчки нигдѣ не печатаю. Сочиненія мои ни мало не потеряютъ, если пролежатъ у меня 10 лѣтъ, а можетъ быть, когда-нибудь они, говоря по малоросійски, станутъ мнѣ въ великой пригодѣ”* (Кулішъ 1929: 14).

Повний текст історичного роману „Чорна Рада” вперше виходить у світ окремими виданнями українською та російською мовами. В епілозі до російського варіанту роману „Об отношении малороссийской словесности к общерусской” автор зазначає: *„Черная Рада написана мною сперва на южно-русском или малороссийском языке. Здесь напечатан вольный перевод этого сочинения. В переводе есть места, которых нет в подлиннике, а в подлиннике осталось многое, не вошедшее в перевод. Это произошло, как от различия духа обеих словесностей, так и от того, что, сочиняя подлинник, я стоял на иной точке воззрения, а в переводе я смотрел на предмет, как человек известной литературной среды. Там я по возможности подчинялся тону и вкусу наших народных распосов и рассказчиков; здесь я оставался писателем установившегося литературного вкуса”* (Кулішъ 1996: 238).

Про причини такого незвичного в світовій літературі рішення – написання твору двома спорідненими мовами, але з депо відмінним текстом – письменник також повідомляє в епілозі: *„Дело тут не в одной разности языков; дело в особен-*

<sup>1</sup> Balafré у перекладі французькою мовою означає «обличчя зі шрамом».

ностях внутренней природы, которые на каждом шагу оказываются в способе выражения мыслей, чувств, движений души, и которые на языке, не природном автору, выразиться не могут. По крайней мере, пишущий эти строки, предприняв верное изображение старинного казачества в «Черной Раде», на пользу своих ближних, напрасно усиливался заменить южнорусскую речь языком литературным, общепринятым в России. Перечитывая написанные главы, я чувствовал что читатели не получают из моей книги верного понятия, о том, как отразилось бывшее в моей душе, а потому не воспримут вполне и моих исторических и христианских убеждений. Волею и неволею, я должен был оставить общий литературный путь и сделать поворот на дорогу, едва проложенную, и для такого произведения, как исторический роман, представляющую множество ужасающих трудностей. Я был приведен в ней томительным чувством художника и человека, напрасно борющегося с невозможностью выразить свои душевные речи» (Куліш 1996: 254).

Історичний роман „Чорна Рада” – це достовірний опис історичних подій, що відбувалися після підписання у 1654 році Переяславської угоди. Це був надзвичайно складний період, Україна була поділена між Росією та Польщею. Постійні чвари між козацькою старшинською верхівкою і народом, боротьба за гетьмановання призводять до збройної сутички між прибічниками фракції Василя Золотаренка – Якова Сомка та Іваном Брюховецьким. На гетьманство від різних соціальних груп було висунуто Павла Тетерю, Якова Сомка та Івана Брюховецького. У червні 1663 року на галасливих виборчих зборах, підтриманих селянами та бідним міщанством, козацька чернь обрала гетьманом Івана Брюховецького.

Різноманітність ментальності російського та українського народу, розбіжність у народній творчості, звичаях, побуті тощо, а також рішення письменника написати історичний роман двома мовами й послугували приводом для зіставлення тексту роману „Чорна Рада” українською, російською та угорською мовами.

Уже у назві роману читач зустрічається з історичною реалією *Чорна рада*. Прикметник *чорна* у назві походить від іменника *чернь*, що вживався козацькою старшиною для найменування рядових козаків, голоти, а також нижчих верств суспільства. Осмислення угорським читачем реалії, винесеної у назву твору „Fekete tanács” відбувається лише на підставі його контекстуального значення, тільки під час читання роману. Угорська назва, на жаль, не передає усі значення та конотації українського та російського варіантів. Серед приміток до тексту твору Ганна Бойтар до сторінки 12 надає пояснення до суспільно-політичної реалії *рада*, однак немає роз'яснень до історичного терміну *Чорна рада* (1978: 258).

Пантелеймон Куліш широко застосовує літературно-ономастичні засоби створення образів свого твору. Для українського та російського читача, знайомого з предметним значенням використаних у творі онімів, інформація, закодована в імені героя, співвідноситься з його характером, зовнішністю або, наприклад, з певними пригитаманними козацтву рисами. Ці власні імена нерозривно пов'язані із сюжетом оповіді. В перекладній літературі промовисті імена зазвичай не перекладаються, бо образотворча функція літературної ономастики втрачається.

Так, одним із головних героїв роману „Чорна Рада” є паволоцький полковник і піп Шрам. Його справжнє прізвище Чепурний, а козацьке прізвисько Шрам він отримує за свої героїчні вчинки та пошрамоване обличчя: „ Ніхто краще його не ставав до бою; ніхто не крутив ляхам такого веремія<sup>2</sup>.. У тих–то случаях пошрамовано його вздовж і впоперек, що козаки [...] прозвали його Шрамом” [...] (Куліш 2003: 130–131).

<sup>2</sup> Веремій. Крутить веремія - чинити бістрі атаки (примітка П. Куліша)

У російському варіанті письменник наводить майже дослівний переклад, додаючи цитату українською мовою:

„Никто лучше Шрама не водилъ козаковъ въ схватку; никто, такъ какъ онъ, «не вертѣвъ Аяхамъ веремія» (Кулишъ 1860: 13).

Виносці автор надає дещо ширшу інформацію про значення цього фразеологізму:

„Выражение козацкое. Это значило — налетѣтъ въюгою, одурить непріятелю голову внезапно въ бѣшенъмъ нападеніемъ” (Кулишъ 1860: 13),

продовжуючи поясненням присвоєння полковнику такого козацького прізвиська:

„Въ такихъ-то случаяхъ исполосовали ему шрамами все лице, и козаки прозвали его за то Шрамомъ” (Кулишъ 1860: 13).

В угорському перекладі відсутня виноска про предметне значення лексеми шрам, тому угорський читач не зрозуміє причинно-наслідкове пояснення тексту:

„Nálánál szebben senki sem indult csatába; senki sem végzett olyan pusztítást a polyákok között... Nébány alkalommal összevissza szabdalták őt is, úgybogy a kozákok elnevezték őt Sramnak” (Bojtár 1978: 11).

А для відтворення фрази: „не вертѣвъ Аяхамъ веремія” письменниця скористалася прийомом описового перекладу.

З козацьким життям пов’язана також номінація іншого персонажу твору: кошового козака Пугача. Серед козаків існував звичай залякування селян. Проїжджаючи по під вікнами, вони вигукували: *Пугу! Пугу!* Відчуття страху переповнює також і матір та сестру Кирила Тура:

„[...] хтось у вікно по-запорозьки: Пугу! Пугу! Жінки обидві так і затремтіли. Уже їм не впервинку було се низове пугання, тільки ж ніколи не було їм так страшно” (Куліш 2003: 221).

Далі з’являється сам кошовий, старий дід Пугач, який погрозниво, з обурою повідомляє про те, що козаки судитимуть Кирила Тура, якому негайно наказано їхати до коша на розправу - відповіді перед козацьким товариством за його соромні вчинки:

„Як ось двері одчинились, і лізе в хату, тяжко переступаючи через поріг, батько Пугач, а за ним його чуро” (Куліш 2003: 221).

Російський варіант цього епізоду письменник відтворює майже з тотожним змістом:

„Въ это время подъ окномъ раздался конскій топотъ, и кто-то громко закричалъ по-Запорозьки: Пугу, пугу! Женщины затрепетали. Плъ не въ первый разъ было слышать этотъ дикій зовъ; но никогда онъ не призывалъ на нихъ такого дѣйствія. Въ эту минуту дверь отворилась, и на порогѣ показался извѣстнѣй уже намъ батько Пугачъ съ своимъ чурою” (Кулишъ 1860: 222–223).

В угорському перекладі уривок звучить так: „*Aligbogy ezt mondja, az ablak alatt lödögös hallatszott, és valaki zaporogi szokás szerint bekiáltott az ablakon: Huhu! Huhu! De már ki is tárult az ajtó, és Puhács apó lépett nehezkésen a házba, mögötte pedig fegyverbordozója*” (Bojtár 1978: 146).

На жаль і в цьому уривку втрачаються асоціативні значення вигуку та прізвиська, тому що для передачі вигуку перекладач використала фонетично співзвучне звуконаслідування ухкання сичів, а власне ім’я героя передала за допомогою транскрипції.

У російській версії роману П. Куліш вдало зберігає національну та стилістичну своєрідність українських реалій. В угорському перекладі введення навіть подібних на перший погляд відповідників українських реалій не завжди забезпечує

відтворення їх національного, історично-культурного навантаження, з'являється необхідність додаткових коментарів. Прикладом слугує уривок з опису скликання козацької ради. На радах Січі, що зазвичай скликалися козацькою старшиною або черню, усі питання вирішували демократичним шляхом. На радах завжди були присутні усі козаки і кожний з них мав право голосу. На раді, що була скликана у Романовському Куті під Ніжином, коли козаки проводили правосуддя над Кирилом Туром, головуючим був Іван Брюховецький. В українському варіанті автор описує цю подію так:

*„У першому ряду видно було Петрові Брюховецького з гетьманською булавою. Над їм військові хорунжі держали бунчук і хрещату корогв. Коло його, по праву руку, стояв військовий суддя з патерицею, а по ліву – військовий писар з каламарем за поясом, з пером за ухом і папером у руках; а далі по боках довгоусії діди січовії. Сі вже хто за старістю жодного й уряду не держали, а в нарадах їх річ була попереду. Не один із їх і сам був кошовим на віку”* (Куліш 2003: 230).

Про те, що рада судитиме Кирила Тура, в українському тексті згадується дещо раніше:

*„Посеред суднього колеса стояв Кирило Тур, потупивши очі, а кругом його усе братчики”*(2003: 230).

У російському варіанті замість слова рада автор вживає його аналог - лексему *вѣчѣ*<sup>3</sup>.

Петру, який випадково опинився на раді: *„[...] посчастливилось занять на вѣчѣ такое мѣсто, откуда через головы стоящих впереди все было видно. Посреди кружка, составленного из одних Запорожцевъ, стоял Кирило Туръ, потупя глаза. В кружкѣ виденъ былъ Брюховецкій съ гетманскою булавою. Надъ нимъ держали распущенное бѣлое знамя, съ краснымъ крестомъ и длинный бунчукъ. Возлѣ него по одну сторону стоялъ войсковой судья съ палицею, по другую – писарь съ перомъ, чернилицею, заткнутую за поясъ, и бумагою, а далѣе по сторонамъ – сѣдые длинноусые дѣды т.е. старики, не занимавшие никакихъ должностей, но игравшіе важную роль на радахъ, потому что они перебивали во всѣхъ должностяхъ и не разъ носили санъ кошевого отамана”* (Куліш 1860: 237–238).

П. Куліш вважає за доцільне вказати на статус присутніх: конкретизує їх приналежність до козацького стану і називає їх Запорожцями. В українському варіанті автор подає лише опис суднього місця.

За часів Козаччини важливим атрибутами козацького війська, гетьманської влади були клейноди, з такими історичними реаліями читач неодноразово зустрічається у творі.

До атрибута запорізького війська хорогви, тобто знамена, автор додає пояснення у російському перекладі: зазначає колір і описує зображені на ньому символи. *„Хрещата корогва”* передається, як *„бѣлое знамя, съ краснымъ крестомъ”*. У російському варіанті П. Куліш січових дідів зображає, як старих, мудрих, досвідчених козаків: *„сѣдые длинноусые дѣды т.е. старики”*. А символ влади, козацький клейнод *бунчук* доповнюється означенням *длинный*, що матиме істотне значення при аналізі угорського перекладу цього уривку тексту.

Вищенаведений уривок в угорському перекладі також починається з інформації про те, кого судитиме козацька рада: *„Az ítélő-kerék közepén Kirilo Tur áll, szemét a földre szögezve, körülötte a testvérek”* (Bojtár 1978: 159). А далі йде опис самої ко-

<sup>3</sup> В Древней Руси: собрание горожан для решения общественных дел, а также место такого собрания.

зацької ради: „Petro Brjuboveckijt pillantotta meg az első sorban, kezében a hetmanbuszogánnyal. A csapatzászlósok föléje tartották a buncsukot és a keresztes zászlókat. Mellette jobb kéz felül állt a hadbíró, a bírói bottal a kezében, meg a csapatírnok, övébe tűzött kalamáriszal füle mögé dugott pennával és kezében papírral; távolabb mindkét oldalán a bosszú bajszerű szicsbeli apók álldogáltak. Bár koruk miatt már semmiféle méltóságot nem töltöttek be, a tanácsokon mindig elől volt a helyük. Nem egy közülük örökös kozákvezér volt” (Bojtár 1978: 159).

Угорський переклад свідчить про те, що Ганна Бойтар виконувала його на підставі українського варіанту твору. Це зазначено також у замітках до перекладу, відповідно яким першоджерелом перекладу було останнє, видане у Львові ще при житті П. Куліша українське видання 1890 року (1978: 254).

Варто звернути увагу також і на переклад козацьких клейнодів в угорському варіанті. Коментар Ганни Бойтар до перекладу роману „Чорна Рада” містить пояснення до лексеми *булава* – „Az ezredesi hatalom jelvényei: buszogány, pírnaás” (укр.: знаки влади полковника: булава, пірнач) (1978: 258). Але таке пояснення вказує тільки на одне із призначень українських козацьких клейнодів, адже у наведеному уривку йдеться не про полковницьку булаву, що значно відрізнялася від гетьманської, а про символ саме гетьманської влади. Полковнича булава замість кулі мала кілька металевих пластин - пер, тому й називалася ще *перначем* або *пірначем*.

Реалію *бунчук* Ганна Бойтар пояснює таким чином: „Buncsuk – lófarkas zászló” (1978: 260), тобто бунчук – це начебто прапор із кінським волосом. Новий тлумачний словник сучасної української мови містить наступне пояснення лексеми: „Бунчук – це булава з металевою кулькою на кінці та прикрасою-китицею з кінського волосу [...] як ознака влади козацьких отаманів [...], як ознака влади гетьманів” (2000: 202). Подібне тлумачення регалії надає й видатний історик, дослідник українського козацтва Д. І. Яворницький в двохтомній збірці документів „Источники для истории запорожских козаков” – „Бунчук довгий держак, зверху якого сяяла мідна, а іноді й золота куля із звисаючим пучком волосся у вигляді кінського хвоста” (Эварницький 1903: 1780).

Адекватна передача національно-маркованої лексики вимагає певних фонових знань тексту перекладу. Слід відмітити, що наведені в угорському тексті відомості про козацьку символіку у вищезазначених випадках не зовсім відповідно орієнтують читача щодо призначення та вигляду козацьких клейнодів, надані до них пояснення не відповідають історичній реальності.

Ганна Бойтар при відтворенні літературного тексту угорською мовою, незважаючи на певні недоліки перекладу історичних реалій, вдало передала національну своєрідність першотвору із збереженням культурної та естетичної цінності роману „Чорна Рада”. Вищенаведені приклади уривків з українського та російського варіантів роману свідчать про те, що Пантелеймон Куліш, який володів майже 10 іноземними мовами, цілком свідомо поставився до вирішення перекладацьких проблем та завдань, коли створив не тотожний українському російський варіант свого роману із доповненнями, поясненнями та певними замінами, адже у передмові до роману „Чорна Рада” письменник зазначив: „Как в песне музыка, так в книге язык есть существенная часть изящного произведения, без которой поэт не вполне действует на душу читателя. [...] Переложил его речь на язык другого поэта, и она потеряет много своей прелести” (Куліш 1996: 249).

**Література**

- Сфремов Сергій 1995. за ред. Наснка М.К. *Історія українського письменництва*. Київ, Електронна бібліотека української літератури КІУС.  
[<http://sites.utoronto.ca/elul/history/Iefremov/whole.pdf>]
- Кулишъ Пантелеймон 1856. *Записки о Южной Руси*. Санктпетербургъ: Типография Александра Якобсона.  
[[http://google.hu/books?id=IUрАААААУАА&pg=PR3&hl=ru&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](http://google.hu/books?id=IUрАААААУАА&pg=PR3&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false) – 2015.04.21.]
- Кулишъ Пантелеймон 1929. *Листи Кулиша до М. Погодина*. / *Матеріали і розвідки*. Ч.1. Збірник філологічної секції Наукового товариства імені Шевченка. Львів: НТШ.
- Кулишъ Пантелеймон 1996. *Об отношении малороссийской словесности к общерусской*. Эпиграф к «Черной раде». / *Історія української критики та літературознавства*. Хрестоматія. У трьох книгах. Книга перша. Київ: «Либідь»
- Кулишъ Пантелеймон 2003. *Чорна рада*. / *Вибрані твори*. Харків: «Ранок»–«Веста»
- Кулишъ Пантелеймон 1860. *Черная рада*. / *Повѣсти въ четырехъ томахъ, Том первый*. Санктпетербургъ: Въ типографіи П. А. Кулиша
- Kulis Pantelejmon 1978. *A fekete tanács*. (Bojtár Anna fordításában). Budapest: Európa Kiadó
- Новий тлумачний словник української мови* 2000. А-Є. Том 1. Київ: Аконіт.
- Эварницкий Д. 1903. *Источники для истории запорожских козаков*. Т.2. – Владимир./ *Изборник* [<http://litopys.org.ua/holob/hol07.htm>]

**Comparative analysis of Ukrainian and Russian variants of Panteleimon Kulish's Chorna Rada (The Black Council) and the Hungarian translation of the novel**

The article is devoted to the comparative analysis of Ukrainian and Russian texts of the first Ukrainian historical novel *Chorna Rada*, which was written by Panteleimon Kulish in the middle of XIX century in two different versions. All the differences the author introduced to the Russian variant of the novel were made in order to make more explicit the historical and cultural Ukrainian realia to the reader. Analysis of the Hungarian translation of the literary work proves that translation of the realia is always a big task for the translator.

# БРУНО ШУЛЬЦ І ДИЛЕМИ БАГАТОКУЛЬТУРНОСТІ: РЕТРОСПЕКЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ

МЕНЬОК ВІРА

*Дрогобицький університет ім. Івана Франка*

Бруно Шульц (1892–1942) – всесвітньо відомий польський письменник та художник єврейського походження – у міжвоєнну епоху створив такий літературний текст, який, поруч із текстами Вітольда Гомбровича та Станіслава Ігнація Віткевича, визволяв польську літературу від стереотипів романтично-національного месіанізму письменника та його суспільно-політичної заангажованості; долав національні обмеження в літературі, накреслюючи перспективи її культурної гетерогенності. Література й літературна критика Шульця оптимально вписалися у горизонти культурно-екзистенційного розмаїття Східної Галичини, мешканцем якої він був, і своєю біографією та драмами власного життя засвідчив дилеми подання/протистояння різних етнічних, мовних, релігійних та культурних чинників на багатокультурній мапі, якою завжди була й надалі є Східна Галичина. Текст Шульця інтенсивно прочитується й інтерпретується упродовж останніх десятиліть, він став самостійною літературною й культурною величиною, яка бере участь у найрізноманітніших культурних контекстах, доводячи цим свою актуальність для сучасного розуміння гуманітаристики і, зрештою, теорії літератури як теорії культури.

Дрогобич завжди був „мітологічним гніздом” Бруно Шульця, його індивідуальною й універсальною „республікою мрій”. Тут він народився, жив і творив; тут трагічно загинув, застрелений німецьким нацистом Карлом Гюнтером 19 листопада 1942 року на одній із вулиць Дрогобича – лише через те, що був євреєм. Шульц ніколи не хотів покидати це місто, бо тільки тут було джерело його творчого натхнення. Ось як він писав про дух Дрогобича в оповіданні *Республіка мрій*: „Там, де мапа країни стає дуже вже південною, вигорілою на сонці, потемнілою та спаленою літніми погодами, наче стигла грушка, там і лежить вона, ніби кіт у сонячному кружку, – ота вибрана земля, та особлива провінція, те єдине на світі місто. Дарма говорити про це профанам!” (Шульц 2012: 339). Ці слова стали вже хрестоматійними у літературному світі, який добре знає творчість Шульця, – а цей світ простягається на всі континенти; шульцознавство давно вже живе як самостійна територія літературної інтерпретації. І це територія багатокультурна й гетерогенна, спрямована на розуміння Іншого – Іншого передовсім як категорії самоідентичності, як символічного місця – того, яке, за теорією Жака Лякана (1987), – дозволяє людині подолати відсутність самої себе, розпізнати й ідентифікувати власне „я”, реалізувати свої найпотемніші бажання.

Тож аркадійський міф Дрогобича – Шульцового *genius loci* – живе на сторінках його тексту як метафора „особливої провінції”, „вибраної землі”, „єдиного на світі міста”. Але в драмі його особистого життя ця метафора здебільшого не витримувала конкуренції з реальністю, потрапляючи під прес двох тоталітарних режимів (перших советів та гітлерівського нацизму) і, врешті, перетворилась на міф утраченого раю.

У Дрогобичі – вже як в утраченому раї – Бруно Шульц стає жертвою тоталітаризму. І це вже не метафора. Перші совети змусили його ілюструвати дрогобицьку газету „Більшовицька правда”, тож малював Леніна, Сталіна, більшовиків з карабінами на тлі танків, як символ незламності героїчної радянської армії. Потім, за наказом німецьких нацистів, виконував різні спеціальні роботи як художник, а для свого так званого захисника – німецького офіцера Фелікса Ландау – малював портрети його коханки й дітей, для яких оздобив стіни дитячої ігрової кімнати малюнками із казковими сюжетами. Це був останній твір Бруно Шульца, частина якого 2001 року була по-варварськи демонтована з автентичного місця й вивезена до Ізраїлю, а частина залишилася у Дрогобицькому краєзнавчому музеї, де віднедавна експонується. Невдовзі після завершення цього свого останнього твору Бруно Шульц був убитий. Убитий у своєму аркадійському Дрогобичі, що перетворився на втрачений рай, бо ж після Другої світової війни й зовсім донедавна Шульц був цілковито забутий в українському Дрогобичі, та й ледь відомий в Україні.

Такими, на жаль, сумними, є ретроспекції життя та творчості автора *Динамонових крамниць*. І саме тому від цього сумного горизонту реальності він утікає в утопію часів австрійського імператора Франца Йосифа I (оповідання *Весна*), намагаючись віднайти там джерело прадавніх історій – тих написаних і почутих, як і тих, які ще ніколи не були написані: „Тут оті великі інкубатори історій, фабрики її фавул, повіті фіміамом курильні сюжетів і казок. Тепер нарешті починаєш розуміти цей величний і сумний механізм весни. Ага – вона росте на історіях! Скільки подій, оповідань, скільки дол! Усе, що ми коли-небудь читали, всі історії, що їх ми чули, як і всі ті, що вчуваються нам із часів дитинства – ніколи не розчуті, – тут, бо де ж іще їхні дім та вітчизна? Звідки письменники брали б концепції, звідки черпали б відвагу для вигадання, якби не відчували за собою цих ресурсів...” (Шульц 2012: 170).

Сягання глибин буття й поезії (літературу загалом Шульц сприймає як поезію, не виокремлюючи прози), відновлення давно забутих сенсів буття, мітологізація дійсності – ось центральний вектор його творчості. Аби прямувати в його напрямку, мусить відсторонитися від свого реального оточення, свідомо пережити відчуження від тих обставин, які заперечують єдність розмаїть та протилежностей у цілості його художнього світу. Творчість Шульца є засадничо гетерогенною, отож неоднозначною і проблематичною для інтерпретації. І тут саме час на роздуми про дилеми багатокультурності, пов’язані із гетерогенним Шульцевим текстом та його інтерпретацією.

Серед дилем багатокультурності, що їх варто виокремити у випадку Бруно Шульца, називаю чотири: відчуження митця та елітаризм його творчості; відкривання ідентичності через творчість; ритм культурної ідентичності як процес мінливості ментального *locum*; пограничні стани багатокультурної ідентичності.

\*\*\*

Відчуження митця веде до втраченого раю, який проявляється в елітаризації його творчості. Елітаризація – це наслідок споконвічної розшарованості багатоступінчастої європейської культури, до якої приналежить Шульц. Сьогодні, як зауважує польська антрополог літератури й культури Ева Косовська, елітаризм у культурі, мистецтві й літературі прямує до аксіологічного відсепарування культури від реальності, ідеї від матерії, автора від реципієнта, теорії від практики. Завданням практики є заспокоєння потреб реципієнта – завданням теорії є кшталтування цих

потреб (Kosowska 2007: 74–75). Отож, елітаризм Шульца у тому, що його творчість – це культура, ідея, теорія як витворювання потреби у глибинності буття і водночас потреби у розумінні буття як ідентичного в його гетерогенній глибинності. Елітаризм творчості Шульца, як, зрештою, будь-якого митця, вписаного в обшири багатокультурності, у тому, що вона – як у ретроспекціях, так і в перспективах інтерпретацій – існує не для заспокоєння потреб, а для їх проектування і вдосконалення на шляху елітаризації, яка нічого спільного не має із домінуванням однієї ідеї чи теорії над іншою, себто нічого спільного не має із будь-якими ідеологічними маніпулюваннями ідеєю.

Шульц – це ідея, яка прагне нею залишитись у тексті автора, тож інтерпретація цього тексту буде коректною, а може навіть наближеною до ідеальної, лише тоді, коли не перетне „забороненої межі” між перебуванням у лоні ідеї ідентичності тексту як гетерогенної глибинності та маніпуляціями цією ідеєю у напрямку тієї чи іншої гомогенної ідеології. Саме з цієї причини видатний польський письменник і громадсько-політичний діяч, дисидент і політ’язень часів ПНР Адам Міхнік підкреслює, що типове для національних держав питання „чий є Бруно Шульц?” позбавлене глибинного сенсу ідеї, тож може формулюватися виключно у площині ідеології. Насправді „Шульц не був польським на кшталт націоналістичний, націонал-демократичний. Не був й українським на кшталт націоналістичний, бандерівський. І – врешті – з усією переконаністю, не був єврейським на сїоністсько-ревізїоністський кшталт Жаботинського” (Міхнік 2014: 24). Міхнік схиляється до думки, що Шульц „був письменником народу без держави, міжвоєнного народу, якими були євреї” (там само). Це означає, що Шульц належить до гетерогенної території багатокультурності і – через власне відчуження від суспільно-політичної реальності – втілює цю багатокультурність в елітаризмі своєї творчості. А головне, за Міхніком, те, що був це „геніальний письменник, у якого кожен знаходить відповіді на питання, які сам собі задає. Це питання про сенс світу, про сенс страждання, про сенс трагедії” (2014: 24–25).

\*\*\*

Видатний соціолог і філософ сучасності, теоретик постмодернізму і дослідник Голокосту, Зигмунт Бауман переконує, що людина прагне своєї ідентичності тоді, коли ця ідентичність не є їй дана, а лише задана, можлива – тоді, коли її увесь час треба заново відкривати, щоразу вибираючи серед різних можливостей, про які відомо, що вони будуть змінюватись, але невідомо, в якому напрямку (Bauman 2007: 29).

Як у цьому дискурсі неустанного відкривання ідентичності почуватись Шульц чи будь-який інший письменник із багатокультурних обширів Європи? Адам Міхнік (2014: 25) поруч із Бруно Шульцом називає Іво Андрича, Данила Кіша, Мирослава Крлежу, Георгія Лукача, Дьолу Ійсса, Іштвана Бібо, Івана Франка, Імре Кертеша, Шандора Мараї, Пауля Целана, Манеса Шпербера, Збігнева Герберта, Юзефа Вітліна, Станіслава Лема, Станіслава Єжи Лєца, Юліана Стрийковського, Ісаака Башевіса Зінгера, Роберта Музіля... Переконана, що Шульц, як і названі тут та багато інших не названих письменників, відкриває свою ідентичність через творчість, позаяк в історичній реальності вона не була йому дана. Тож ми сьогодні через Шульца чи будь-якого іншого письменника, котрий залишив свій слід на літературній мапі багатокультурної Європи, можемо віднайти, відкрити свою власну ідентичність. Література – це ті нескінченні можливості для відкривання власної ідентичності читача й інтерпретатора, про які

пише Бауман, застерігаючи, що ніколи не відомо, в який бік рухатимуться, як змінюватимуться ці можливості. Загрозливі зміни з ідентичністю інтерпретатора, віднайдені ним у тексті автора, радше не відбудуться, якщо сам інтерпретатор не підмінить гетерогенної ідеї творчості гомогенною ідеологією.

Гадаю, текст Шульца як утілення його індивідуальної авторської ідентичності, а водночас ідентичності багатокультурної, відкриває інтерпретаторові перспективу віднайдення його власної ідентичності, яка полягатиме у толерантності й відкритості на будь-які інші ідентичності у даній гетерогенній ситуації культури.

На єдиній збереженій олійній картині Бруно Шульца під назвою *Zustrich* (оригінальна назва *Spotkanie*) маємо метафору гетерогенної, пограничної ідентичності автора та його *porte parole*, зображеного на полотні. Юний хасид є свресем – пані, що за ними він нишком підглядає, належать до світу іншої культури, мають геть інші, ніж він, цивілізаційні предиспозиції, отож, – йдучи у протилежному напрямку, – вони не помічають його. Навіть міський пейзаж, на тлі якого бачимо паней і єврейського юнака, є помітно відмінним: за хасидом відніються обриси синагоги, а за одягненими на великоміський кшталт панями відніються традиційні міські кам'яниці. Між сором'язливим юним свресем та впевненими у собі жінками виростає стіна, в якій, однак, є брама – перехід, ворота, символ пограниччя культур, віросповідань та цивілізаційних преференцій. Стіна, що розділяє, водночас об'єднує у цілість. Це, властиво, і є цілість Пограниччя, цілість гетерогенної культурної ідентичності, що у ній Шульц неустанно перебував і перебуває надалі.

Процес відкривання власної ідентичності у тій чи іншій гетерогенній ситуації культури апіорі мав би полягати у тому, аби цій ситуації не нав'язувати окрему нумеричну ідентичність, яка у даній історичний момент є кількісно домінативною. У тісному і водночас безмежному світі дилем багатокультурності текст Бруно Шульца віднаходив колись і віднаходить тепер свою особливу ідентичність: якісну – *ipse*, а не нумеричну – *idem*, як їх розмежовував Поль Рікер (2002: 144). Завдяки письменникам такого ґтибу, як Шульц, маємо рідкісний шанс у перспективі наших власних інтерпретацій вибрати якісну, а не нумеричну ідентичність. Своєю чергою, з усвідомленням якісної ідентичності приходить „суб'єктна рефлексивність” (Bauman 2007: 29) як потреба відповіді на запитання: ким ми насправді є і ким хочемо бути.

*Salva veritate* (лат.), себто збереження істини – ось головна суть і головне покликання якісної ідентичності людини у трактуванні Поля Рікера (2002: 142). Якщо спроектувати це твердження на літературну інтерпретацію, виявиться, що *salva veritate* інтерпретації – це передовсім сам інтерпретований текст, якісна ідентичність якого апелює до інтерпретатора, котрий, інтерпретуючи, повинен змагати до вищої мети свого чину – збереження істини тексту. Йдеться про інтерпретацію без утрат для тексту (в тому числі без утрат для його гетерогенності), для його істинної суті, для його ідентичності *ipse*, а з іншого боку – про подолання інтерпретатором власної нумеричної ідентичності *idem*, про його інтерпретаційний чин, скерований на те, аби в процесі інтерпретації не бути тотожним самому собі ані будь-кому іншому, бо лише таким шляхом інтерпретаторові вдасться досягнути своєї якісної ідентичності *ipse*, відкрити її у собі, що, своєю чергою, уможливить його порозуміння, поєднання з ідентичністю *ipse* інтерпретованого тексту.

\*\*\*

Наступна дилема пов'язана із пошуком відповіді на питання, чи можна локалізувати в культурі віднайдену нами якісну ідентичність, що її Бруно Шульц назвав би „геніальною епохою”, про яку складно сказати: була вона насправді, чи ні: „То була геніальна епоха чи не було її? Тяжко відповісти. І так, і ні. Бо є речі, які цілком і повністю відбулися не можуть. Вони завеликі, щоби поміститися в події, й надто прекрасні. Вони лиш намагаються статися, намагаючи підірвати дійсності – чи воно їх витримає. І тут-таки відступають, побоюючись утратити свою цілісність у непевному втіленні” (Шульц 2012: 130).

Польська літературознавець і антрополог культури Александра Кунце постулює, що людина є „безнадійно” закоріненою у локальній культурі та у пов'язаних із нею очікуваннях і моральних практиках, які нерідко трактуються як абсолютні. Іншими словами, людина постійно плакає й підтверджує своє культурне *locum*. З іншого боку, таке її *locum* піддається постійним делокалізаціям (Kunze 2007: 80). Ідеться про ритм культурної, якісної ідентичності людини як процес мінливості ментального *locum*, яке тяжіє до лінійної локалізації й систематизації, а водночас до віднаходження й установаження різниць, відмінностей з іншими якісними ідентичностями. Ритм нашого ментального *locum* – це неодмінно змінний ритм наших досвідчувань інших ідентичностей. У цьому полягає властивість будь-якої гетерогенної культури та її носіїв.

У мінливому ритмі локалізації якісної ідентичності людини криється причина модерністичного занепокоєння, тривоги, страху, який виникає у напруженні між особистістю й *світлом*, між суб'єктом і загрозою втрати ментального фундаменту існування. Подібна модерністична тривога притаманна Шульцові та його текстів, притаманна вона й тому читачеві Шульца, котрий ідентифікує себе з гетерогенною культурою, поєднуючись з її розмаїттям і водночас намагаючись виокремитись із нього, аби могли плакати своє власне культурне *locum*. Як розважає Александра Кунце (2007: 86), одночасність механізмів диференціювання і злиття окремих індивідуальних культурних локалізацій створює й уможливає ритм нашої власної якісної ідентичності.

Отже, ритм інтерпретації тексту Шульца, у тому числі перекладу як інтерпретації, – це і злиття із ритмом його гетерогенної ідентичності, і відокремлення від нього у пошуку власної ідентичності інтерпретатора. Чи не тому як уписаного у власну багатокультурність і водночас відокремленого від неї сприймають Шульца його перекладачі різними мовами світу (його твори перекладені понад 40 мовами). Останній переклад його творів китайською мовою є добрим підтвердженням цієї тези: перекладачка Вей Юн Лін-Гурецька віднаходить у Гонконгу власну „вулицю Крокодилів”, а водночас пропонує китайські відповідники таким відомим на нашій території рослинам, як лопух чи малина. Окрім того, у своєму перекладі вона змушена кардинально переформатувати оригінальний авторський ритм у поетикальному розумінні останнього, бо китайська мова не передбачає великих синтаксичних періодів, якими рясніє поетична проза Шульца, не кажучи вже про її суцільну метафоризацію. Гетерогенність останньої (метафоризації) блискуче відтворили британсько-американські режисери, брати Тімоті та Стефані Квай, в анімаційному фільмі *Вулиця Крокодилів*, створеному 1986 року за мотивами однойменного оповідання Бруно Шульца, есенція якого прочитується як модерністична тривога й безсилля перед наступом цивілізаційної темряви: „Мабуть, нас не вистачило на щось більше, ніж паперова імітація чи фотомонтаж, зібраний із вирізок залежаних торішніх газет...” (Шульц 2012: 89).

\*\*\*

Дилеми багатокультурності кореспондують із категоріями її викликами пограничності, передовсім із пограничним *genius loci* та пограничністю як текстом, який оживає й реконструюється у процесі його інтерпретації.

Пограничність є визначальною рисою біографії і тексту Бруно Шульца – митця, котрий перманентно перебуває у пограничних станах багатокультурної ідентичності: географічної й культурної, пограничності часопростору та інтелектуальних і емоційних станів літературного суб'єкта його поетичної прози, її урешті – пограничних ситуацій в його посмертній долі, себто у рецепції його творчості, і передовсім рецепції у Польщі та в Україні, позаяк жив він і творив у польському місті, а його життя після смерті пов'язане з українським Дрогобичем.

Завдяки статусові пограничності й гетерогенності Шульц став великим спокусником для літературознавців, перекладачів, письменників (мотиви його творчості численно присутні у різних національних літературах сучасності, а сам він є літературним героєм у текстах сучасних авторів), художників, музикантів, театральних режисерів. Перспектива літературних та мистецьких проєктів, інспірованих творчістю Шульца, нагадує „інтрипу нескінченності” Емануеля Левінаса. Свідченням цього спокусництва, цієї інтриги інтерпретацій, а також інтенсифікації української рецепції автора *Санаторію під Клепсидрою* є Міжнародний Фестиваль Бруно Шульца в Дрогобичі, що відбувається у дворічному циклі з 2004 року, директором якого є авторка цієї статті. Під час шести Фестивалів відбулося 47 вернісажів та індивідуальних проєктів художників, перформерів, фотографів з Польщі, України, Німеччини, США, Ізраїлю. Реалізовано 24 театральні проєкти; виступило 18 музичних формацій.

Родовід Шульцового Фестивалю почався від шultzознавчих конференцій. У рамках кожного Фестивалю відбуваються міжнародні наукові конференції, у яких взяли участь 89 істориків й теоретиків літератури, славистів і полоністів з 18 країн світу. Завдяки цьому Дрогобич стає світовим центром досліджень творчості Бруно Шульца. Циклічно публікуються книжки із матеріалами шultzознавчих конференцій. Остання серед виданих книжок *Бруно Шульц як філософ і теоретик літератури* (Меньок 2014) є найбільшою серед виданих дотепер у світовому шultzознавстві колективною публікацією – тут свої тексти опублікували 41 авторів з 11 країн світу. Доробком Міжнародного Фестивалю Бруно Шульца в Дрогобичі є здійснений у 2012 році (з нагоди ювілейного П'ятого Фестивалю) український переклад повного доступного нині текстового корпусу Бруно Шульца. Літературні тексти Шульца переклав Юрій Андрухович, епістолярії переклав Андрій Павлишин, літературно-критичні тексти переклала авторка цієї статті. Учасниками Шульцового Фестивалю були такі відомі українські літературознавці, як: Тамара Гундорова, Марія Зубрицька, Ольга Червінська, Марія Моклиця, Алла Татаренко. Серед знаних сучасних українських письменників Фестиваль вітає Юрія Андруховича, Сергія Жадана, Тараса Прохаська, Олександра Бойченка, Юрія Винничука, Андрія Любку, Андрія Бондаря, Василя Махна, Таню Малярчук, Наталку Сняданко.

У центрі інтерпретацій гетерогенної ідентичності біографії і тексту Бруно Шульца залишається проблема багатокультурності. При всій різноманітності трактувань цього терміна, який офіційно з'явився наприкінці 60-х років ХХ століття у дебатах про етнічну структуру Канади (Możejko 2007: 145), головним маркером функціонування багатокультурності є проблема того, як ми трактуємо

Іншого, невідомого нам із власного культурного досвіду; проблема взаємин, які народжуються при зустрічі/зіткненні різних культур та ідентичностей. Тому багатокультурність із притаманною їй гетерогенністю може функціонувати лише у відкритому демократичному суспільстві, бо вона є „великою школою толеранції” (Możejko 2007: 160). Ця школа поширюється й на літературну інтерпретацію, яка мусить керуватися толеранцією й небайдужістю до Іншого, прагненням пізнати й зрозуміти його, навіть якщо не поділяє його поглядів.

На завершення хочеться висловити сподівання, що українська рецепція творчості Бруно Шульца, яка лишень зароджується, подібно, як молодого вона є у випадку рецепції багатьох Інших, імена яких повертаються на свої багатокультурні терени і водночас віднаходять себе як частинка української культури, – буде керуватися відкритістю до Іншого, налаштованістю на розуміння його Іншості й очікуванням відчуття у ній ритм власної культурної ідентичності. Відомий польський письменник-гуманіст Ришард Капусцінський в інтерв'ю після світової трагедії, що сталася у США 11 вересня 2001 року, сказав: „Задумаймося над тим, чи, живучи у різних культурах, цивілізаціях, релігіях, ми хочемо шукати в інших культурах найгірші речі, аби зміцнювати свої власні стереотипи, чи радше будемо віднаходити точки дотику. [...] Наш світ знаходиться на роздоріжжі. Але певна тенденція здається неминучою – ми будемо жити у багатокультурному світі” (Kapuściński 2001, *переклад В. М.*). Прочитую ці слова як виклик для сучасної української літературної рецепції та інтерпретації тих митців, котрі не є українцями за національною приналежністю, але вписані на багатокультурній мапі різних регіонів України.

### Література

- Bauman Zygmunt 2007. O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. W: Markowski Michał Paweł, Nycz Ryszard, Sugiera Małgorzata red. *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, 13–39.
- Капусцінський Ришард 2001. *Nasz kruchy świat*. Rozmowa z Arturem Domosławskim i Aleksandrem Kaczorowskim [http://kapuscinski.info/nasz-kruchy-swiat.html – 2015.10.03.]
- Kosowska Ewa 2007. Przestrzenie tożsamości. W: Markowski Michał Paweł, Nycz Ryszard, Sugiera Małgorzata red. *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, 67–77.
- Kunce Aleksandra 2007. Zlokalizować tożsamość! W: Markowski Michał Paweł, Nycz Ryszard, Sugiera Małgorzata red. *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, 79–95.
- Lacan Jacques 1987. *Stadium zwiędadła jako czynnik kształtujący funkcję Ja w świetle doświadczenia psychoanalitycznego* / Tłum. J. W. Aleksandrowicz. *Psychoterapia* nr 4 (63): 5–9.
- Możejko Edward 2007. *Wielka szansa czy iluzja: wielokulturowość w dobie ponowoczesności*. W: Markowski Michał Paweł, Nycz Ryszard, Sugiera Małgorzata red. *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, 141–161.
- Меньок Віра ред. 2014. *Бруно Шульц як філософ і теоретик літератури: Матеріали V Міжнародного Фестивалю Бруно Шульца в Дрогобичі*. Дрогобич: „Коло”.
- Міхнік Адам 2014. Бруно Шульц для світу й України. В: Меньок Віра ред. *Бруно Шульц як філософ і теоретик літератури: Матеріали V Міжнародного Фестивалю Бруно Шульца в Дрогобичі*. Дрогобич: „Коло”, 24–28.
- Рікер Поль 2002. *Сам як інший* / Переклад з французької Віктор Андрушко, Олена Сирцова. Київ: „Дух і Літера”.
- Шульц Бруно 2012. *Цинамонові крамниці та всі інші оповідання* / Переклад з польської Юрія Андруховича. Київ: „А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА”.

**Bruno Schulz and Dilemmas of Multiculturalism: retrospect and prospects of interpretations**

The Author of the given article singles out four dilemmas of multiculturalism to be distinguished in the interpretation of Bruno Schulz's biography and literary texts: alienation of artist and elitism of his works, discovering of identity through oeuvre, rhythm of cultural identity as the process of changeable mental *locum*, borderland states of multicultural identity.

The alienation of artist leads to the "lost paradise" and appears in the elitism of his works as a result of the eternal separation of European multiethnic culture Schulz belongs to. The elitism of artist denotes his oeuvre as an idea, a theoretical project of the depth existence need and of understanding the identity as heterogeneous.

Schulz represents his identity through his oeuvre, as it wasn't given for him in historical reality. However any reader through works by Schulz or any other writer who left his trace on the literary map of multicultural Europe can discover, deepen and understand his own identity – but qualitative, not numeric according to Paul Ricœur definition.

People always cherish their cultural *locum* where they are deeply rooted and which certainly gives way to delocalization. The rhythm of our mental *locum* is a changeable rhythm of our experience of other identities. That is a property of any heterogeneous culture and its users.

Multiculturalism corresponds to borderland *genius loci* and to borderland as a text, becoming alive in the process of its interpretation. The borderland is a distinguished feature of Bruno Schulz's biography and literary text.

# МАРТОФЛЯК І МАРТА (ДО ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ОНОМАСТИКОНУ РОМАНУ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА «РЕКРЕАЦІЇ»)

## МЕРАЇ ТІМЕА

*Будапештський Університет ім. Лоранда Етвеша*

Тема літературної ономастики є актуальною, адже тасмниця імені вже здавна цікавить не тільки науковців, але й авторів літературних творів. Угорський письменник Деже Костолані у своїй статті «Як народжується вірш та роман», наприклад, писав: «Для письменника вирішальними є також імена. Вони з'являються разом із літературними персонажами. Якщо в них є ім'я, вони вже й живі. Буде помилкою вважати, що автор роману шукає їм імена й називає їх як хоче» (1931: 4). У статті аналізується ім'я героя з роману сучасного українського автора Юрія Андруховича: з'ясовуються особливості іменування літературного героя, розкриваються конотації, заковані в лексичному значенні чи етимології імені та прізвища, а також розглядається переклад промовистих імен угорською мовою.

Роман «Рекреації» Юрій Андрухович написав у 1990 році. У творі йдеться про чотирьох поетів: Ореста Хомського, Юрія Немирича, Ростислава Мартофляка та Григорія Штундери, які прибули у місто Чортопіль на свято Воскресаючого Духу. Святкова ніч кожного з поетів була насичена пригодами та промайнула серед своєрідних, особливих подій.

### Назва твору

У Новому тлумачному словнику української мови (2000: 892) слово *рекреація* пояснюється, як *відпочинок*, та має застаріле значення *канікули*. В інтернетних ресурсах можна знайти більш детально розкриті пояснення: «система заходів, пов'язана з використанням вільного часу людей для їх оздоровчої, культурно-ознайомчої і спортивної діяльності на спеціалізованих територіях, які розташовані поза їх постійним помешканням».<sup>1</sup> Слово *рекреація* утворене від англійського *creation* (створення, вироблення), в якому префікс *re-* вказує на відновлення, воскресіння певної дії або події. Таким чином рекреація – це створення/вироблення/відновлення того, що вже було.

Так і в романі Юрія Андруховича «Рекреації» йдеться про національне відродження, яке відбувається на святі Воскресаючого Духу в уявному місті Чортополі, що дуже схоже на буковинську столицю, Чернівці. П. Білоус (2011: 130) зауважає, що дія роману відбувається у веселій карнавальній атмосфері. Саме карнавальний настрій, бурлеск, балаган та буфонада, створення шалено веселої атмосфери є характерною рисою літературного угруповання Бу-Ба-Бу, «Патріархом» якої був проголошений Андрухович.

### Характеристика Ростислава Мартофляка

Ростислав Мартофляк – один з чотирьох поетів, що приїхали у Чортопіль на Свято Воскресаючого Духу. Вперше в романі з Ростиславом Мартофляком зустрічаємося в автобусі: він їде до Чортополя з дружиною Мартою.

<sup>1</sup> <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (2015.03.23.)

Мартофляк молодий, відомий українській поет, «лідер свого покоління» (Андрухович 1990: 40). Детальніший образ Мартофляка розкривається у внутрішніх монологах, потоках свідомості Марти. Думки Марти хаотичні, іноді в них ніби відсутня логіка, вони хлинуть, нагромаджуються одна на одну. У цьому потоці свідомості вимальовується характеристика неоднозначної особистості Мартофляка.

Ростислав Мартофляк – талановитий, успішний у творчому житті поет, однак він дуже незграбний у повсякденному житті, у побутових справах, його не можна назвати опорою або головою родини. Він все складає на плечі дружини. Інколи Мартофляк є тягарем для Марти, він як «*божий бич*» в її житті. Кожна людина несе свій хрест, Мартин «*хрест*» – це Мартофляк. Марта кохає свого чоловіка, але добре бачить його недоліки: «*(...) тридцятирічний безробітний, (...) схильний до повноти й алкоголю, тияк, волоцюга, (...) нічний блукач, ресторанний лев, (...) моя найбільша дитина, егоїст і боягуз...*» (Андрухович 1990: 11). Втім вона захоплюється своїм чоловіком і усвідомлює його мистецький талант: «*Надія української поезії, Мартофляк Ростислав, (...), батько двох дітей, батько двох моїх дітей, мій чоловік, (...), люблячий батько, популярний громадський діяч, кандидат у депутати, блискучий співрозмовник, (...), уважний син, Мартофляк Ростислав, аматор комфорту і гарячих ванн (...)*» (Андрухович 1990: 11). Це подвійне, контрастне зображення героя свідчить про те, що в Мартофляка не одне обличчя, а декілька. Герой грає декілька ролей одночасно: він і поет, і чоловік, і батько, і суспільно-політичний діяч, і друг, і коханець тощо. Коли в автобусі Марта помічає, що на неї нібито із захопленням дивиться молодий хлопець, насправді виявляється, що це захоплення адресовано кумирові, Мартофлякові. Стає зрозумілим також і те, що до слави Мартофляка Марта ставиться цинічно, оскільки їй добре відомі негативні сторони богемі також: «*Так, це він, хлопчику, це Ростислав Мартофляк, якого ти так шануєш, ти справжній фан мого чоловіка, тож повинен принаймні руку поцілувати тій, котра перешкарпетки твого ідола і варить йому зупу, і не спить, коли він блукає до ранку п'яний у товаристві всіляких сумнівних політиків і кооператорів, а потім, поки він увесь день відсипається, вона засинає на роботі і біжить по дітей у садок з надією, що ввечері застане його вдома, але його знову немає, бо він мусить процвиндрити до копійки прихований гонорар, а ти на нього молишся, як на святого, бідний хлопчику*» (Андрухович 1990: 16). Марта не вважає Мартофляка прикладом для наслідування.

Ім'я *Ростислав* слов'янського походження із первісним значенням «*нехай примножить славу; той що примножує славу*» (Белей 2010: 121, Скрипник–Дзятківська 2005: 95). Отже Ростислав – людина, слава якої росте, навіть «*...ніякого Воскресіння Духу просто не відбудеться, якщо не приїде Мартофляк*» (Андрухович 1990: 7), і на вечері поезії «*всі жадають Мартофляка*» (Андрухович 1990: 13). Мартофляка впізнають в автобусі, на вулиці, у нього просять автографи, прихильники його творчості запрошують свого кумира до столу. Серед своїх шанувальників Мартофляк почуває себе пророком, до його слів всі прислуховуються, оскільки в них розкривається істина. Слухачі отримують від нього відповіді на всі запитання: «*Ти, Мартофляче, дуже любиш такі хвилини. Вони слухають тебе, наче пророка, кожне слово – на вагу золота, і ти почуваш себе, як міністр закордонних або внутрішніх справ на брифінгу – твої відповіді різючі, і ти префрасний, Мартофляче, давно ти так собі не подобався*» (Андрухович 1990: 77). Слава Мартофляка досягає свого апогею у колі прихильників.

Контрастом до цього світосприйняття виступає почуття повної непотрібності, зайвості, самотності героя. Мартофляк-поет відчуває наскільки короткочасна і мінлива слава. На Святі Воскресаючого Духу всі прихильники Мартофляка потроху розходяться, весела компанія молоді розпадається, і він відчуває себе дуже самотнім: «*І*

сам я на всьому світі, і нікому мене не треба, (...), я (...) є не що інше, як марнота марнот і повне безглуздя» (Андрухович 1990: 82).

У творчості Юрія Андруховича літературна ономастика відіграє важливу образотворчу роль. Прізвище ідола сучасної української молоді утворене таким чином, що в ньому закодовано декілька значень, приховано ряд конотацій, завдяки яким ще глибше та ширше розкривається образ літературного героя.

Прізвище Мартофляк співзвучне з польським іменником *pantoflarz* (підкаблучник). Підкаблучником називають чоловіків, які повністю підкоряються своїм жінкам. Вони позбавлені волі, не вміють і не можуть приймати у родині вагомі рішення, та їм насправді цього і не хочеться робити. Такі чоловіки хочуть жити так, щоб ніхто їх не турбував зайвими речами.

Цікаво, що у російській мові існують слова *подкаблучник* і *подклобучник*. Іменник *подклобучник* утворений від слова *клобук*, тобто спеціального шлепу, виготовленого зі шкіри. Клобук застосовували для тренування та приручення диких птахів, надіваючи його на голову, наприклад, сокола, що брав участь у полюваннях. Сокіл втрачав зір та ставав покірним і спокійним. З часом слово *подклобучник* стало прозивним, його почали використовувати для позитивної характеристики відданого своїй дружині чоловіка, який кохає тільки її. Конотативний зміст обох іменників дуже схожий. В інтернетних ресурсах<sup>2</sup> подається інформація щодо походження слова *подкаблучник*, згідно якої російське *подкаблучник* утворилося від іменника *подклобучник*. Однак на нашу думку це припущення не обґрунтовано, адже іменники *подкаблучник* і *подклобучник* – це тільки пароніми. Знайти наукові докази того, що значення слова *подклобучник* перейшло на *подкаблучник* нам не вдалося.

Натомість, в німецькій, польській, російській та українській мовах існують подібні вирази, які виражають залежність та моральну безвільність людини (здебільшого залежність чоловіка від жінки):

- Unter dem Pantoffel stehen;<sup>3</sup>
- Вуц pantoflem/pantoflarz; siedzieć pod czyimś pantoflem; iedzieć pod pantoflem żony; trzymać kogoś pod pantoflem (Słownik frazeologiczny języka polskiego 1974);
- Под каблуком/Держать под каблуком (Фразеологический словарь русского языка 1978);
- Тримати під каблуком (Фразеологічний словник української мови 1993).

В усіх чотирьох мовах дія спрямована на проявлення сили зверху, наступання на кого-небудь.

У створенні прізвища літературного героя Юрій Андрухович вдається до мовної гри: польське слово *pantoflarz* перетворюється на *martoflak*. За фонетичною співзвучністю слів народжується чоловік, який живе під каблуком Марти, що в деякій мірі підтверджується і на підставі контексту. Адже Мартофляк не у всьому підкоряється волі Марти, втім емоційно він дуже сильно прив'язаний до своєї дружини. Саме Марта створює для Мартофляка той затишок та зону комфорту, яку потребують всі люди.

Польське слово *pantoflarz* утворене від слова *pantofel* (Brückner 1970: 394), що існує і в українській мові: *пантофель* (*пантофлі*) – «м'які кімнатні туфлі, звичайно без закаблуків» (Словник української мови 1975: 51). Слово *пантофель* потрапило в українську мову, очевидно, через посередництво німецької (*Pantoffel*) та польської мов, із французької (*pantoufle* ← іт. *pantofola*).

<sup>2</sup> [http://chtooznachaet.ru/slovo\\_podkabluchnik.html](http://chtooznachaet.ru/slovo_podkabluchnik.html) (2015.04.20.)

<sup>3</sup> [http://universal\\_lexikon.deacademic.com](http://universal_lexikon.deacademic.com)

В угорській мові також існує подібний вираз *rapicsférfj* (укр. *чоловік-пантофель*). Вираз іншомовного походження виник на німецькій основі (TESz 3: 95). В німецькій мові гарні, вишукані *пантофлі* стали символом домогосподарки, яка здебільшого проводила свій час вдома. Вираз *Unter dem Pantoffel* (*нід пантофлем*) набув значення *бути підпорядкованим жінці*, пізніше в німецькій мові виникли й інші сполучення з іменником *Pantoffel*, як наприклад *Pantoffelheld* (*герой-пантофель*). На появу виразу *Unter dem Pantoffel* вплинули також німецькі весільні народні обряди.

Протиставлення між блискучим успіхом у творчому житті та повною поразкою у буденних справах, у сімейному житті Мартофляка також закодовані в імені та прізвищі літературного героя.

Прізвище героя утворене від двох коренів: *март-* та *фляк* зі сполучною голосною *-o*.

Марту і Мартофляка об'єднує особливий зв'язок, вони, удвох утворюють ніби одне ціле, тому не дивно, що в прізвищі Мартофляка відображене ім'я Марти - його повна залежність від своєї дружини. За Біблією чоловік і жінка після одруження становлять одне ціле, але в цьому випадку йдеться про єдність не тільки такого роду. Занадто велику прив'язаність чоловіка Марта сприймає як безвільність: «*Я трохи боюся такої прив'язаності, це вже сім років минуло, як він посуд побив на весіллі, а він усе міцніше прив'язується до мене, влазить у мене, ховається в мене, згортається клубочком, як ембріон, і спить, спить, спить – і тут, в автобусі, спить так само, голова в мене на плечі, мов як ти серденько, шматка безвільна (...)*» (Андрухович 1990: 12). Вона розуміє, що Мартофляк не виживе без неї: «*(...) ми проживемо ще сто років і помremo в один день, бо інакше ти не витримаси і зіп'сиа – чи на тому світі, чи на цьому, яка різниця (...)*» (Андрухович 1990: 14).

Майже хвороблива прив'язаність до дружини підкреслюється в романі ще й тим, що повію, до якої потрапляє на Святі Воскресаючого Духу п'яний Мартофляк, теж зовуть Мартою.

Повна залежність Мартофляка від будь-якої Марти цікаво простежується у споріднених думках, внутрішніх монологів обох жінок:

Марта-дружина: «*(...) задрімав коло мене, як дитина, – саме потихеньку собі в кошлату бороду, (...), а борода в нього наче приклеєна – велика дитина, бевзь, дьругорічник у школі життя*» (Андрухович 1990: 10).

Марта-повія: «*(...) спи, любчику, спи, до ранку ще далеко, борода в нього ніби приклеєна і вопше він на дитину схожий...*» (Андрухович 1990: 100).

Відношення Марти до чоловіка, як до дитини простежується у романі скрізь: Марта називає Мартофляка своєю найбільшою дитиною; вона піклується про нього як про дитину; вона оберігає його як дитину; вона звертається, до нього, як до дитини. Друзі Мартофляка також звикли, що Марта завжди поряд з Мартофляком, як мати з дитиною тощо.

В імені Марти також закодована основна риса її літературного образу. Адже ім'я *Марта* грецького походження зі значенням *господиня, пані* (Белей 2010: 155, Скрипник–Дзятківська 2005: 161). Марта – справжня сучасна господиня, яка робить все можливе для добробуту своєї родини, піклується про своїх дітей та чоловіка.

*Фляки/флячки* за академічним тлумачним словником української мови - це «*свинячі або телячі тельбухи, порізані на шматочки і зварені в пішоняній каші*» (1979: 610). Їжа, що готується з внутрішніх органів, з тельбухів (шлунок, кишки тощо), сприймається споживачами по-різному. Існують гурмани, які споживають фляки із задоволенням та вважають цю страву делікатесом, і є такі люди, які, усвідомлюючи процес приготування страви, категорично відмовляються їсти тельбухи.

Так само Мартофляк у житті Марти відіграє неоднозначну роль: інколи він, як пляма «забруднює» їхнє подружнє життя, адже Ростик часто напивається, пропиває останню копійку, зраджує дружині, а з іншого боку він «дарунок небес, рідкісний діамант», (Андрухович 1990: 12) «пролінь у її тілі» та житті (Андрухович 1999: 11).

За етимологією слово *фляк* пов'язується з німецьким *fleck* - *пляма* (Етимологічний словник української мови 7, 2012: 113–114). Варто зазначити, що у формі множини німецьке *flecke* також означає *тельбухи*. Можливо, що гастрономічний термін *flaki* запозичила із німецької польська мова, а з польської мови лексема потрапила до української. Цікаво, що у польській фразеології зустрічається також сталій вираз *Nudny jak flaki z olejem* (укр.: *нудний як фляки з олією*) (Słownik frazeologiczny języka polskiego 1974: 222), яким зазвичай характеризують нудотливу, марудну людину. Славний поет, герой роману «Рекреації» теж буває занудою, який іноді таки стомлює своїх співрозмовників. В одному з своїх монологів Марта теж характеризує Мартофляка як «*нудного інтелектуала*» (Андрухович 1990: 12).

### Переклад онімів іноземними мовами

Роман Юрія Андруховича «Рекреації» був перекладений угорською мовою Габором Кернером (1969–), лауреатом премії відомого угорського поета Аттілі Йожефа. Роман вийшов друком у 1999 році під заголовком *Rekreáció*. Габор Кернер закінчив факультет польської та української філології в університеті імені Лоранда Етвеша. Він перекладає угорською мовою українські та польські літературні твори. За перекладом Габора Кернера вийшли друком угорською мовою в тому числі наступні твори Юрія Андруховича: есе «*Shevchenko is ok*» (2004) із збірки «*Диявол ховається в сирі*», збірка есеїв «*Моя Європа*» (*Az én Európám* 2004), роман «*Московіада*» (*Moszkoviáda* 2007).

У романі Юрія Андруховича «Рекреації» імена відіграють важливу роль у створенні образу літературного героя, з ними пов'язується цілий ряд конотацій та асоціацій, цим пояснюються труднощі перекладу ономастикону художніх творів іноземними мовами. Єжи Фаріно вважає, що на конотаційному рівні всі власні імена сприймаються, як прозивні. Вони викликають різні асоціації через свою семантику, етимологію, через свої формальні властивості (звучання, артикуляцію, морфологію, а іноді й форму), через уявлення людей про носіїв цього імені, і через діючу оціночно-стилістичну шкалу імен, що пов'язана зі смаками кожного народу, кожного періоду тощо. Ім'я літературного героя вказує на його соціальний статус у суспільстві, а різні форми одного й того ж імені, форми звертання пояснюють взаємовідносини між героями твору. Вивчення імен літературних героїв розкриває тип таких взаємовідносин між героями, які не розкриваються в сюжеті твору, в імені героя може бути закодована його доля, ім'я може пояснювати поведінку, вчинки персонажа тощо. Перекладач постає перед серйозними труднощами, оскільки вибір імені персонажу – це один з найважливіших елементів образотворчої системи літературного твору, на думку Фаріно (Див. Faruno 2004: 129–158).

При перекладі імен персонажів літературних творів перекладачі у більшості випадків звертаються до методу транслітерації. Однак на думку В. Виноградова (2011: 162) у випадку промовистих імен це не найкращий метод, оскільки промовисті власні назви виконують у літературному творі не лише номінативну, а й експресивно-оціночну стилістичну функцію. Тому перекладач повинен передати їх на цільовій мові з точки зору стилістичної забарвленості інакше, ніж прості – тобто непромовисті – власні назви. Перекладач повинен намагатися передати у перекладі підсумкове лексичне значення імені та його експресивно-оціночну забарвленість.

Т. Волкодав (2006) у своїй статті «*Вьмышленные имена собственные в контексте фэнтезийного произведения*», наприклад, пропонує наступні методи перенесення промовистих імен з мови оригіналу на цільову мову:

- конкретизація та звуження семантики похідного імені;
- компенсація, тобто заміна елементу похідної культури культурним елементом, відомим у цільовій культурі. Переклад повинен відповідати позитивній або ж негативній оціночній забарвленості персонажу в оригіналі;
- формальна передача імені (транскрипція або транслітерація) з подаченою додатковою інформацією у виді зноски.

У перекладі роману «*Рекреації*» Габор Кернер передає ім'я Ростислава Мартофляка цільовою мовою методом транслітерації – *Rosztiszlav Martofljak*. Образ героя у перекладі відтворюється відповідно оригіналові. Конотації, що закодовані в лексичному значенні імені Ростислав, для угорського читача не розкриваються, оскільки у перекладі додаткова інформація стосовно імені не подається.

Уважний читач у прізвищі Мартофляка на підставі контексту розпізнає сховану підказку на неповсякденний подружній зв'язок Марти й Мартофляка. Лексичне навантаження другої частини прізвища, закодоване у слові *фляк* для угорського читача теж незрозуміле. Українське *фляк* в угорській мові співзвучне зі словом *flekk*, що має значення *пляма* або *латка на одязі*. Значення угорського *flekk* близьке до конотативного змісту, що передається в оригіналі, адже етимологічно обидва слова походять від німецького *Fleck*. Однак варто зазначити, що угорське *flekk* ширше відоме серед носіїв угорської мови, як типографічний термін, що означає стандартний друкований аркуш – одиницю вимірювання рукопису, підготовленого до друку. Мовна гра, побудована на фонетичній співзвучності з польським словом *pantoflarz* в угорському перекладі також втрачається.

Розплутуючи клубочок інформації, захованої в імені літературного героя, читач та літературний критик занурюється у більш детальний та глибокий аналіз образу персонажу, перед ними відкривається на перший погляд не завжди видима, таємна сторона художнього твору. На поверхню випливають певні культурні явища, закодовані в лексичному значенні оніма або ті, що криються в етимології слова.

У творах Юрія Андруховича в ономастиконі героїв розкриваються не тільки українські культурні елементи, а й польські, російські та радянські, оскільки історично ці слов'янські культури були тісно пов'язані між собою і безумовно впливали, впливають одна на одну.

## Література

Андрухович Ю. І. *Рекреації*.

[[http://46.165.248.96/get\\_file/7323675/9706020/Andruhovich\\_Yu\\_Rekreacii.a6.pdf?md5=79327e56099be97937ddd164f23e397f&t=1431023438&cs=yes](http://46.165.248.96/get_file/7323675/9706020/Andruhovich_Yu_Rekreacii.a6.pdf?md5=79327e56099be97937ddd164f23e397f&t=1431023438&cs=yes)]

Faryno J. 2004. *Введение в литературоведение*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена.

Белей Л. О. 2010. *Ім'я дитини в українській родині*. Харків: «Фоліо».

Білоус П.В. 2011. *Вступ до літературознавства*. Київ: «Академія»

[[http://shron.chtyvo.org.ua/Bilous\\_Petro/Vstup\\_do\\_literaturoznavstva.pdf](http://shron.chtyvo.org.ua/Bilous_Petro/Vstup_do_literaturoznavstva.pdf)]

Виноградов В. 2001. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)* Москва: Издательство института общего среднего образования РАО.

[<http://www.helpforlinguist.narod.ru/VinogradovVS/VinogradovVS.pdf>]

Волкодав Т. В. 2006. *Вымышленные имена собственные в контексте фантазийного произведения* // Relga. №6 (128).

[<http://www.relga.ru/Environ/wa/Main?textid=922&level1=main&level2=articles> – 2015.03.24.]

Скрипник Л. Г. – Дзятківська Н.Г. 2005. *Власні імена людей*. Київ: «Наукова думка».  
Kosztolányi D. *Hogy születik a vers és a regény*. Pesti Hírlap Vasárnapja. 1931.március 15.

#### Інтернетні посилання

<http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (2015.03.23.)

[http://chtooznachaet.ru/slovo\\_podkabluchnik.html](http://chtooznachaet.ru/slovo_podkabluchnik.html) (2015.04.20.)

[http://universal\\_lexikon.deacademic.com/313435/unter\\_dem\\_Pantoffel\\_stehen](http://universal_lexikon.deacademic.com/313435/unter_dem_Pantoffel_stehen) (2015.05.23.)

#### Словники

*A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Harmadik kötet. Ö-ZS. Benkő Lóránd szerk. 1976. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Brückner A. 1970. *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna

Skorupka S. 1974. *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Войнова Л. А., Жуков В. П., Молотков А. И., Федоров А. И. 1978. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: «Русский Язык».

*Новий тлумачний словник української мови 2000*. А-С. Том 3. Київ: «Аконіт».

*Словник української мови в 11 томах* (Академічний тлумачний словник /1970–1980/). [<http://sum.in.ua/>]

Ожегов С. И. 1984. *Словарь Русского языка*. Москва: «Русский Язык».

Паламарчук Л. С., Білоноженко В. М., Вишник В. О., Гнатюк І. С., Дятчук В. В., Юрчук Л. А. 1993. *Фразеологічний словник української мови*. Книга 2. Київ: «Наукова думка».

Півторак Г. П., Пономарів О. Д., Стоянов І. А., Ткаченко О. Б., Шамота А. М. 2012. *Етимологічний словник української мови*. Том 6. Київ: «Наукова думка».

#### Martoflyak and Martha

Yuri Andrukhovych (1960–) is a modern Ukrainian poet, novelist, translator, essayist. His works are translated into many languages. Andrukhovych uses many elements of the grotesque and irony in his novels. Names in Andrukhovich's novels often play an important role in creating the image of the literary hero. The novel "Recreations" was written in 1990. Gabor Kerner has translated it into Hungarian in 1999. The article is to show the functions of the onomasticon of a literary piece and the possibilities of its translation into Hungarian.

# ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ УГОРСЬКОЇ ВИЗВОЛЬНОЇ ВІЙНИ ПІД ПРОВОДОМ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ В УКРАЇНСЬКІЙ НАРОДНІЙ ПРОЗІ ЗАКАРПАТТЯ

МУШКЕТИК ЛЕСЯ

*Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського  
НАН України*

Питання про історизм фольклору є складним і неоднозначним, до нього зверталося багато дослідників, як у минулому, так і в наш час. Зокрема в ХІХ ст. питання про історичну інформацію, яку не дають письмові джерела, а донесла до нас усна писемність, з'ясовували представники культурно-історичної школи – П. Куліш, М. Костомаров, М. Драгоманов та ін. І. Франко займався розбудовою механізму «витискання історичної олії» з фольклорних творів, а М. Грушевський називав історизм «зондажем у хронологічні верстви». Свого часу ці питання дискутувалися в радянській, українській фольклористиці (праці В. Проппа, М. Кравцова, В. Жирмунського, М. Плісецького, М. Рильського, О. Дея, В. Юзвенко, М. Гайдая, В. Мельника). В останні десятиліття спостерігається нова хвиля інтересу до даної проблематики, як у світі, так і в Україні, дискутуються питання про історичну достовірність фольклорних творів, особливості фольклорної трансмісії, постаті нараторів, образи видатних історичних діячів, питання усної історії тощо, це праці В. Сокола, С. Мишанича, Н. Малинської, М. Дмитренка, І. Сенька, І. Туряниці, Н. Ярмоленко та ін. З угорських дослідників слід назвати імена І. Кризи, І. Ландграф, З. Мааяра, Г. Барни.

Процес збереження і відтворення в народній пам'яті історичних подій і героїв не є простим і однозначним. Володимир Гнатюк писав: «Народ слідить дуже уважно всякі політичні події, дебатують про них і пояснює, розуміється, все по-своєму. Найліпшим доказом того наші народні пісні та легенди про історичні особи, і то як найдавніші, так і новіші» (Гнатюк 1897/XX: 46).

Видатною подією в житті історичної Угорщини було антигабсбургське визвольне повстання під проводом князя Ференца Ракоці ІІ (1676–1735), що тривало в 1703–1711 рр. На Закарпатті та сусідніх територіях особливо відчувалося посилення феодално-кріпосницького гніту, віденська влада проводила тут жорстку централізаторську політику, насильне введення унії, що спричинило національні та релігійні утиски українців-русинів. Кинувши гасло «За віру, батьківщину і свободу», Ракоці таким чином підняв на боротьбу всі стани населення імперії, що протистояли Габсбургам. За історичними даними, коли він прибув 1703 р. на Закарпаття, на його бік перейшла велика кількість українських селян з різних комітатів регіону, тому князь назвав українців своїм найвірнішим народом, «gens fidelissima». І хоча бойові дії визвольної армії Ракоці точилися деінде, Закарпаття стало основною базою війни, воно окрім селянських загонів давало багато матеріальних ресурсів для війська, у містах краю розроблялася стратегія і тактика антигабсбургської боротьби. Мукачівський замок став резиденцією Ракоці в час війни, де він приймав іноземних послів, керівників повстанських загонів тощо. 1707 р. Ференц Ракоці ІІ тривалий час проживав в Ужгородському замку. Повстання як почалося, так і завершилося на Закарпатті, найдовше трималася Мукачівська фортеця.

В угорців князь Ференц Ракоці II є національним героєм, про нього та події визвольної війни зберігся багатий і різноманітний фольклор, як пісенний, так і прозовий. Про це писали угорські фольклористи Дюла Ортутаї (Ortutay 1939; 1940: 119–129), Імре Ференці (Ferenczi 1960; Ferenczi–Molnár 1972), Шандор Бонкало (Bonkáló 1920; 1935). Окрему монографію про відображення образу князя Ракоці та тогочасних подій в угорській усній традиції підготував співробітник Інституту етнографічних досліджень Угорської академії наук Золтан Маляр (Magyar 2000). Угорські перекази про князя зафіксовано й на території історичного та сучасного Закарпаття, так, їх зібрав і опублікував вчитель з Виноградова, письменник Балаж Керестен (Keresztyén 1992), знаходимо їх і в інших збірках (Géczi 1989).

На Закарпатті збереглися також українські перекази цієї тематики, серед яких багато топонімічних, про події часів куруцької війни, ці зразки ввійшли до збірок народної прози (Заклинській 1925; Ігнатович 1968; Скунець 1972; Сенько 2003; Чорі 2003, 2007). Загалом дванадцять творів з варіантами записав та проаналізував у своїй праці Петро Лінтур, на жаль, подаючи в кінці не всі тексти (Линтур 1940/9: 181–190), цю тематику зачіпали Василь Мельник (Мельник 1970), Іван Сенько (Сенько 1992/III: 84–88).

Фольклор українців-руси́нів про визвольну війну 1703–1711 рр. та князя Ракоці загалом відбиває хід повстання, його перемоги та поразки, перебіг воєнних дій, втечу Ракоці, надії на визволення та ін. Так, у переказі «Про князя Ракоція» стисло узагальнено основні переломні віхи його життя – ув'язнення габсбургською владою, перебування у віденській в'язниці, втечу в Польщу, де він організував збройний загін, з яким 1703 р. перейшов Верещьким перевалом через Карпати й підняв закарпатських угорців, українців, словаків, румунів на національно-визвольну війну.

Народні перекази про Ференца Ракоці II зберігають основні моменти цієї війни, які служать підложжям, а вже на нього напшаровуються інші події, локального значення, вони переплітаються між собою, повстання може служити фоном для висловлення народом своїх поглядів на певні моральні проблеми, обумовлювати географічну назву тощо. Збирач та дослідник історичного фольклору Закарпаття І. Сенько писав «про глибокі традиції у відборі й оцінці народом політичних (сфера бувальщини) та історичних (сфера переказу) явищ і подій, простежуючи їх певні закономірності», яких він називає чотири: Перше: На народну пам'ять впливає час. Друге: На народну пам'ять впливає і просторова віддаленість. Третє: Час актуалізує одне і відкидає в небуття інше – у залежності від того, як змінюються суспільні відносини та світоглядно-моральні орієнтири. Четверте: У розповідях про минуле важко розмежувати міфологічне та історичне світобачення, вони здебільшого багатофункціональні (Сенько 2003: 5–11).

Сам Ракоці згідно з народними симпатіями постає як позитивний герой, що цілковито узгоджується з загальносвітовим фольклорним каноном зображення справедливих і мудрих владників – раз він добрий король чи цар, захисник бідних, раз воєвода, що відмінив панщину. А може бути навіть благородним розбійником – відомо що до традиції долучився і розбійницький фольклор: «Був давно в наших горах і хащах великий розбійник – славний Ракоці. Такий сильний, що не боявся нікого. Допомагав бідним, а панів грабував» (Скунець 1972: 183). Головне те, що він виступав на боці обездолених і має владу чи можливості для їх захисту, визволення, поліпшення становища, з ним пов'язані їх надії та мрії на краще, щасливіше життя.

У народних наративах постать Ракоці традиційно ідеалізується, він є чесним, справедливим, не цурається простого народу. У творі «Ракоці у Підколодзі» йдеться про реальні події, його втечу в Польщу, де він готував повстання. Народна фантазія приводить князя в селянську хату, де він нібито ночував. Його змальовано з симпатією, Ракоці їсть просту селянську їжу, спить на столі, а коли батьки «защитькують» дитину, яка плаче й заважає королю спати, він виявляє розуміння ситуації й каже: «Дитина над короля, коли хоче, тоді плаче». Князь може діяти інкогніто, як це прийнято в усній традиції, що дає йому більше простору для дій в простонародному середовищі. Він може перевдягатися бокорашем (плотогоном) і ночувати в бідній вдові, а вранці непомітно залишає їй тисячу флоринів (монет), увіткнутих в хліб і папірець з закликом русинам вступати до його війська.

Фольклор про Ракоці може переплітатися з мотивами уснопоетичної традиції про короля Матяша, Лайоша Кошута та ін. П. Лінтур писав: «Они – по сравнению с преданиями о короле Матве-Корвине – более историчны, более реалистичны, т. е. заключают в себе меньше фантастического элемента, но зато менее поэтичны и менее народны – грешат, до некоторой степени, против духа народного устного творчества» (Линтур 1940/9: 188). З цим можна погодитися частково. І справді, народна проза про Ракоці є реалістичнішою, менш вигадливою, адже події є ближчими за часом і локусом, щодо поетичності, то Матяшівський фольклор репрезентований переважно новелістичними і чарівними (меншою мірою) казками, тому там більше вигадки, персонажів, сюжетних ліній, казкової обрядовості, формульності тощо, вони є розлогішими. До них увійшло чимало мандрівних мотивів, міжнародних анекдотів. Та в цих оповідях менше історичної правди, місцевої топонімії. Це ж саме можна сказати, порівнюючи угорський фольклор про цих двох очільників.

У переказі «На Лемацькім» відбито реальні події повстання Ракоці. На початку червня 1703 р. військо на чолі з Тамашем Есе зібралося біля с. Довге Угочанського комітату, де сподівалося зустрітися з Ференцем Ракоці II. Проте сьомого червня їх наздогнали лабанці – армія, створена іспанцями (головами комітатів) Північної Угорщини на чолі з Ш. Карої для боротьби з повсталими. Темної ночі добре озброєні лабанці напали на табір. Розпочався кривавий бій, полягло багато людей. Куруців було 3000, а лабанців 1200, однак сили були нерівними, оскільки проти регулярної австрійської армії виступив загін погано озброєних селян. Полягло за різними даними від 100 до 200 куруців. Повстанці зазнали поразки і змушені були тікати в напрямку польського кордону, щоб сховатися в горах.

У самому переказі розповідається про походження назви поля поблизу річки Боржави. Він починається з того, що «розійшлася вістка між русинами, що Раковці рушив з Польщі, щоб визволити народ наш і руську віру від папістів. Розійшлася чутка, що всі русини мають йому допомагати» (Ігнатович 1968: 227). Це почули лемаки – лемки, й узяли сокири та коси, й рушили до Марамароша на допомогу князю. Та про це довідалися цісарські генерали, які не дали їм дійти туди, а біля Довгого змусили стати на бій з лабанцями – відбувся бій між «куруцями й лабанцями, межі русинами і цісарем». Там пролилося багато крові, бо вояки цісаря були добре озброєні, а русини «мали дух, та не мали зброї». Відтоді поле назвали Лемацьке. Переказ передає визвольні прагнення русинів, їх силу духу, певну ідеалізацію образу Ракоці, з яким вони пов'язують також надії на збереження православної віри, боротьбу з покатоличенням, що, звісно, не відповідало дійсності.

Правдивим є те, що русини приходили до Ференца Ракоці без справжньої зброї, з тим, що було під рукою. У мемуарах князя є згадки про це: «Вони приходили на товпами, приносили з собою м'ясо, хліб та інші продукти. Їх проводили жінки і діти і, здалеку побачивши мене... за руським звичаєм хрестилися. Відданість цих людей була настільки безмежна, що вони не лише допомагали моїм військам у міру своїх сил продовольством, але, відсилаючи додому своїх жінок і дітей, ставали в ряди моєї армії і більше не відставали від мене» (Hodinka 1937: 3). Історик Т. Легоцький, який відтворює хід подій в Бережському комітаті, наводить довгий список його учасників, більшість із них мають русинські імена та прізвища (Lehoszky 1881/I: 213–217).

Роль у повстанні місцевих українців-русинів, його не лише антигабсбургське, а й соціальне спрямування, прагнення до звільнення від кріпацтва – все це чинить зрозумілим сильне враження від визвольної війни на Закарпатті і, відповідно широке відбиття його у фольклорі.

Варіантом переказу є твір «Про шпоромпів», тут теж ідеться про битву на Лемацькім, називається конкретна цифра загиблих лабанців – 70 чоловік. Назва частини поля виводиться від угорського шор – ряд. У варіанті П. Лінтура під час бою комендант кричав «Шпором пії!» (Стріляй поряд!), звідси назва поля *Шпарампії* – *Sárámpű*. Куруці довго билися, змучилися і вже хотіли здаватися. Та великий орел набрав води у річці, полетів над ними, побризкав їх водою. Вони збадьорилися і прогнали неприятеля далеко назад. Орлу поставили пам'ятник (Лінтур 1940/9: 188). Допомога орла належить до казкових елементів фольклору. 1903 р. на честь 200-ліття битви населенням Довгого і навколишніх сіл на пам'ять про подію на братській могилі споруджено пам'ятник полеглим, на колоні зверху розміщена скульптура бронзового турула<sup>1</sup>. За легендою, птах приніс князю Ракоці меча, якого той загубив під час бою.

Чимало згаданих у наративах артефактів та натурофактів належать до культу Ракоці, що є сильним в Угорщині, це відбилося і в українському фольклорі. Серед інших окрім столу це криниця, дуб, скриня. Ш. Бонкало на початку ХХ століття писав: «У багатьох селах і зараз рутени показують дуб, під яким він спочивав, або той великий стіл, на якому він спав. У поселенні Везерсалааш (Берегівщина) перед світовою війною один господар показував мені скриню півтора метри довжиною, метр шириною і метр висотою, яку використовували як стіл, на якому спав Ракоці, коли після поразки визвольної війни утік до Польщі. Ще й вирізав на столі свою монограму. Мало знайдеться сіл на берегівській Верховині, де згідно з народною традицією не бував Ракоці» (Bónkáló 1996: 27). Бонкало наводить і прислів'я про Ракоці: «Буде, як прийде Ракоці», тобто ніколи.

Як бачимо, про князя збереглося чимало топонімічних переказів, де пояснюється назва села, річки, поля на Верховині. Мотивація назв є дуже різноманітною. Вже згадувалося, що з його іменем селяни пов'язували звільнення від рабства, панщини, а на їх думку, це міг зробити лише очільник держави, тому він іменується царем чи королем. У переказі «Як Ракоці втік із в'язниці» саме за те, що він хотів відмінити панщину, пани кинули його до в'язниці. Ракоці захворів. Сказав, що вмирас, хоче сповідатися, а коли прийшов піп, Ракоці його задушив, передявся в його одягу і втік у Карпатські гори, перекувавши коня таким чином, що сліди показували назад, тож погоня вернулася ні з чим. А село, де переховувався Ракоці,

<sup>1</sup> Турул – в угорській міфології великий птах, що нагадує сокола.

було названо «Бовцар» (тобто: був цар). В іншому варіанті Ракоці, якого люди три дні переховували від німців, вирішив їм віддячити, побачив, що в селі немає води і, вибравши собі в допомогу кілька людей, власноруч вимурував криницю. А потому вирубав на великому пласкому камені слова: «быв цар». Отже, тут князь Ракоці, як і король Матяш, є «своїм», близьким до народу, він не цурається фізичної праці, аби полегшити життя селян. А вибивання напису на чому-небудь перегукується з матяпівським мотивом «напис на колоді». Ракоці прощають і смерть попа (в одному з варіантів переказу князь діє як бетяр, благородний розбійник), адже народ завжди на боці свого героя-визволителя, незалежно від його – можливо, не завжди моральних – дій, так, у казці про великого грішника тому за вбивство жорстокого пана, навпаки, прощаються всі гріхи.

Назви сіл Великий та Малий Раковець на Виноградівщині теж навіюють спогади про князя, який проходив селом, а люди, котрі з ним прийшли, нібито заснували село Раковець. Пізніше частина з них пішла в гори й утворилося село Малий Раковець. За іншою версією, під час визвольної війни за селом у полі, що зветься табором, стояли полки Ференца Ракоці II. Йому, що тут перебувала більша частина його війська, село назвали Великий Раковець. В іншому, топонімічному переказі йдеться про одного з командирів Ракоці Кадача, який через смерть коханої дівчини покінчив з собою на березі потічка, який згодом назвали його прізвиськом. Ракоці та його воїни помстилися за смерть дівчини і свого товариша. Подібних топонімічних переказів, пов'язаних з любовними історіями, на Закарпатті існує безліч. Історичні події часто служать тлом для розвитку романтичної, часто трагічної історії двох закоханих.

До народної традиції про князя Ференца Ракоці II ввійшло чимало мандрівних мотивів. Як із рівними Ракоці говорить зі своїми солдатами – переказ «Як Ракоці говорив із вояками», питаючи, на що вони скаржаться. Ті відповідають, що їм бракує їжі, вони голодні. Ракоці дивується, адже він виділяє достатньо коштів. І потому, збагнувши, у чім річ, наочно демонструє свою думку воякам: першому в шерензі в жменю насипає піску й велить передати далі. В останнього лишається геть мало піску, решта прилипла до рук інших. Таким чином Ракоці пояснює воякам, що копоти розкрадають, це не його вина. Оповідь має притчовий характер, передача піску є стереотипним унаочненням у подібних творах. Загальним місцем у фольклорі є мотив доброго можновладця, який любить свій народ, однак не знає про його біди, бо його обдурює підступне оточення.

В уснопоетичній творчості багатьох народів (англійців, німців, китайців, євреїв та ін.) існує мотив про відбиток ноги /лапи людини чи надприродної істоти на скелі чи камені, що є свідченням її символічної присутності. З шостого століття він зустрічається в західній легендарній літературі та корінням йде у давні східні уявлення, і з цього погляду належить до кола пояснень природних явищ, обрисів скель, тобто етіологічних легенд. Поширений цей мотив і в угорському фольклорі, зокрема в легендах про Аттілу, святого Іштвана, короля Матяша, Толді та ін., однак найбільше у фольклорі про князя Ракоці. Мотив перековування підків коня задом наперед є одним із домінуючих в усній традиції про легендарного князя. Цей мотив перейшов і в українську народну прозу. Тут, за діалектним висловом, коня перековують *наруби* і герой втікає від переслідувачів, таким чином обманюючи погоню, а саме, австрійців чи німців. Окрім згаданих вище, є варіанти, записані Лінтуром в Бупштино (Линтур 1940/9: 188) про те, як Ракоці перекував коня *наруби* і втік від катун. В іншому творі, князь переслідуваний німцями,

прискакав таким чином на Шаланецьку гору, тут він пообідав на великому камені (що нібито зберігся донині), на якому шаблею вирубав вилку й ложку. Згадано, що Ракоці був «дуже добрим чоловіком, што хотів помочти бідным людям» (Линтур 1940/9: 189). Гора чи підвищення з каменем, де висічено відомості про героя, зустрічається в переказах інших народів.

На перекованому наруби коні Ракоці може втікати через підземний хід. Загалом у народних переказах нерідко знаходимо згадки про окремі міста, монастирі, фортеці, пов'язані між собою таємничими підземними ходами. У творах, пов'язаних з Мукачівським замком, згадувалося про втечу красуня-угорця Ерне з цього замку через підземні ходи. Задля перевірки він пускає до колодязя качку, яка виплаває поза мурами замку. В угорському фольклорі цей мотив про втечу Ракоці є так само поширеним, як і перековування коня. Так, в одному з оповідань йдеться про те, що після поразки визвольної війни Ракоці мав утікати. Він саме перебував у мукачівському замку, коли переслідувачі довідалися, що він там ховається. Замок оточили й залишався лише один шлях через колодязь, який вів в озеро, а далі до р. Латориці. Спершу до колодязя кинули жмут соломи, далі качку, яка згодом виплила на озеро. Ракоці пішов тим самим шляхом, опинився на Латориці і таким чином утік.

У переказі «Про Раковця» (Заклинській 1925: 93–94) ім'я Ракоці долучилося до оповідей про князя Лаборця, який продав вітчизну за «білого коня з черленим кантаром», тобто замість Лаборця в оповіді згадується сам князь. Тут йдеться про пана Раковця, який жив у Дебреціні і взяв слугу Мадаря з Азії. Маляр після року служби купив у нього землю, потім привів ще малярів і купив ще землі, а потому пішов до Азії і привів із собою «білого коня із красним черленим кантаром і із срібними гомбицями на чолі». Пан побачив коня і попросив продати його, Маляр згодився за умови, що той дасть мадярам письмовий дозвіл на проживання в його землі. Пан підписав угоду, тоді Маляр пішов знову в Азію і привів із собою багато людей, які повідбирали в русинів коси, сокири, мотики і вигнали їх у гори, в Марамарош, а самого Ракоці – під Хустський замок. Тоді він заспівав: «Так черлений кантар, білий конь, продав я країну, боже мой!»

Прикладом подальшої модифікації цих історичних творів з плином часу є невеликий переказ, записаний вже в наш час М. Зінчуком від М. Майора (Зінчук 2009/23: 346–347). Тут йдеться про царя Ференца Раковця, слуга якого Арпат привів у край малярів, вони вигнали царя, який утік, співаючи: червоний кантар, білий кінь, продав я отчизну, Боже мій! Далі він зупинився в шатрі, до нього прийшла циганка Ага і сказала, щоб він перекував коней копитами назад. А там, де він відпочивав, зробив криницю і написав «Туй був цар». І там є зараз село Бовцаря.

На нашу думку, у даному переказі годі шукати точних аналогій з тогочасними історичними подіями, воєнними колізіями, як це робить у даному випадку В. Мельник (Мельник 1970: 75–76). Образ Лаборця, що шкодує про свої вчинки, очевидно, злився з образом Ракоці, що допустився помилок у час війни, у фіналі його зрадили власні генерали, він був змушений покинути батьківщину. Атрибути одного князя перейшли на іншого, художня правда заступила історичну.

У повстанні Ракоці брали участь відомі в регіоні опришки, чи як їх називали в народі – легіні. На Марамарошчині повстанців очолювали І. Пинтя, Ф. Бойко та ін. Про загиб Пинті створено чимало переказів і пісень, надто про його діяльність в районі Хустського замку. У більшості йдеться про його зруйнування, це перекази «Хустський город», «Про печери Хустського замку» та ін. Серед відомих повстан-

ців був і розбійник Іван Беца. Побуває пісня «В Ужгородській Червениці» про облогу Ужгородського замку, в якій брав участь загін Беци, і яка закінчилася поразкою. Події інших антигабсбургських повстань, зокрема куруцьких воєн під керівництвом Імре Текелі (1678–1688 рр.), зображуються в переказі «Куруци в замку» («Підступне співчуття»). Основною ідеєю твору є показ мужності, винахідливості повстанців, які хоча й не мають військової переваги перед лабанцями, не здаються, а перемагають з допомогою хитрощів. Героїчна облога мукачівської фортеці, якою володіла мати Ференца Ракоці Ілона Зріні, стала основою для топонімичного переказу «Ключарки». Тут історичні події стають тлом для любовної історії та обґрунтування топонімичної локальної назви.

Згадки про давні часи куруцького повстання під проводом князя Ракоці знаходимо в пісні «Через поле Веряцькоє», що існує в численних варіантах. У більш ранніх варіантах запису пісні згадуються куруци, русини, що ставали під знамена Ракоці:

Через поле верецкоє	В правій руці шаблю держить
Іде войско куруцкоє.	Долу шаблев кров се підить.
На переді конь турецькій	Над горами ворон кряче
На ньом сидить хлопець руській.	А в долині німець плаче...

Далі в пісні звучить популярний у козацьких піснях мотив смерть, як весілля та вживається такий прийом як формула неможливого – побажання наперед нездійсненого, які служать підсиленню трагізму пісні. На всій українській етнічній території відомі варіанти цих мотивів:

Українські народні перекази про угорського князя Ракоці Ференца II, який очолив антигабсбургське повстання 1703–1711 років, відбили тогочасні події, що відбувалися на Закарпатті, народне ставлення до самого Ракоці, з яким в українців-русинів пов'язувалися надії на національне та соціальне визволення. Образ князя (інколи це король, цар, бетяр) ідеалізовано, він є близьким до простого народу, допомагає йому. Дія загалом відбувається на Закарпатті, чимало топонімичних переказів пов'язано з його іменем. До фольклору про князя долучилися й мандрівні мотиви, зокрема з усних оповідей про інших історичних героїв. Угорський прозовий фольклор про відомого князя має багато спільного з українським. Відгомін цих подій знаходимо і в народних піснях.

### Література

- Bonkáló Sándor 1920. *A magyar rutének*. Budapest: Kellner Ernő K.  
 Bonkáló Sándor 1935. *A kárpátaljai rutén irodalom és művelődés*. Pécs.  
 Ferenczi Imre 1960. *Rákóczi alakja az abaij-zepléni néphagyományban*. Debrecen.  
 Ferenczi I. – Molnár M. 1972. *Fordulj, kedves lovam... Rákóczi és a kuruc néphagyományok Szabolcs-Szatmárban*. Vaja.  
 Géczy János. gyűjt. 1989. *Ungj népmesék és mondák*. Budapest: Akadémiai Kiadó–Madách Kiadó.  
 Hodinka Antal 1937. *II. Rákóczi Ferenc fejedelem és a gens fidelissima*. Pécs.  
 Keresztyén B. összeáll. 1992. *Rákóczi virágai: Kárpátaljai történeti és helyi mondák*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.  
 Lehoczky Tavadar 1881. *Beregvármegye monográfiája*. Ungvár. K. I: 213–217.  
 Magyar Zoltán 2000. *Rákóczi a néphagyományban: Rákóczi és a kuruc kor mondanilága*. Budapest: Osiris Kiadó.  
 Ortutay Gyula 1939. *Rákóczi két népe*. Budapest: MEFHOSZ K.  
 Ortutay Gyula 1940. *Ruszin-magyar kapcsolatok a népköltészetben* In: *Ungvár és Ungvármegye*. Budapest: 119–129.

- Гнаток, Володимир 1897. *Записки Наукового Товариства ім. Шевченка*, Т. XX: 46.
- Гнаток, Володимир 1897–1911. *Етнографічні матеріали з Угорської Русі*. Львів. Т. I–VI.
- Драгоманов, Михайло 2007. *Вибрані праці. Фольклористика та літературознавство*. Київ. Т. II.
- Заклинській, Корнелій. упоряд. 1925. *Народні оповідання про давнину: історія Подкарпатської Русі в переказах*. Пряшев: Печатня св. Николая.
- Зінчук, Микола 2009. Українські народні казки: Казки Закарпаття. Чернівці: Вид-дім. «Букрек». Кн. 23.
- Ігнатович Г. упоряд. 1968. *Легенди Карпат*. Ужгород: Карпати.
- Линтур, Петро 1940. Франц Ракоци II в угро-русской устной традиции. *Народна школа* 9: 181–190.
- Мельник, Василь 1970. *Історія Закарпаття в усних переказах та історичних піснях*. Львів: вид-во Львів. ун-ту.
- Сенько, Іван 1992. Історичні події Угорщини в усній традиції українців Закарпаття. *Acta Hungarica* III: 84–88.
- Сенько, Іван 2003. *Як то давно було: Легенди, перекази, бувальщини, білиці та притчі Закарпаття у записах І. Сенька*. Ужгород: ВАТ «Закарпаття».
- Скунць, Петро. ред.-упорядник 1972. *Легенди нашого краю*. Ужгород: Карпати.
- Чорі, Юрій 2003. *Землі до лиця її околиця: Легенди, перекази та оповідання про гори, скелі, пагорби, полонини, пам'ятні камені...* Ужгород: Госпрозрах. ред.-видав. відділ у справах преси та інфор.
- Чорі, Юрій 2007. *Що не сілце – своє лице: Легенди, перекази та оповіді про закарпатські міста, села й присілки*. Ужгород: Госпрозрах. ред.-видав. відділ у справах преси та інфор.

### **Reflection features of Hungarian liberation war led by Rákóczi Ferenc in Ukrainian folk prose of Transcarpathia.**

The article analyzes the Ukrainian folk traditions of Hungarian Prince Rákóczi Ferenc II, who led the revolt against the Habsburgs in 1703–1711. The narratives are mainly about the course of uprising in Transcarpathia, many topographical, toponymic-retellings are connected with the name, cult of Rákóczi, his idealized image. In folklore about the Prince can be found traveling motifs especially from oral narratives about other historical heroes. Ukrainian folklore about Rákóczi has much in common with the Hungarian, there occurs a lot of Hungarian borrowings.

# THE NARRATABILITY OF PERIPHERAL EXISTENCE ON BORBÉLY SZILÁRD'S NOVEL NINCSTELENEK

SZÉNÁSI ZOLTÁN

*Institute for Literary Studies of Research Centre for the Humanities, Hungarian Academy of Sciences*

The book which attracted most of the attention in 2013, which was considered by the majority of its critics the most significant book of the year and published in German in 2014 was Borbély Szilárd's novel *Nincstelenek* [Have-nots]. Innumerable factors may have caused the special attention. Borbély is generally a poet for the contemporary literary circles and *Nincstelenek* is the first and at the same time – since February 2014 we have known it to be – the last prosaic piece of the author. The vivid and high-quality reception of the novel was still on when the author's life-work ended all too early with his tragic death. The reception of *Nincstelenek* was also determined by the fact that – though the plot takes place in the 1960s and 1970s – it focuses on issues (children's poverty, violence at home, torturing animals, problems of ethnic and social identity, remembrance of the holocaust) which are constant topics of current public discourse, too. This set of social problems and the depiction of village life delineate the Hungarian literary tradition which gives the literary critical context of reception: the novels of Móricz Zsigmond, sociographical studies – Illyés Gyula's *Puszták népe* [People of the Plains] and by proximity the writings of Tarr Sándor, in particular –, for the topic of holocaust Kertész Imre's novel *Sorstalanság* [Fatelessness]. Besides its setting in history, the novel is closely connected to Borbély Szilárd's poetics of his volume of poems *Halotti pompa* [Funerary Splendour] fundamentally determining his life-work which after the postmodern poetry based on intertextual puns of the 60s-70s opens up a new paradigm in contemporary Hungarian literature by foregrounding (together with other members of his generation) a new kind of subjectivity and biographical referentiality.

The texts of *Halotti pompa* and *A Testhez* [To the Body] of 2010 speak above all from the tension of lyric subjectivity and non-subjectivity. In case of *Nincstelenek*, the prosaic equivalent of this is the duality of the biographic nature of the text and the constructed, fictitious nature of the novel's world. Thus, it is crucial to determine in what kind of interpretive frame we try to seize the relations of the biographical features of the novel and the fictitious nature of its world. The paratexts connected the novel support that *Nincstelenek* must be read as the narrative of the childhood memoirs of the biographic author on the cover. The GPS-coordinates where the plot takes place are given on the jacket of the book: Túrricse, a village in the North-East of Hungary. Above the author's name and date of birth, a photo of a little boy the narrator's age is shown. This line of interpretation is further encouraged by Borbély Szilárd's reflective essay published after the novel's release in which the author defines *Nincstelenek* as "autobiographical, or limited fiction" (Borbély 2013b: 13). If we highlight the narrative situation of remembrance in this relation, the novel becomes readable as a trauma text about childhood, that is, in this strategy of reception "the testimony-like text on trauma would be the device to visualize and convey the personal biography in the subjectivity of its traumas" (Menyhért 2008: 29). According to trauma theories, the verbalization of traumas suffered earlier is the way to narrative recovery.

Borbély Szilárd said the following in an interview years before the novels publication: "for as long as I can remember I've felt that – putting it mildly – I'm not loved

where I am, and I've also known that in fact, with this life, the village, I have nothing to do. I learnt this world knowing that I would forget it. What's more, I wanted to forget it as soon as possible. That's why I don't have memories; I have erased almost everything from my conscience" (Borbély 2008: 29–30). This statement implies that his childhood as traumatized period had been erased from the author's conscience which coincides with the earlier trauma theories according to which the victim's reaction to the traumatic event or series of events is forgetting. However, *Nincsteleneke* suggests that this period of life is also narratable in a way so it is important to point out that the novel can be approached, in accord with later trauma theories, not from the perspective of forgetting, but that of remembering. Following Richard McNally, Joshua Pederson claims in his recently published study: the effect of trauma in the victim's conscience is not necessarily the erasure of the memory but the opposite, the more intense operation of remembering in the course of which the different multisensory fields (hearing, smelling, tasting and touching) become intensified that goes with the distortion of perceiving time and the surrounding world (Pedersen 2014: 339). Thus can we understand the novel's overwhelmingly depressive depiction of the world and the dominant role of different sensory fields, smelling and tasting, in particular, in the narrative. The quote from the interview above can also be read together with those parts of the novel's text where the inventing of memories is described – leading to the emphasis on the fictitious nature of the novel: "Mother invents memories for me. She wants me to remember the way she does. To remember things which are important for her. She tells me old stories. For us, the tale is to retell things long gone again. We remember bad things past. Some of what mother tells me about did happen, some others did not" (Borbély 2013a: 128). In light of the reflective essay published after the novel's release, *Nincsteleneke* can also be read as an attempt at retrieving the common language which makes repressed memories narratable again.

To read *Nincsteleneke* as a text to release trauma becomes problematic not only from the perspective of Borbély's tragic death. Since, if we try to connect the psychological ground to a pattern of a genre, the *Bildungsroman*, based on the narrator's position within the novel, we can also state that the autobiographic narrative of the novel does not follow the pattern of the *Bildungsroman* (Margócsy 2013: 8). The imitation of the adults' world is what opens up from the future horizon of the childhood world depicted in the novel ("When I grow up, I'll go to pub, too. Because men go there." (Borbély 2013a: 26)), and the wish to leave – apart from the closure of the novel – is articulated as unfulfillable desire. The childhood in the novel is constructed of almost only negatives and people's relations to each other, to the world around them are determined by fear and disgust. The novel does not have one momentum – including the self-reflective utterances of the child – which would show: there is a way out of this world to the biographical author.

The other direction of interpretation emphasizes the constructed nature of the text: "The volume makes its prose's constructed nature, literary status obvious not only with its narrative self-reflections but also with the complexity, predictability and constant number theoretical wreckings, even if the immediacy of the experiences and the drift of readability seem to cover it" (Visy 2014: 109). One aspect of significance of employing primes raising most of the questions is exactly signifying the "linguistic abstraction and schematization" (Bazsányi 2014: 105) as well as the framed blueprint of the old house mentioned in the final section: they symbolize the world of pure abstraction without humans and human feelings, the wished-for state of order against chaotic reality (Deczki 2014: 9). This strategy of

interpretation going against referential reading has obvious indications in the novel. These are – besides inventing memories – the grandparents' stories of origin about Ruthenian ancestry on the mother's side and Romanian on the father's, and the stories about the forced conversion of their ancestors and forced assimilation. Although the plot of the novel implies that it is about stories passed down through generations, Radnóti Sándor is right in stating that the story of the Romanian ancestors' arrival as it is written/narrated in the novel could not have recurred in the memory of neither the little boy nor the grandfather narrating the story in the novel (Bárány–Károlyi–Radnóti–Szilágyi 2013: 21). The father's speech at Easter is also telling since the eloquence and the depth of thoughts of this section is hardly compatible with the father's figure depicted really negatively elsewhere in the novel. To highlight a single example from this part: the father quotes a proverb saying "Everything is in the hands of heaven – except for fear of God" (Borbély 2013a: 108). This is a quote from the Talmud serving also as a motto of Borbély Szilárd's volume of 2010, *A Testhez*. This unmarked *citatum* strengthens the intratextual relations within the works of Borbély, and by the Jewish tradition impregnating the Christian, Greek Catholic traditions in the novel's world refers, sort of unconsciously at the level of discourse, to the father's 'illegitimate' Jewish origin.

With regard to the interpretation of the novel's language, the most important question is who is indeed the narrator of the novel? The narrative perspective is determined by that of the child, we see the relations within the family through his eyes, the family's exclusion from the community of the village, the Eastern-Hungarian reality of the 1960s and 70s is delineated through the description of his sensory experiences, and the relationships among the characters evolve through his feelings defined by disgust and fear. As the child's world is full of disgust and fear, the state of language in the village is characterized by meaningless phrases and simple obscenities. "The child exists in an infinitely delicate world of sensory perception – claims Magócsy István – though above(?), besides(?) his world of sensory perception there is always a secret need for reflexion (e.g. when mentioning the primes) which interprets as if from above of what we only see the sensory, physical-physiological imprint" (Magócsy 2013: 9). The child narrator's point of view does not expand beyond the experience drawn from the sensory impressions, the narration, however, is impregnated – beyond the play with primes – with references which cannot originate in the content of the child's consciousness (Visy 2014: 112). The language of narration uses a standard that remembers and reminds us of the dialectical characteristics of the village milieu. The phrase recurring in the novel ("as we say") is used in conversations in which the narrator acting as a mediator addresses someone outside the narrated world. The addressee is the actual receiver in this case, too, but the variation of this recurring phrase marks the narrator's change of position at the end of the novel. While this phrase is used in present tense when narrating the events of life in the village ("as we say"), it changes into the past tense in narrating the scene of the family's moving from the village years after the time of narration in the novel ("It's dangling, as we said." (Borbély 2013a: 323)).

In *Nincstelének*, silence has a meaning constituent role similar to that of talking. One of the recurring phrases of the novel, "We go and keep silent." Silence, on the one hand, expresses the complete lack of real communication among members of the family and the loneliness within the micro-community. On the other hand, silence is also reticence: "We are not allowed to talk about the past. As the elderly say, about the anti-world. What we are silent about does not exist" – reads on the first pages of the book.

The forgetting caused by reticence, with respect to the historical time of the narrative, is the basis of social stability, the solidity of the new Socialist order, and is in opposition to the fundamental narrative situation of the novel, i.e., remembering. The recollection of the Ruthenian and Romanian origin of the family, of the forced conversion and assimilation, or of the deportation of the Jews from the village in 1944 works in this sense as a destabilising force and expresses the family's peripheral position within the village community. The narrator's grandfather on his mother's side was a training officer in Horthy's army, the mother rejects the peasant milieu of the village, its mentality, and constantly wishes to be away from this environment casting out her and her family.

The family is purely of Romanian origin and of Greek Catholic religion on the father's side so foreign ("got here") in the village community belonging to the Reformed Church. This already stigmatized social status is complicated even further by that the father comes from a rich peasant (almost *kulak*) family, and because of this he does not get a job in the local cooperative. What is more, he is probably (the novel in fact does not answer this question) the illegitimate child of the local Jewish merchant for which his siblings disinherit him after their parents' death. The word "Jewish" accumulates connotations in the family's – separate from the village's – use of the word. The connotations of "the other", "exclusion" are reinterpreted through the mother into a certain sense of chosenness, and this is the way the family identifies with the Jewish fate: "But why do they call us filthy Jews?" I ask. "Because whoever does not die where they were born is a Jew for them. About who leaves they sense that they are different. [...] Who is smarter than they are: is a Jew. [...] Who has a star on the forehead," says mother" (Borbély 2013a: 154).

Two other kinds of silence follow from this peripheral position, from this stigmatized status: obligate silence and forced-upon silence. The former is part of a mechanism of self-defence, a kind of passive resistance to the local authorities operating the oppressive regime of the dictatorial state: "You know that we are despised. They hate us in this village. They hate us in every village. Remember, you always have to be careful about what you say, where you say it, and in front of who. Be silent in front of the children of the party functionaries. Do not even play with them. That's the best. You must always be silent. You cannot talk with anyone. You cannot play with anyone. You mustn't tell who you are" (Borbély 2013a: 53). This goes together with forced-upon silence. Following from the asymmetry of the positions in the community, those with the power deprive the oppressed of the opportunity to speak. The child must be silent in front of the adults, the women in front of the men, and this psychological pressure is often accompanied with physical aggression. Those who "got here" are forbidden even to complain when cheated in the shops: "Men are always right, the women are shouted at. Mother is a 'got-here,' anyway. /You are a 'got here,' you shut up! - she is snapped at" (Borbély 2013a: 131).

The peripheral position of the family is also expressed by the topographic location of their house within the village: it is built in the moorland once called Bivalyfürdő where the land always smells of mould. This so-called „Cigánysor” (Gypsy row) is the part of the village where the gypsies who used to make their living on cutting adobe live. This tones the social palette of the village further by the way the relation to the local gypsies is depicted in the novel: as a trait of the late patriarchal relation, the Magyars do not even speak with the gypsies, but the mother accepts help from Rézműves Aranka and her family saying „they're our gypsies. My grandfather's, that is” (Borbély 2013a: 38). The central character of the novel is the infinitely meek, half-witted gypsy rallied as „Mesiyah” from the subtitle of the novel. Most of the stereotypes and exclusion are concentrated in his figure. He represents the lowest layer of the village society; the dirtiest jobs are

assigned to him, the emptying of privies in the gardens. Still, supernatural features mix in his figure since he is the only one in the village who the always hungry dogs never bark, and from the child's perspective he does not walk on the ground, rather, seems to glide in the air. He embodies – using Northrop Frye's words – the “demonic parody” of the figure of the Gospels' Messiah (Northrop 2006) – (who is, by the way, present in the novel in several connotations) who becomes similar to Jesus not as much as in his looks or meekness, but rather in his humiliation. Cleaning the human waste from the privies in the gardens is essentially analogous to the way Christ took on man's sins, and suffered a death of pain as Redeemer on the cross in everybody's stead. However, Borbély's novel does not have such an optimistic horizon of salvation, and although the family eventually moves from the village, the past tense form of the novel's subtitle (“Did the Mesiyah leave yet?”) far away from the exact location it appears in the novel turns ironically to the hope of salvation promised by dogmatic religion (Margócsy 2013: 12).

The world view of *Nincstelének* is thus close to nihilism about which Heidegger writes interpreting Nietzsche's famous “God is dead”: “Complete nihilism, however, must eliminate even the place of value itself, the supersensory as realm; and it must accordingly alter and revalue values differently” (Heidegger 2002: 169). Although the Mesiyah of the novel is a character for the child narrator with whom he can identify because of his poverty and segregated state (for instance, both wear others' worn clothes), the realm of the supersensory is not entirely eliminated in *Nincstelének*. The subject of conversations within the family is the existence of God (the mother believes, the father rather not), though the common actions of liturgy reflect the hallow nature of the family's religious practices. The play with the primes eventually leads to finding an abstract image of God: “Infinity cannot be divided. Because it is single one. God is lonely because he cannot share anything with anybody. He has to carry everything alone. The whole universe” (Borbély 2013a: 310). A beautiful lyrical parts of the novel begins: “Once, we had a happy day. I remember that we were picking plums. An angel visited the village” (Borbély 2013a: 262). This part immediately precedes the death of the narrator's younger brother, the “Kicsi” (the little one), or, in my interpretation, the narrator speaks about the angel's visit instead of about death (about dying the death). There are only allusions to the condition of Kicsi and his death is one of the things that cannot be spoken of. The happiness associated with the angelic visit is, partly, as traumatic distortion the mirroring of the family's tragedy into the opposing emotional realm, and partly foreshadows the opening sentence of the novel's closure (“After Kicsi's death things got better” (Borbély 2013a: 290)) after which the family gets away from the scene of their torture and starts a new a life in a different village.

The interpreting experience drawing attention to allegoric structures related to the tropologic workings of the novel's language is expressed in several critiques. The play with the primes can be interpreted as allegory (of loneliness) as well as the blueprint discovered in the end of the novel (Bazsányi 2014: 105). Metaphorical meaning can be attributed to the story told by the father he had heard from an old rabbi about an insecure geological base stretching under the village which can be understood as an expression of the family's identity in the community – which is problematic from several aspects. However, the unambiguous references of classic allegory are not valid in the tropologic workings of the narrative language in case of Borbély Szilárd's novel; and the range of references of some keywords (Messiah, Jew) and the instability of the narrator's identity (“schizophrenic narration” (Deczki 2014: 5)) will probably not let the interpretive attempts of the novel's so far already very proliferate reception rest for a long time.

**Literature**

Borbély Szilárd 2013a. *Nincstelének*. Budapest–Pozsony: Pesti Kalligram–Kalligram.

**References**

- Bárány Tibor – Károlyi Csaba – Radnóti Sándor – Szilágyi Zsófia 2013. És Quartett. *Élet és Irodalom* Vol. 57/45: 20–21.
- Bazsányi Sándor 2014. Dúskál a nincsbén. *Alföld* Vol. 65/5: 103–107.
- Borbély Szilárd 2008. A jelentés sem a szövegben van: Beszélgetés Fodor Péterrel. In: Borbély Szilárd. *Egy gyilkosság mellékészalai*. Budapest: Vigília Kiadó
- Borbély Szilárd 2013b. Egy elveszett nyelv. *Élet és Irodalom* Vol. 57/27: 13.
- Deczki Sarolta 2014. Hallgat a falu. *Új Forrás* Vol. 46/4: 4–11.
- Frye, Northrop 2006. *The Great Code: The Bible and the Literature*. Alvin A. Lee ed. Victoria University–University of Toronto
- Heidegger, Martin 2002. *Off the Beaten Track*. Julían Young – Kenneth Haynes ed. and trans. Cambridge: Cambridge University Press
- Margócsy István 2013. Borbély Szilárd/Nincstelének – Már elment a Mesijás? *2000* Vol. 24/10: 3–16.
- Menyhért Anna 2008. *Elmondani az elmondhatatlant: Trauma és irodalom*. Budapest: Anonymus Kiadó: Ráció Kiadó
- Pederson, Joshua 2014. Speak, Trauma: Toward a Revised Understanding of Literary Trauma Theory. *Narrative* Vol. 22/ 3, 333–353.
- Visy Beatrix 2014. Prímsszámok könyve. *Holmi* Vol. 26/1: 109–113.

**The Narratability of Peripheral Existence. On Borbély Szilárd’s novel Nincstelének**

Borbély Szilárd’s *Nincstelének* [Have-nots] published in 2013 is one of the most often interpreted novels of contemporary Hungarian literature. An elementary school pupil’s narration opens up the world of a village of the 1960s in the East of Hungary, its complex social, ethnic and religious stratification and the life of the outcast family. The novel not only attempts to narrate the family’s trauma but also to offer a perspective on the national, ethnic and religious problems forming the history of Eastren/Central European states in the past two hundred years through the inserted stories revealing the Romanian and Ruthenian ancestry told by the grandparents and through the “illegitimate” Jewish origin of the father. The central themes of the novel - poverty, being outcasts and belonging to nowhere - suggested by the title rise relevant questions from the perspective of our recent social experiences, too. Besides the narratability or innarratability of personal trauma and historical experience, the narrative of the novel offers further and significant perspectives of analysis to interpret the *Nincstelének* by focusing on the connection of biographical referentiality and fictionality. The primary aim of the presentation is to analyse what kind of narrative identity is created through the mixing of different ethnic and religious traditions? What language can narrate the conditions of those who live as outcast from several aspects? Does “the experience of the uncontrollability, incomprehensibility of identity” (Krupp József) make it possible at all to narrate the life of those living at the periphery of society as a story of humans?

# KONFERENCIA-BESZÁMOLÓ

GAZDAG VILMOS

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola –Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont*

A különböző típusú népmozgások révén mára a világ szinte minden országában számolni kell a lakosságon belüli etnikai, nyelvi és kulturális eltérésekkel. Az ilyen heterogén lakossági összetétel komoly problémákat vet fel az érintett országok kisebbségpolitikai irányvonalainak a kidolgozása során. A túlnyomórészt nemzetállamként működő kelet-közép-európai országok, s így természetesen Ukrajna is arra törekszik, hogy a kisebbségi jogok garantálása mellett megőrizze, s ha lehetséges, akkor minél nagyobb mértékűvé tegye etnikai és nyelvi homogenitását, ami csak a kisebbségek beolvasztása révén válhat megoldhatóvá. Ez természetesen, amint azt Ukrajna jelenlegi helyzete is jól tükrözi, komoly konfliktusok, sőt akár fegyveres összecsapások forrásául is szolgálhat.

A helyzet megoldásában komoly szerepet játszhatnak a különböző tudományos kutatások, amelyek a tényfeltárás mellett gyakran rámutatnak arra is, hogy milyen értékek rejlenek az efféle sokszínűségben, illetve arra is, hogy miként előzhető meg, vagy milyen formában orvosolhatók az ilyen körülmények között kialakult konfliktusok.

Hasonló gondolatok foglalkoztatták a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszéki csoportjának a munkatársait is, akik épp a Nyelvi és kulturális sokszínűség Kelet-Közép-Európában: érték és kihívások címet választották a 2015. március 26–27-én Beregszászon megrendezett nemzetközi interdiszciplináris konferencia számára.

A konferencia a március 23–28. között 10. alkalommal megrendezésre kerülő jubileumi Rákóczi-napok részeként került megrendezésre. A helyi és az ukrainai előadók mellett Ausztria, Észtország, Finnország, Horvátország, Lengyelország, Magyarország, Oroszország, Románia, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, valamint Kanada és az Amerikai Egyesült Államok egyetemeinek és kutatóintézeteinek nyelvész, történész, szociológus, demográfus, antropológus, irodalmár szakemberei vettek részt a szakmai fórumon. A tanácskozáson részt vevő 130 előadó révén összesen 51 intézmény képviseltette magát. A tanácskozás programja elektronikus változatban elérhető a főiskola honlapján: [http://kmf.uz.ua/hun114/images/stories/2015/hodinka/program\\_beregovo\\_beregszasz\\_2015\\_03\\_26\\_27.pdf](http://kmf.uz.ua/hun114/images/stories/2015/hodinka/program_beregovo_beregszasz_2015_03_26_27.pdf).

Március 26-án délelőtt a konferencia résztvevői a regisztráció során megkapták a konferencia csomagjukat, amelyben a program és a jegyzetelésre szolgáló eszközök mellett megtalálható volt a konferencia-előadások absztraktjait bemutató kötet is, melynek elektronikus változata a főiskola honlapján ugyancsak megtekinthető: [http://kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/hodinka\\_abstract\\_2015.pdf](http://kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/hodinka_abstract_2015.pdf).

A regisztrációt követő ünnepélyes megnyitó keretében elsőként Cserniczkó István, a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont igazgatója, illetve Orosz Ildikó, a főiskola elnökhelyettese köszöntötte a résztvevőket, aki hangsúlyozta, hogy: „A nyelv az érték, és minden ember egy nyelven, az anyanyelvén tudja leginkább a gondolatait kifejezni. Ezen gondolkodik, érti meg a világot, s az összes többi nyelv azt segíti, hogy az általa megértett világot megértesse másokkal.”

A megnyitót követően Fodor Gyula rektorhelyettes szekcióvezető elnökléssel plenáris előadások hangzottak el. Elsőként Kocsis Károlynak, az MTA CSFK Földrajz-

tudományi Intézet igazgatójának a *Changing ethnic diversity of the Carpathian basin during the last century* című előadása hangzott el, melyben az előadó a népszámlálási adatok tükrében vázolta fel a Kárpát-medence 1910. és 2011. közötti etnikai változásait. Őt a Torontói Egyetem Történelem- és Politikatudományi Tanszék Ukrán Tudományok Osztályának az elnöke, Paul Robert Magocsi követte, aki a *Slavic immigrant cultures in North America: The language factor* című előadásában az észak-amerikai szláv bevándorlók kultúrájáról és nyelvi viszonyairól adott tájékoztatást. A következő előadást Paládi-Kovács Attila, a Magyar Tudományos Akadémia Néprajztudományi Intézetének elnöke *Stereotype, community, mother tongue* címmel tartotta, s kiemelte, hogy a sztereotípiák gyakran előítéletekkel és a más csoportok iránti megbélyegző magatartással párosulnak. Az első nap utolsó plenáris előadását Szarka László, az MTA Történettudományi Intézetének főmunkatársa, a Selye János Egyetem tanára tartotta. Előadása az *Etnopolitikai változások Kelet-Közép-Európában: Kisebbségi régiók és nemzetesítő nemzetállamok a demokratikus átmenet évtizedeiben* címet viselte, s a 20. század eurointegrációs folyamatait, illetve a különböző országok nyelvtörvényeinek ebben játszott szerepét vizsgálja.

A konferencia délutáni részében hat szekcióban folyt a munka, ahol a nap folyamán összesen 58 magyar, ukrán és angol nyelvű előadás került bemutatásra. A konferencia szervezői kiemelt jelentőségűnek tekintették azt, hogy a neves szakemberek mellett doktoranduszok, egyetemi és főiskolai hallgatók is bemutathassák a folyamatban lévő kutatásaikat, hiszen az ilyen konferenciákon elhangzott vélemények és tanácsok komoly segítséget jelenthetnek a pályájuk elején járó fiatal kutatók számára.

Az elhangzott előadások áttekintésére jelen keretek között nem áll módomban, s nem is kívánok kitérni, de a tudományos spektrum alakulása céljával megemlítek néhány spontán módon kiválasztott előadást. A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat munkatársai (Vančo Ildikó, Szoták Szilvia, Beregszászi Anikó, Csernicsek István, Lehocki-Samardžić Anna, Kolláth Anna, Gróf Annamária, Kádár Edith és Vukov Raffai Éva) például a Magyarországgal szomszédos országokban folyó magyar nyelv oktatásával kapcsolatos vizsgálataikról számoltak be, de Nagy Andrea előadása révén bepillantást kaphattunk a Tartui Egyetemen zajló magyar oktatás alakulásába is. Molnár József és Karmacs Zoltán az etnikailag vegyes családok, illetve az e családokban nevelkedő gyerekek nyelvhasználatát vizsgálta. Kozmács István előadása az internetes kérdőíveknek a nyelvhasználati kutatások során való alkalmazhatóságát mutatta be.

A nyelvi témák mellett számos irodalmi előadás is bemutatásra került. Széchenyi Ágnes például az asszimiláció kérdését vizsgálta a 19–20. század fordulóján keletkezett magyar irodalmi művekben, míg Hájas Csilla előadása a kárpátaljai magyar gyermekirodalom 1991-t követő alakulásával foglalkozott.

A nap zárásaként a szervezők a beregszászi Arany Páva étteremben látták vendégül a konferencia résztvevőit, ahol a jó falatok és a finom italok mellett, immár személyesebb hangvételben folytatódott a szakmai megbeszélések.

A második nap délelőttjén Rác Béla rektorhelyettes elnökle mellett ismét plenáris előadások hangzottak el. Az első felszólaló Kántor Zoltán, a budapesti Nemzetpolitikai Kutatóintézet igazgatója volt, aki az *Autonomy in Western and East-Central Europe: Practice and challenges* című előadásában a nyugat és kelet-közép-európai nemzeti kisebbségek legfontosabb céljaként az autonómia elérését határozta meg. Ezt követően Kolláth Anna, a Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék tanszékvezetője tartotta meg a *European language diversity for all – research*

ELDIA and his results címet viselő előadását, melyben egy az egyéni és közösségi kétnyelvűség vizsgálatát célul kitűző nemzetközi interdiszciplináris kutatás eredményeit ismertette. A harmadik plenáris előadó a Csernovici Jurij Fegykovics Egyetem tanára, Tkacs Ljudmilla volt, aki az Угорці, Угорщина й угорська культура в українській лексикографії [Magyarok, Magyarország és a magyar kultúra az ukrán lexikográfiában] című előadásában az ukrán enciklopédiai és nyelvészeti szótárak anyagában tükröződő magyar nyelvi és kulturális hatást mutatta be.

A plenáris előadások után ismét hat szekcióban folytatódott a munka, ahol összesen hatvan előadás hangzott el. E napon több történelmi téma is bemutatásra került. Gönczi Andrea előadása például a kárpátaljai görög katolikus egyház felszámolását mutatta be az Orosz Föderáció Állami levéltárának dokumentumai alapján, míg Császár István az Állambiztonsági Szolgálat ungvári levéltárában végzett kutatásairól számolt be. Emellett számos irodalmi és néprajzi téma is bemutatásra került. Ladányi Erzsébet és Mérai Tímea az ukrán irodalmi művek magyar nyelvű fordítási problematikájával foglalkozott, míg Kész Barnabás és Kész Réka előadása a hagyományos népi építészet, illetve a húsvéti szokások alakulását vizsgálta.

A nap és a konferencia zárásaként a főiskola Győr termében állófogadásra került sor, ahol Orosz Ildikó elnök asszony és Keresztény István, a Pedagógia Tanszék oktatója köszöntötte a konferencia résztvevőit, s kívántak számukra tudományos sikerekben gazdag kutatásokat, s minél több olyan fellépési lehetőséget, ahol a szakma képviselői és az adott téma iránt érdeklődő közönség előtt beszámolhatnak az elért eredményeikről. Keresztény István emellett azt is hangsúlyozta, hogy a konferencia végeztével a tudományos munka még korántsem ér véget, hiszen minden tudomány azáltal tud tovább fejlődni, hogy művelői sohasem tesznek „pontot” egy munka végére.

A konferencia a Magyar Tudományos Akadémia, a Bethlen Gábor Alap, illetve a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola Jótékonyági Alapítványa támogatásával került megvalósításra.

**Цінності та виклики.** Матеріали міжнародної наукової конференції *«Мовне і культурне розмаїття у Центральній та Східній Європі: цінності та виклики»* 26–27 березня 2015 р, м. Берегово. У двох томах. Том II / За редакцією Газдага Вільмоша – Кормочі Золтана – Товт Еніке / Ужгород: Аутдор-Шарк, 2016. – 348 с.  
Матеріали угорською, українською, англійською та російською мовами.

ISBN 978-617-7132-50-8

Мовне, етнічне, релігійне та культурне розмаїття Центральної та Східної Європи загально визнано фахівцями суспільствознавчих дисциплін. Мовознавці, демографи, етнографи, антропологи, літературознавці та соціологи десятиліттями поспіль досліджують цінності, які дає Європі цей гетерогенний регіон. Тому саме філологічний факультет Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II організував міжнародну міждисциплінарну наукову конференцію *«Мовне і культурне розмаїття у Центральній та Східній Європі: цінності та виклики»*, що відбулась 26–27 березня 2015 року. Збірник наукових праць містить статті учасників конференції.

Матеріали опубліковані у двох томах. Другий том містить наукові статті з історії, суспільних наук, літературознавства, методики навчання мовознавчих та літературознавчих дисциплін.

УДК: 81'1 (063)

ББК: 81.2

Ц–22

*Збірник наукових праць*

### **ЦІННОСТІ ТА ВИКЛИКИ**

Матеріали міжнародної наукової конференції *«Мовне і культурне розмаїття у Центральній та Східній Європі: цінності та виклики»* 26–27 березня 2015 р,  
м. Берегово  
Том II  
За редакцією Газдага Вільмоша – Кормочі Золтана – Товт Еніке

Гарнітура Garamond. Папір офсетний.

Формат видання 70x100/16.

Умовн. друк. арк. 23,72. Наклад: 60. Зам. № 2.

Видруковано ПП «АУТДОР – ШАРК»

88000, м. Ужгород, пл. Жупанатська, 15/1. Тел.: 3-51-25.

E-mail: [office@shark.com.ua](mailto:office@shark.com.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до державного реєстру видавців, виготовників  
і розповсюджувачів видавничої продукції.  
Серія 3т № 40 від 29 жовтня 2012 року