Multikulturalizmus és diverzitás a 21. században
Nemzetközi tudományos konferencia
Beregszász, 2018. március 27–28.

Полікультурність та різноманітність у 21 столітті
Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 27–28 березня 2018 року

Multiculturalism and Diversity in the 21st Century
International Academic Conference
Berehove, March 27–28, 2018

Absztraktkötet

Збірник тез доповідей

Book of Abstracts

MULTIKULTURALIZMUS ÉS DIVERZITÁS A 21. SZÁZADBAN

Nemzetközi tudományos konferencia
Beregszász, 2018. március 27–28.

Absztraktkötet

Szerkesztette:
Nagy-Kolozsvári Enikő – Kovács Szilvia

„RIK-U” Kft.
Ungvár
2018

УДК: 061.3
П– 79

A kiadvány a 2018. március 27–28-án Beregszászban megtartott a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszéke és az Ungvári Nemzeti Egyetem Történelem és Nemzetközi Kapcsolatok Karának Multikulturális Oktatás és Fordítás Tanszéke által rendezett *Multikulturalizmus és diverzitás a 21. században* című nemzetközi tudományos konferencia absztraktjait tartalmazza.

Készült a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Kiadói Részlegének műhelyében

Szerkesztette:
Nagy-Kolozsvári Enikő – Kovács Szilvia

Korrektúra: *Grica-Varcaba Ildikó, Lőrinc Marianna, Kordonec Olekszandr*
Tördelés: *Tótin Viktória, Dobos Sándor*
Borítóterv: *Kolozsvári István, Dobos Sándor*
A borítón látható fotót készítette: *Jablonykó Tamás*
ETO-besorolás: *a II. RF KMF Apáczai Csere János Könyvtára*
A kiadásért felel: *Orosz Ildikó, Dobos Sándor*

A közölt absztraktok tartalmáért a szerzők a felelősek.

A tudományos rendezvényt és a kiadvány megjelenését támogatta:

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség
Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

Kiadó és nyomdai munkák: „RIK-U” Kft.
88000 Ungvár, Gagarin u. 36. E-mail: print@rik.com.ua
Felelős vezető: Sztanyisevszkij Jevgen

ISBN 978-617-7692-09-5

© Nagy-Kolozsvári Enikő – Kovács Szilvia, 2018
© A szerzők, 2018

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ТА РІЗНОМАНІТНІСТЬ У 21 СТОЛІТТІ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 27–28 березня 2018 року

Збірник тез доповідей

За редакцією:
Еніке Надь-Коложварі – Сільвія Ковач

ТОВ «РІК-У»
Ужгород
2018

УДК: 061.3
П– 79

Збірник містить тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Полікультурність та різноманітність у XXI столітті», яка відбулася 27–28 березня 2018 року в м. Берегове. Організаторами конференції стали кафедра філології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II і кафедра полікультурної освіти та перекладу факультету історії та міжнародних відносин Ужгородського національного університету.

Підготовлено у видавничому відділі
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II

За редакцією:
Еніке Надь-Коложварі – Сільвія Ковач

Коректура: *Ільдіко Гріца-Варцаба, Маріанна Леврінц, Олександр Кордонець*
Верстка: *Вікторія Товтін, Олександр Добош*
Обкладинка: *Іштван Коложварі, Олександр Добош*
Автор фото на обкладинці: *Анатолій Яблонько*
УДК: *Бібліотечно-інформаційний центр "Опацої Чере Янош" при ЗУІ ім. Ф.Р. II*
Відповідальний за випуск: *Ільдіко Орос*, *Олександр Добош*

За зміст тез відповідальність несуть автори.

Проведення конференції та друк збірника здійснено за підтримки:

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

Видавництво та поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»
88000, м. Ужгород, вул. Гагаріна, 36. E-mail: print@rik.com.ua
Генеральний директор: Станішевський Євген Вікторович

ISBN 978-617-7692-09-5

© Еніке Надь-Коложварі – Сільвія Ковач, 2018
© Автори, 2018

MULTICULTURALISM AND DIVERSITY IN THE 21ST CENTURY

International Academic Conference
Berehove, March 27–28, 2018

Book of Abstracts

Edited by:
Enikő Nagy-Kolozsvári – Szilvia Kovács

”RIK-U” LLC
Uzhhorod
2018

УДК: 061.3
П– 79

The publication includes papers presented at the international academic conference, ”Multiculturalism and Diversity in the 21st Century” held on 27–28 March, 2018 in Berehove. The academic event was organised by the Department of Philology of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education and the Department of Multicultural Education and Translation, Faculty of History and International Relations of Uzhhorod National University.

Prepared at the Publishing Department of
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Edited by:
Enikő Nagy-Kolozsvári – Szilvia Kovács

Proof-reading: *Ildikó Grica-Varcaba, Marianna Lőrinc, Olekszandr Kordonec*
Makeup: *Viktória Tótin, Sándor Dobos*
Book cover: *Kolozsvári István, Sándor Dobos*
Book cover photograph by *Tamás Jablonykó*
Universal Decimal Classification (UDC): *The Apáczai Csere János Library of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education*
Responsible for publishing: *Ildikó Orosz, Sándor Dobos*

Authors are responsible for the content of abstracts.

The international academic conference and the publication of abstracts sponsored by:

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség
Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

Publishing and printing: ”RIK-U” LLC
88000 Uzhhorod, Gagarin Street, 36. E-mail: print@rik.com.ua
Responsible manager: Jevgen Stanyisevskiy

ISBN 978-617-7692-09-5

© Enikő Nagy-Kolozsvári – Szilvia Kovács, 2018
© Authors, 2018

TARTALOM – ЗМІСТ – CONTENTS

AFSHAR, NAEIMEH: EFFECTS OF L1 DOMINANCE ON THE ACQUISITION OF ENGLISH SOUNDS BY TURKISH/PERSIAN BILINGUALS 15

ALBERT ÁGNES: KREATIVITÁS A NYELVOKTATÁSBAN 16

ALKHRISHEH, HAZIM: MOTIVATION, ATTITUDE AND EFFORT TOWARDS LEARNING ENGLISH: THE CASE OF MUTAH UNIVERSITY JORDANIAN MALE AND FEMALE STUDENTS 20

ANDREYKO, VITALIY: НОВА ПАРАДИГМА ЧЕСЬКО-СЛОВАЦЬКОГО МІЖДЕРЖАВНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ЯК ПРИКЛАД ЦИВІЛІЗОВАНОГО СПІВІСНУВАННЯ ДВОХ КРАЇН 22

BÁLINT, EMMA JÚLIA: DIVERSITY OF MENTAL ILLNESSES IN THE HISTORY OF SOCIAL MEDIA IN THE 21ST CENTURY 27

BANYAS, VOLODYMIR / БАНЯС, В. В.; БАНЯС, Н. Ю.: МАЛОВІДОМИЙ ІВАН ФРАНКО: ПОВІСТЬ «МІСІЯ» (ДО 130-ЛІТТЯ ВІД ЧАСУ ПЕРШОЇ ПУБЛІКАЦІЇ) 30

BARANY, ADALYBERT: ВПЛИВ ПОДІЙ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ НА СВІТОГЛЯД ІМРЕ КЕРТЕСА ТА ЙОГО ВІДОБРАЖЕННЯ В РОМАНІ «ЗНЕДОЛЕНІСТЬ» 33

BÁRÁNY ERZSÉBET: KORSZERŰ KÉTNYELVŰ SZÓTÁRAK ALKALMAZÁSA A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁK UKRÁN NYELV ÓRÁIN 36

BEREGSZÁSZI ANIKÓ: A MAGYAR NYELV ÉRETTSÉGI VIZSGA TARTALMA MINT NYELVI TERVEZÉSI KÉRDÉS A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁKBAN 40

BODOR VIKTÓRIA: A DIALEKTOLÓGIAI ISMERETEK ALKALMAZÁSÁNAK FONTOSSÁGA AZ ÓVODAI ANYANYELVI NEVELÉSBEN (EGY EMPIRIKUS FELMÉRÉS EREDMÉNYEI ALAPJÁN) 43

BOGNÁR, CSABA: UNIFORMIZED MULTICULTURALISM: WORLD STATE, UNIVERSAL LEGAL SYSTEM AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT THE DAWN OF CYBORG BEING 48

CHONKA, TETYANA: КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА У ТВОРАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ 53

CSÁSZÁR ISTVÁN: SZOVJET–MAGYAR KAPCSOLATOK 1964-TŐL NAGYKÖVETI JELENTÉSEK ALAPJÁN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁGRA 60

CSERNICSKÓ, ISTVÁN: BILINGUAL EDUCATION MODEL FOR THE MINORITIES: ALWAYS THE BEST SOLUTION? 62

CSILLIK, ÉVA: EFFECTIVE PRACTICES FOR MEETING THE LEARNING NEEDS OF 'SUPERDIVERSE' MULTI-LANGUAGE LEARNERS IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS 70

DEMCHENKO, INHA: ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ІНОЗЕМЦІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ 73

DOBOS, SÁNDOR: OFFICIAL REGULARIZATION OF SETTLEMENT NAMES ON THE TERRITORY OF PRESENT-DAY TRANSCARPATHIA IN THE ERA OF THE FIRST CZECHOSLOVAK REPUBLIC (1919–1938) 79

DUDICS LAKATOS KATALIN: MIT NEVEZNEK NYELVJÁRÁSNAK A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁKBAN? 85

FÁBIÁN, MÁRTA: LISTENING STRATEGIES USED BY MONO- AND BILINGUAL MAJORS OF ENGLISH AT THE F. RÁKÓCZI II TRANSCARPATHIAN HUNGARIAN INSTITUTE 88

FÁBIÁN NÉMETH, BEÁTA: LINGUISTIC LANDSCAPE AS A WAY OF PUBLIC COMMUNICATION IN VINOGRADOVO 91

FAILASOFAH, FAILASOFAH: STUDENTS' CRITICAL LITERACY DEVELOPMENT: A STUDY OF TEACHERS' INSTRUCTIONAL PRACTICES 94

FEISAL, AZIEZ: DEVELOPMENT OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN AN ISLAMIC BOARDING SCHOOL IN INDONESIA: A DYNAMIC SYSTEM PERSPECTIVE 95

FODOR, KATALIN: EFL TEACHERS' TECHNOLOGICAL USE: POSSIBILITIES, ROUTINE AND EXPECTATIONS OF GENERATION Z 96

GÁL ADÉL: A VALLÁSI KÖLCSÖNHATÁSOK NYOMAI A NÉPI KÉZIRATOS FÜZETEKBEN 100

GAZDAG VILMOS: AZ OROSZ ÉS UKRÁN KÖLCSÖNSZAVAK KÁRPÁTALJAI MAGYAR NYELVJÁRÁSOKBAN VALÓ ELTERJEDTSÉGÉRŐL ÉS ALAKVÁLTOZATAINAK LÉTREJÖTTÉRŐL 106

H. TÓTH ISTVÁN: HOZZÁJÁRULÁS A KÁRPÁTALJAI HELYESÍRÁS-TANÍTÁS MINDENNAPJAIHOZ 112

HIRES-LÁSZLÓ KORNÉLIA: NYELVI TÁJKÉP BEREGSZÁSZBAN 113

HNATYK, KATALIN: NEW WINDS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TRANSCARPATHIA 118

ГОРВАТ, ІРИНА ЛЮБА: КУЛЬТУРНЕ РОЗМАЇТТЯ І ТРАНСКОРДОННЕ СПІВРОБІТНИЦТВО, ВІДОБРАЖЕНІ В КУЛЬТУРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПОВІТОВОГО МУЗЕЮ САТУ-МАРЕ 123

HUSZTI, ILONA: REALISATION OF REFLECTIVE TEACHING DURING THE TEACHING PRACTICE OF ENGLISH MAJOR STUDENTS 127

ILLÉS, ÉVA: MONOLINGUALS IN A MULTILINGUAL LANDSCAPE 132

KARMACSI ZOLTÁN: EGY KÁRPÁTALJAI GASZTROFESZTIVÁL NYELVI TÁJKÉPE 136

KÉSZ BARNA: MULTIKULTURALIZMUS A SZOVJET HADSEREGBEN – KÁRPÁTALJAI MAGYAR KATONÁK BESZÁMOLÓI ALAPJÁN 140

KÉSZ BARNABÁS: INTERETNIKUS JELENSÉGEK A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁG TÁRGYI KULTÚRÁJÁBAN 146

KÉSZ MARGIT: INTERKULTURÁLIS KÖLCSÖNHATÁS A KÁRPÁTALJAI FOLKLÓRBAN SZAKRÁLIS SZÖVEGEK ELEMZÉSE ALAPJÁN 150

KÉSZ RÉKA: KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA KÜLFÖLDÖN MUNKÁT VÁLLALÓ KÁRPÁTALJAI NŐK NARRATÍVÁI ALAPJÁN 155

KHAVAVCHAK, OLEG: ЕМОТИВНИЙ ДИСКУРС «ІСТОРІЇ РУСІВ» 162

KONTRA H., EDIT: FLIPPED CLASSROOMS IN APPLIED LINGUISTICS: PROMOTING 21ST CENTURY SKILLS FOR LEARNING 169

KORDONETS, OLEKSANDR: МОТИВ СМЕРТІ У НОВЕЛАХ «ЗВИЧАЙНА ІСТОРІЯ» Б. ЛЕПКОГО ТА «ЗАПИСКИ НЕДУЖОЇ ЛЮДИНИ» О. ПЛЮЩА 173

KOVÁCS SZILVIA: AUTONÓM NYELVTANULÁS ÉS NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK HASZNÁLATA 180

KOZMÁCS ISTVÁN: KIS HAL A NAGY TENGERBEN VAGY NAGY HAL A TÓBAN? A KISEBBSÉGI ÍRÓ DILEMMÁJA 182

KYCHAK, OKSANA: ЛЮДИНА ЗАКАРПАТСЬКОГО ПОРУБІЖЖЯ: ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ, ПАРАДИГМИ ПРИКОРДОННЯ ТА МІСЦЕВІ МЕНТАЛЬНІ КОРДОНИ В ЦЕНТРІ ЄВРОПИ 183

KYSHARI, BETTINA: РОЛЬ НАТО У ФОРМУВАННІ СУЧАСНИХ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН 190

LEBOVICS VIKTÓRIA: NAGYÍTÓ ALATT A TOLMÁCSOLÁS 194

LECHNER ILONA: A KONTEXTUS SZEREPE A FORDÍTÁSBAN 196

LIBAK, NATALIA: НЕОЛОГІЗМИ У «ВЕЛИКОМУ ТЛУМАЧНОМУ СЛОВНИКУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ЗА РЕДАКЦІЄЮ В.Т. БУСЕЛ 200

LIZÁK, KATALIN: EFL INSTRUCTION IN THE 21ST CENTURY: MEETING THE CHALLENGES 203

LŐRINCZ, MARIANNA: CONCEPTUALIZING EFFECTIVE TEACHING 208

LYASHYNA, ALLA: ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 214

MÁDI, GABRIELLA: LANGUAGE, POWER, ASSIMILATION, AND MINORITIES IN MULTILINGUAL SPACE (BASED ON CONTEMPORARY HUNGARIAN NOVELS) 218

MAJOR, ÉVA: THE TRUE MYTH – CAN A UNIVERSITY LECTURE BE INTERACTIVE? 220

MARHITYCH, DIANA: УГОДА ПРО АСОЦІАЦІЮ УКРАЇНИ З ЄС: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 224

MÁRKU ANITA: NYELVI TÁJKÉP: AZ INTERNETES MÉMEK KÁRPÁTALJAI MAGYAR VONATKOZÁSAI 229

KOGA, MASAYUKI: ІСТОРІЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВІДНОСИН МІЖ ЯПОНІЄЮ ТА УКРАЇНОЮ 233

MÁTÉ RÉKA: KÖZÉPPONTBAN A NYELVTANULÓ: TÖBBNYELVŰSÉG A GYAKORLATBAN 236

MEDGYES, PÉTER: THE NATIVE/NONNATIVE CONUNDRUM REVISITED 239

MELEHANYCH, HANNA: СТРАТЕГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ТРАНСКОРДОННОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ) 240

MILLISITS MÁTÉ: A HOLLAND–MAGYAR REFORMÁTUS KAPCSOLATOK ÉVSZÁZADAI 245

MOLNÁR D. ISTVÁN: A NYELVI ÖSSZETÉTEL VÁLTOZÁSA KÁRPÁTALJA TERÜLETÉN 1880–1910 KÖZÖTT 246

MOLNÁR JÓZSEF: AZ ANGOL NYELV ISMERETE KÁRPÁTALJÁN – A 2001-ES UKRAJNAI NÉPSZÁMLÁLÁS ADATAI ALAPJÁN 249

MÓNUS DÓRA: DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ ANYANYELVOKTATÁSBAN 254

MOSKALENKO, OLENA: КРОС-КУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНУ АНГЛОМОВНУ КОМУНІКАЦІЮ 258

MOTRUK, VIKTOR: ЧИТАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ МЕТОД ПІДТРИМАННЯ І РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ФАХОВИХ МОТИВІВ УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ) 262

MYSHKO, ANATOLIY: ФІНЛЯНДІЯ ТА НАТО 267

MYSHKO, SVITLANA: ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ 273

NAGY-KOLOZSVÁRI ENIKŐ: INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE IDEGEN NYELVŰ GYERMEKIRODALOM SEGÍTSÉGÉVEL 277

NEMES, ZSOLT: TEACHING HUNGARIAN IN THE US HUNGARIAN WEEKEND SCHOOLS: HERITAGE OR FOREIGN LANGUAGE APPROACH? 278

NSHIWI, DARIN: THE IMPACT OF MULTI-COMPETENCE APPROACH ON LEARNING VOCABULARY AND SPEAKING SKILLS OF A THIRD LANGUAGE BY SYRIAN ADULT LEARNERS 279

NYLABOVICH, YANA: УКРАЇНСЬКО-СЛОВАЦЬКІ НЕВІДПОВІДНОСТІ ПЕРЕКЛАДУ В КОНТЕКСТІ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА ІМЕННИКА 280

ÖVEGES ENIKŐ: NYELVI ELŐKÉSZÍTŐ ÉVFOLYAM: A MEGOLDÁS A MAGYAR NYELVOKTATÁS PROBLÉMÁIRA? 284

VIRAG, PAUL: СПІВЖИТТЯ ТА БАГАТОЕТНІЧНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ПОВІТІ САТУ-МАРЕ У XXI СТОЛІТТІ 289

PELESKEI, VIKTORIA: MULTICULTURAL PERSPECTIVES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN CANADA 292

PENCKÓFER JÁNOS: SZEMÉLYESSÉG, ÖNÉLETÍRÁS-JELLEG, „KÁRPÁTALJAI OLVASAT" BALLA LÁSZLÓ ÉLETMŰVE ALAPJÁN 298

PILIPENKO, GLEB: СЕРБСКИЙ ЯЗЫК В ВЕНГЕРСКИХ ШКОЛАХ ВОЕВОДИНЫ: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 301

W. PILLAR, GRANVILLE: A CRITIQUE OF HEMISPHEROLOGY, MODALITY PREFERENCE AND LEARNING STYLES 308

PITRA, NELYA: НІМЕЦЬКИЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ 315

POLYOVIY, MYKOLA: ПЕРСПЕКТИВИ ЕВОЛЮЦІЇ КУЛЬТУРНОГО РІЗНОМАНІТТЯ СВІТУ ДО СЕРЕДИНИ XXI СТОЛІТТЯ 318

POPOVYCH, NATALIA: РЕЛІГІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ У ПЕРЕКЛАДАХ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ (НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕКЛАДІВ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ) 323

ПЕВСЕ, АНДРЕЯ: ТРУДНОЩІ, ЩО ВИНИКАЮТЬ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ УГОРЦЯМИ 327

PUSKÁS VERONIKA: ISKOLAI NYELVI TÁJKÉP NAGYBEREGEN 330

R. FEDOR, ANITA: INVESTMENT INTO HUMAN CAPITAL BY WOMEN WHO ARE TEMPORARILY AWAY FROM LABOUR MARKET 334

SHELEMBA, MYKHAYLO; SHELEMBA, MARTA: ВПЛИВ УГОРСЬКОГО ЧИННИКА НА ОСОБЛИВОСТІ ПАРТІЙНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ 338

SHPENIK, KATERYNA-MARIA: LANGUAGE POLICY OF THE EUROPEAN UNION 346

SHPENIK, SILVIA: USING SOCIAL MEDIA IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES 351

STEFUCA, VIKTÓRIA: ТРУДНОЩІ УКРАЇНСЬКО-УГОРСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ 355

SZABÓ, NOÉMI: CROSS-LINGUISTIC INTERACTION IN THIRD LANGUAGE LEARNING 357

SZAMBOROVSZKYNÉ NAGY IBOLYA: NEMZETISÉGI DIVERZITÁS KONTRA BIRODALMI UNIFORMIZÁLÁS. A SZOVJET OKTATÁSPOLITIKA JANUS-ARCÚSÁGA (1953–82 KÖZÖTT) 359

SZILÁGYI LÁSZLÓ: EGYNYELVŰ ÉS TÖBBNYELVŰ KÖRNYEZETBEN FELNŐTT TANULÓK NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁI ANGOLÓRÁN 361

TASKOVICS OKSZANA: KÖZÖSSÉGI OLDALAK A NYELVOKTATÁSBAN 365

TODOROV, IHOR: СУЧАСНІ ГЕОПОЛІТИЧНІ ВИКЛИКИ ДЛЯ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ 368

TODOROVA, ANNA: EASTERN PARTNERSHIP AND EXPANSION: THE UKRAINIAN PERSPECTIVE 373

TODOROVA, NATALIA: INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND CRITICAL CULTURAL AWARENESS: IMPLICATIONS FOR THE UKRAINIAN ESP CONTEXT 379

TÓTH ENIKŐ: A MAGYAR NYELV MEGJELENÉSE GECSE NYELVI TÁJKÉPÉBEN 384

TYSHCHUK, ALLA: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ: ЗМІСТОВНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД.....387

US, HANNA: ТЕРМІН «ДИТИНА» В ТЕРМІНОЛОГІЇ СІМЕЙНОГО ПРАВА: ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ВИМІР..... 392

USTYCH, SERHIY: СУЧАСНІ ТРАНСКУЛЬТУРНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ЗАКАРПАТТЯ..... 396

USTYCH, SERHIY; BENCHAK, OLESYA: СУТНІСТЬ, ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТОК СУЧАСНИХ ТРАНСКОРДОННИХ СИСТЕМ 397

VANČO, ILDIKÓ: THE TEACHING OF THE SLOVAK LANGUAGE IN SCHOOLS WITH HUNGARIAN AS THE LANGUAGE OF INSTRUCTION IN SLOVAKIA: GENERAL OVERVIEW.....401

VOVKANYCH, IVAN: ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ 402

VRÁBELY, TAMÁS: MULTICULTURAL EDUCATION: WAYS AND METHODS OF IMPLEMENTATION IN UKRAINE 403

VRAUKÓ, TAMÁS: CODE SWITCHING IN HISPANIC-AMERICAN NARRATIVES 407

WAWRZONEK, MICHAŁ: ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК МІЖНАРОДНА ПРОБЛЕМА – НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ, УКРАЇНИ ТА ІЗРАЇЛЯ 408

WOŁEK, ARTUR: OFFICIAL USE OF MINORITY LANGUAGES: BETWEEN SYMBOLIC POLITICS AND LOCAL PUBLIC POLICIES 413

EFFECTS OF L1 DOMINANCE ON THE ACQUISITION OF ENGLISH SOUNDS BY TURKISH/PERSIAN BILINGUALS

Afshar, Naeimeh
University of Pannonia
Veszprém, Hungary
Iran

This study will investigate the process of acquiring the sound structure of English by bilingual Turkish-Persian speakers in the south-west of Iran, more specifically addressing the question whether bilinguals will do better than monolinguals on pronouncing the sounds of English. Speech samples will be selected from 30 Turkish bilinguals (both female and male) as well as from 30 Persian monolinguals. Participants are high-school students learning English as a foreign language. There will be two experimental groups and two control groups in order to compare and analyze the data. The sound structure of three languages, i.e. Turkish, Persian and English, will be studied to discover structural similarities and differences between the native and the foreign languages. Also the participants' familiarity with producing and perceiving the native and foreign sounds will be tested to see (i) if there is dominance of one native language over the other, and (ii) whether the dominance is reflected in the pronunciation and/or perception of the English sounds. Finally, the participants' language attitude towards the native and foreign languages will be determined and related to the acquisition process. In order to meet the time frame, the study will be confined to the perceptual representation of only the vowel phonemes, especially schwa and the contrast between tense and lax vowels in English. As a first approximation, English texts with target words full of vowel sounds (including schwa) will be prepared plus a background questionnaire covering participants' age, gender, mother tongue (L1), degree of bilingualism (L1 versus L2), age of acquisition of the language(s) they speak, frequency of using each language, and so forth.

Keywords: Bilingualism, Turkish, Persian, L1, L2, L3, sound structure of English.

KREATIVITÁS A NYELVOKTATÁSBAN

Albert Ágnes
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, Magyarország
Hungary

Előadásomban amellett szeretnék érvelni, hogy egy olyan, napjainkban egyre fontosabbá váló készség, mint a kreativitás, fontos szerephez juthat a nyelvórákon is, és rámutatok arra, hogy a nyelvórák valójában kiváló alkalmat kínálnak a tanulói kreativitás kibontakoztatására. Ehhez először a XXI. századi oktatás elméletein keresztül mutatom be a kreativitás fontosságát, és igyekszem meghatározni, hogy pontosan mit is értenek ezek az elméletek kreativitás alatt. Beszélek röviden a kreativitás jelen helyzetéről az oktatásban. Végül vázolom, hogy miért tartom a nyelvoktatást különösen alkalmasnak a tanulói kreativitás kibontakoztatására.

XXI. századi készségek: a kreativitás szerepe

A XXI. századi készségek alatt általában azokat a képességeket, készségeket és tanulási diszpozíciókat értjük, melyeket számos akadémikus, oktatással foglalkozó szakember, üzleti vezető és kormányzati hivatal egyaránt elengedhetetlenül szükségesnek tart a XXI. századbeli munkahelyeken. Bár nincs teljes konszenzus a készségek pontos mibenlétét illetően, ugyanakkor számos ilyen lista létezik [6; 8; 12]. A különbségek ellenére a listák közös pontja az, hogy a tárgyi tudás felhalmozása helyett sokkal nagyobb hangsúlyt helyeznek az elsajátítandó készségekre.

Talán az egyik legismertebb listát a *Partnerség a XXI. századi oktatásért* nevű szervezet állította össze [8]. Az elképzelésüket bemutató ábrán ők egy sematikus szivárványt használnak a tárgyi tudást képviselő kulcsfontosságú tárgyak és XXI. századi témák leírására, melyek mellett három létfontosságúnak ítélt készségcsoport kap helyet: (1) a tanuláshoz és innovációhoz kapcsolódó készségek, (2) az életvezetési és karrierrel kapcsolatos készségek, valamint (3) az információhoz, médiához és technológiához kapcsolódó készségek. Mivel az oktatással kapcsolatban az első csoport, a tanuláshoz és innovációhoz kapcsolódó készségek tűnnek a leginkább relevánsnak, ezért most eltekintek a kulcsfontosságú tárgyak és a másik két készségcsoport tárgyalásától. A tanuláshoz és innovációhoz kapcsolódó készségcsoport másik neve a 4C, mivel angolul az ide tartozó készségek mindegyike – kreativitás (creativity), kritikai gondolkodás (critical thinking), kommunikáció (communication) és együttműködés (collaboration) – c betűvel kezdődik.

Ebben az elméleti keretben a kreativitás értelmezésében egyaránt szerepet játszik az a hagyományos megközelítés, miszerint a kreativitás új és értékes ötletek kitalálását és ezek továbbfejlesztését foglalja magába [3], ám a másokkal való kreatív együttműködést is említi, ezáltal összekapcsolva a kreativitást a kommunikációval és az együttműködéssel. Ugyanakkor szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a kreativitás mint fontos készség nemcsak itt jelenik meg, hanem része az összes fent említett, XXI. századi készségeket tárgyaló további elméletnek [6; 8; 12].

Kreativitás az oktatásban

Az intézményes nevelést vizsgálva a kreativitás oktatásban betöltött szerepe egyáltalán nem egyértelmű. Természetesen régóta létezik a *tehetséggondozás* fogalma, amit az oktatás egy speciális területeként tartanak számon, ugyanakkor a közoktatás hagyományos formáiban a kreativitás problémákat is felvet. A tárgyi tudást középpontba helyező megközelítésekben a tanártól elvárják, hogy bizonyos idő alatt adott mennyiségű anyagot adjon le, tanítson meg a diákoknak. Ebből a szempontból problémát jelent, hogy az osztályteremben felszínre törő kreatív gondolatok és megoldások – éppen újszerűségük miatt – zavart keltenek, akadályozzák a tudásátadás megszokott folyamatát. Ezért illetik kritikával manapság egyre többen a jelen oktatási rendszert és állítják, hogy a közoktatásban a kreativitás fejlesztése helyett annak elnyomása, visszaszorítása jellemző. Sir Kenneth Robinson például ezt mondta „Nem felnövünk a kreativitáshoz, hanem kinövünk belőle – vagyis az oktatás során inkább kinevelik belőlünk" [idézi 11, 57. o.].

Ennek ellenére az intézményes oktatásban is egyre többen érvelnek a kreativitás fejlesztése és ösztönzése mellett, amire jó példa a fent bemutatott *XXI. századi készségek* növekvő népszerűsége. A kreativitást ösztönző hangok ugyanakkor már az oktatáspolitikában is egyre erősödnek. Közel egy évtizede, 2010-ben az Európai Bizottság készíttetett egy jelentést *Kreatív tanulás és innovatív oktatás* címmel [4]. Ennek keretében szakértők vizsgálták az Európai Unió tagállamainak tanterveit és megállapították, hogy bár a kreativitás ezek mindegyikében említésre kerül, de közel sem ugyanolyan gyakorisággal. Továbbá a hivatalos dokumentumok sajnos azt sem garantálják, hogy az iskolai gyakorlat követi az ezekben megfogalmazott irányelveket. A tanárokkal folytatott kérdőíves vizsgálat azt mutatta, hogy bár a vélekedések szintjén a tanárok támogatják a kreativitást, ennek gyakorlati megvalósulása már sokkal kevésbé egyértelmű. Példa erre, hogy bár majdnem minden tanár egyetértett azzal az állítással, hogy kreatív megközelítések minden tudásterülten és iskolai tantárgy esetében alkalmaz-

hatók, a tanárok kevesebb mint fele állította, hogy óráin használ játékos és multidiszciplináris megközelítéseket, pedig ezek köztudottan fejlesztik a kreativitást. Úgy tűnik tehát, hogy a pozitív attitűdök sokkal ritkábban nyilvánulnak meg a mindennapi gyakorlatban.

Kreativitás a nyelvoktatásban

A kreativitás és a nyelvtanulás kapcsolata többféle szempontból kutatható. Vizsgálhatjuk a kreativitást mint a nyelvtanulásban esetlegesen szerepet játszó egyéni különbséget. Ilyen kutatásokat végzett például Ottó István [7], aki kapcsolatot tárt fel a nyelvtanulói kreativitás és a jegyekkel mért nyelvi teljesítmény között. Saját kutatásaim [1; 2] során pedig azt találtam, hogy a tanulói kreativitásnak arra is hatása van, hogy a diákok milyen nyelvi teljesítményt nyújtanak egyes konkrét feladatokon. Az empirikus kutatások alapján jogosnak tűnik az a következtetés, hogy a nagyobb fokú kreativitás hasznos lehet a nyelvtanulás szempontjából.

Egy másik, az előzővel némileg összefüggő, de talán annál is fontosabb kérdés, hogy vajon a nyelvtanulás megfelelő terep lehet-e a kreativitás ösztönzésére és fejlesztésére. Véleményem szerint erre a kérdésre több okból is igen a válasz. Sok olyan tantárggyal szemben, ahol még manapság is a lexikális tudás felhalmozása az elsődleges cél, a modern nyelvtanulási módszertanokban a nyelv főleg eszközként jelenik meg. A nyelvóra során a cél az alkalmazható nyelvtudás megszerzése, nem pedig a minél nagyobb tudásanyag megszerzése magáról a nyelvről. Ennek következtében a nyelvórán tárgyalandó témák kevéssé kötöttek, szabadon alakíthatók a nyelvtanuló igényei szerint. Ennek a szabadságnak óriási szerepe lehet a tanulók motiválásában, és ezzel összefüggésben a kreativitás fejlesztésében is [9].

A nyelvórán megjelenő feladatok amúgy is nagyon változatosak lehetnek, és a feladatalapú nyelvoktatás területén végzett kutatásokból tudjuk, hogy a feladatjellemzők hatással vannak a diákok nyelvi teljesítményére. A szakirodalomban találhatunk példákat úgynevezett nyitott végű feladatokkal kapcsolatos kutatásokra [5], melyek jellemzője, hogy a feladatnak nincs egy jó megoldása, hanem számos, egyaránt jó megoldás elképzelhető, melyek nagyon hasonlítanak a divergens gondolkodást vizsgáló kreativitás tesztek feladataira. Tin [10] szintén felhívja a figyelmet az úgynevezett kreatív feladatok használatának fontosságára, ő általuk látja biztosítva a nyelvtanuló nyelvfejlődését. Az ő értelmezésében a kreatív feladatok segítségével létrehozott új mondanivaló, új jelentés, amit közölni kell valamilyen módon az idegen nyelven, válik a nyelvfejlődés fő zálogává.

Végül szintén megemlíthetjük az info-kommunikációs technológiák használatát – ami önmagában is fontos XXI. századi készség [8] – a nyelvtanulással kapcsolatban. A nyitott végű feladatokhoz hasonlóan az ICT-eszközök használata is támogatja a divergens gondolkodást, hiszen segítségükkel a nyelvtanulónak lehetősége nyílik különféle ötletek kipróbálására és megvalósítására.

Felhasznált irodalom

1. Albert, Á. (2011). When individual differences come into play: The effect of learner creativity on simple and complex task performance. In P. Robinson (Ed.). *Second language task complexity: Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance* (pp. 239-264). Amsterdam: The Netherland: John Benjamins.
2. Albert, Á., & Kormos, J., (2004) Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language Learning, 54*(2), 277-310.
3. Brown, R. T. (1989). Creativity: What are we to measure? In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 1-32). New York, NY: Plenum Press.
4. Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching. Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states.* European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, No. JRC 62370. European Union.
5. Lambert, C. P., & Engler, S. (2007). Information distribution and goal orientation in second language task design. In: Mayo, M. P. G. (Ed.). *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 27-43). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
6. North Central Regional Educational Laboratory & The Metiri Group. (2003). *enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. Naperville, IL. Available: http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf
7. Ottó, I. (1998). The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *TESOL Quarterly, 32*(4), 763-773.
8. Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P 21 framework definitions.* Partnership for 21st Century Skills. elérhető: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
9. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
10. Tin, T. B. (2016). Creativity in second language learning. In: R. H. Jones (Ed.). *The Routledge handbook of language and creativity* (pp. 433-451). New York, NY: Routledge.
11. Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
12. United States. Department of Labor. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000.* Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, US Department of Labor.

MOTIVATION, ATTITUDE AND EFFORT TOWARDS LEARNING ENGLISH: THE CASE OF MUTAH UNIVERSITY JORDANIAN MALE AND FEMALE STUDENTS

AlKhrisheh, Hazim
University of Pannonia
Veszprem, Hungary
Jordan

Several studies have been conducted for investigating non-linguistic domains of language learning such as motivation and attitudes towards learning a second or a foreign language in Jordan [1; 4]. The results of these studies show positive attitudes towards learning English, with high levels of instrumental motivation being dominant.

This work aims to investigate the extent to which motivation, attitude and effort have an effect on L2 proficiency among male and female students among Mu'tah university students between the ages of 18 and 23. The students' native language is Arabic and they are learners of English as a second language.

The abstract nature of the concept of motivation, as pointed out by Gardner [3], adds complications to the research in terms of relating the concept of motivation to other concepts such as effort. However, considering the main purpose of our research, effort will be investigated independently in order to study its effect on proficiency. The research tool used to investigate motivation is Gardner's Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) [2] as well as a motivation questionnaire of Dörnyei [5; 6].

The study aims to investigate the level and type of motivation as well as the level of proficiency. In this respect, our hypothesis is that female learners of L2 are better achievers than male learners of L2. The study will also investigate the relationship between 'motivation, attitude and effort' and 'gender' on one hand, and the relationship between 'motivation, attitude and effort' and 'proficiency' on the other. In addition to quantitative data collection methods (questionnaires and tests), qualitative data collection methods will also be used (interviews) to explore these relationships.

Keywords: Motivation, attitude, effort, proficiency, gender.

References

1. Al-Khasawneh, F. & Al-Omari, M. 2015. Motivations towards Learning English: The Case of Jordanian Gifted Students. *International Journal of Education*, Vol. 7, No. 2.
2. Gardner, R. C., 2004. *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project.* Canada: The University of Western Ontario.
3. Gardner, R. C., 2007. Motivation and Second Language Acquisition. University of Western Ontario. *PORTA LINGUARUM 8*. pp. 9-20. Retrieved from: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31616/1/Gardner.pdf
4. Tahaineh, Y. & Daana, H. 2013. Jordanian Undergraduates' Motivations and Attitudes towards Learning English in EFL Context. *International Review of Social Sciences and Humanities* Vol. 4, No. 2 (2013), pp. 159-180.
5. You, C. J. and Dörnyei, Z. 2016. Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. Applied Linguistics. 37(4), 495-516.
6. You, C. J. Dörnyei, Z. & Csizér, K. 2016. Motivation, Vision, and Gender: A Survey of Learners of English in China. Language Learning. 66(1), 94-123.

НОВА ПАРАДИГМА ЧЕСЬКО-СЛОВАЦЬКОГО МІЖДЕРЖАВНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ЯК ПРИКЛАД ЦИВІЛІЗОВАНОГО СПІВІСНУВАННЯ ДВОХ КРАЇН

Andreyko, Vitaliy / Андрейко, Віталій
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Потрібно відзначити і погодитися з тим, що на межі XX–XXI століття дискусії щодо кризи міжнародних відносин та історичних знань у вітчизняній науці набули особливої гостроти. Як діалоги, так і відповідні антагоністичні настрої мають цілком логічне пояснення – це хронічне незадоволення історіографічним жанром, почасти втрата теоретико-методологічних орієнтирів, яку особливо гостро відчули вітчизняні науковці в період відмови від наднаціональної марксистської ідеології. При цьому криза ідентичності історичної професії переживалася і західними колегами (пригадаємо Ф. Фукуяму із його книгою «Кінець історії і остання людина») [6], хоча її наслідки в умовах світоглядного плюралізму безумовно були менш відчутними. З огляду на сказане, логічно припустити, що методологічно криза не меншою мірою зачепила і таку складову науки про минуле, як всесвітня історія. Означена умова стала причиною того, що сьогоднішня ситуація в контексті наукового діалогу та осмислення всесвітньої історії вітчизняними і зарубіжними дослідниками цілком корелюється із змістом сучасних методичних парадигм. Але в той же час говорити про існування якоїсь єдиної, всеосяжної історичної парадигми безумовно буде перебільшенням. Цю тенденцію досить чітко визначив член-кореспондент НАН України С. Віднянський. Він констатував: «Навряд чи можна сподіватися, що який-небудь єдиний підхід до вивчення всесвітньої історії зможе вичерпно висвітлити певний її період» [1, с. 11].

Загалом актуальність дослідження методології проблеми міждержавного співробітництва і міжнародних відносин обумовлена необхідністю теоретичного осмислення складної палітри соціальних, політичних і міжнаціональних процесів, які мали місце і продовжують відбуватись у регіонах і субрегіонах Європейського континенту. Самі субрегіони в сучасній політичній науці стали не просто об’єктом інтересу низки інтелектуалів, а навіть виокремились у конкретну при-

кладну форму дослідження – регіоналістику. Фактично новий напрям політичних досліджень виник як наслідок диференціації політичної науки і необхідності більш глибоко вивчати такий історико-політичний феномен, як субрегіон. До того ж, не в останню чергу, підвищення наукового інтересу до субрегіонів обумовлене подальшим становленням нової системи міжнародних відносин.

Природа витоків наукового дискурсу може бути різною. Значною мірою вона залежить від тривалості того історичного часу, яким оперує дослідник. З точки зору географа кордони субрегіону є стабільними. В той же час для політолога, історика змінність кордонів, характеристик того або іншого регіону є достатньо природним політичним процесом. Таке розуміння проблеми субрегіону є цілком логічним і обґрунтованим. Для гуманітарія важливо, щоб субрегіон мав певну історично обумовлену своєрідність. Вона проявляється не лише на політичному, але й на соціальному, етнічному, культурному рівнях, тобто на всьому, що типологічно відрізняє субрегіональне товариство від сусідів. До того ж, на думку низки дослідників – О. Міллер [2, с. 4-25], О. Чубарьян [5, с. 115-127], Д. Роксандич [3, с. 128-136], Е. Сюч [4, с. 147-265], Х. Лаберг [9, с. 48-91], Й.Клочовській [7], на кожному хронологічно обумовленому етапі субрегіональна специфіка може змінюватися ситуативними політичними конфігураціями (чеські і словацькі землі у складі Австро-Угорщини, Чехословацька Республіка, Протекторат Богемії і Моравії, Словацька держава, ЧРСР, Чеська і Словацька Федеративна Республіка і, нарешті, Чеська та Словацька Республіки), але в цілому вона має свою історичну обумовленість, логіку і послідовність.

Загалом для історика в науковому субрегіональному дискурсі визначальним чинником є соціокультурна та історико-політична близькість. Наступне, що береться до уваги дослідниками, – це схожість владних і соціальних структур, шляхи їх еволюції, схожість менталітету і культурних традицій. Фактично це варто розглядати як витоки або передумову формування субрегіону. При цьому проблема усвідомлення мешканцями субрегіону своєї спільності, її віддзеркалення у практичній площині, здатність до спільних політичних дій та утворення регіональних структур, на нашу думку, є вторинним чинником. Тобто, більш важливим є субрегіон «в собі» (він включає також культуру і ментальність) як об’єктивне явище, ніж субрегіон «для себе» як політичний суб’єкт, якого в конкретному змісті, як у випадку із Чехією і Словаччиною, фактично не існувало до XX століття.

З огляду на сказане, висловимо думку, що новий методологічний рівень аналізу міждержавних відносин в умовах розширення регіональних систем пов'язаний з необхідністю осмислити етнокультурні та історико-політичні відмінності в умовах глобальної уніфікації. Означений виклик актуалізує завдання вивчати два процеси – опис етнічно-національної, історико-політичної різноманітності, а також – спроби їх типологізації на тлі доцентровості. Разом означені процеси можуть представляти інтелектуальний майданчик для аналізу міждержавних чесько-словацьких відносин. При цьому в рамках активного дискурсу з приводу доцентрових інтеграційних процесів і наднаціональних тенденцій актуалізується завдання осмислення співвідношення субрегіональних, регіональних, національних і загальногромадських цінностей, аналізу параметрів регіональної самосвідомості.

Субрегіоналізація має як позитиви, так і недоліки. До плюсів, безумовно, відноситься потенціал підвищення ефективності вирішення проблем міждержавних відносин. До мінусів – зростання суперництва європейських регіональних важковиків, міждержавна конкуренція, практика етнічних і національних змагань. Наведені обставини створюють для мешканців субрегіонів підстави вимагати для себе особливого статусу, а в окремих випадках навіть претендувати на політичний суверенітет (Каталонія, Корсіка, Північна Ірландія, Південний Тіроль, проблема Кіпру, проблема автономної спільноти басків). Ці процеси є наслідком формування національних держав, починаючи з XVIII ст., міграції населення в XIX–XX ст. і численних змін державних кордонів за результатами світових воєн. Відповідно, реалізація парадигмального ланцюжка «єдина Європа», «Європа держав», «Європа регіонів», «Європа націй», беззаперечного за своєю теоретико-політичною суттю і націленого на проведення довготривалої ефективної регіональної політики, вимагає нашого наукового аналізу, осмислення та узагальнення всіх складових політичного процесу міждержавного цивілізованого співіснування сьогодні двох незалежних держав – Чеської і Словацької Республік.

У той же час, неухильний процес глобалізації, як зазначають чеські і словацькі дослідники [8; 10; 11], супроводжується наростаючою регіоналізацією. Зростає значимість міждержавних політичних і економічних утворень як суб'єктів міжнародних відносин. Відповідно актуалізується проблематика дослідження процесів міждержавного

співробітництва, регіональної інтеграції і регіонального розвитку, а також прогнозування виникнення і формування різних двосторонніх, міжрегіональних і міждержавних утворень. Таким чином, перераховані фактори загострюють проблему теоретичного узагальнення змісту і спрямованості практики міждержавних процесів у регіональному та субрегіональному вимірах, а втім і надають особливої ваги необхідності дослідження шляхів, механізмів та досконалих політичних технологій, здатних мінімізувати наслідки регіональних і міждержавних криз.

У той же час європейські інтеграційні політичні процеси, що трансформували національні суспільні системи, не могли не відбитися на змісті комунікативного, інформаційно-регулятивного, а тим більше інституціонального аспектів міждержавної та військово-політичної співпраці країн Центрально-Східної Європи в цілому та Чеської і Словацької Республік зокрема. Цілком логічно, що вище означене позначилося на змістовому наповненні та темпах закріплення національного в змісті наднаціональних європейських тенденцій. У цілому, взаємозв'язок між національними і регіоноутворюючими факторами становить певну просторову етнонаднаціональну спільність, основою якої є субрегіональний історико-культурний простір. Стосовно етнонаціонального і субрегіонального історико-культурного простору можна сказати – це зв'язок особливого і загального. Етнічне успадковує ціннісно-нормативне ядро території, форми і способи життя представників соціуму та адаптує їх для умов конкретного історико-культурного простору.

Варто констатувати, що соціально-політична практика народів Центрально-Східної Європи стала причиною утворення такого феномену, як історико-культурний простір. У процесі діалектичного розвитку європейських територій субрегіон виконав функції інтегратора етнічно розрізнених елементів, реалізуючи на практиці модель полікультурної єдності. Відповідно, концепція історико-культурного простору може служити фундаментом для вдосконалення сучасного інтегрованого знання як про окремі субрегіони, так і про центрально-східний регіон Європи. Вважаємо, що введення до методології дослідження поняття «історико-культурний простір» розширить розуміння минулого і перспектив міждержавних, міжнаціональних відносин чехів і словаків та способів розвитку їх національно-культурного простору.

Список використаної літератури

1. Віднянський С.В. З досвіду інтеграції вітчизняної історії світу: проблеми всесвітньої історії у багатотомній «Енциклопедії історії України» // Проблеми всесвітньої історії. – 2017. – №1(3). – С.11.
2. Миллер А.И. Центральная Европа как исторический регион // Центральная Европа как исторический регион. – М., 1996. – С.4-25.
3. Роксандич Д. «Европа граждан», Средняя Европа и границы Европы // Центральная Европа как исторический регион. – М., 1996. – С.128-136;
4. Сюч Е.Три исторических региона Европы // Центральная Европа как исторический регион. – М., 1996. – С.147-265;
5. Чубарьян А.О. Россия и Центральная Европа // Центральная Европа как исторический регион. – М., 1996. – С.115-127.
6. Fukuyama Francis. The End of History and the Last Man. – New York: Simon and Schuster, 2006. – 432 p.
7. Historia Europy Srodkowo-Wschodniej. T. 1 / Red. J. Kloczowski. – Lublin: Instytut Europy Srodkowo-Wschodniej. – 2000. – 554 s.
8. Karpíšek Jaromír, Sturz Zbyněk, Bláhová Marie. České, slovenské a československé dějiny 20. století. – Ústí nad Orlicí: Oftis. – 2017. – 367 s.
9. Lemberg H. Zur Entstehung des Osteuropabegriffs im 19. Jahrhundert. Vom “Norden” zum “Osten” Europas // Jahrbucher fЯr Geschichte Osteuropas. – NF, 33. – 1985. – S. 48-91.
10. On the Edge. Ukrainian-Central European-Russian Security Triangle / Ed. by M. Balmaceda. – Budapest: CEU Press. – 2000. – 221 p.
11. Zückert Martin, Schvarc Michal, Meier Jörg. Migration - Zentrum und Peripherie – Kulturelle Vielfalt: Neue Zugänge zur Geschichte der Deutschen in der Slowakei. Leipzig: BiblionMedia. – 2016. – 352 s.

DIVERSITY OF MENTAL ILLNESSES IN THE HISTORY OF SOCIAL MEDIA IN THE 21ST CENTURY

Bálint, Emma Júlia
Szent István University
Budapest, Magyarország
Hungary

In today's world, more and more people feel like sharing their problems online; therefore, mental illnesses are gaining a much greater degree of attention, than ever before. Individuals have multiple virtual platforms to share their problems on nowadays, such as Twitter, Facebook, Tumblr, or Instagram – just to name a few.

Sharing our problems online can have particularly positive effects, because it can serve as a way of self-healing and can even help in the process of making stigmatizing disappear. According to Bonfire and Ustun, "stigma in mental illness is a serious social problem which is exhibited by society's general fear, lack of respect and refusal to accept a person living with a mental disorder" [5, p. 202]. Therefore, if a mentally ill individual shares his or her problem from their point of view, it can generate a higher level of understanding, and respect towards their issue. In 2010, a research with the involvement of 143 people was carried out with the purpose of "developing an educational program to reduce negative attitudes toward persons with mental illness using online media and to test its effectiveness" by Seo and Hyun [6, p. 90]. The study has proven to be effective at changing negative attitudes. The conclusion was, that online video programs can be used "to enhance general knowledge and help reduce stigma [6, p. 99]".

On the other hand, however, there are also quite a few downsides to mentally ill people sharing their problems online. In the last few years, suicide notes and videos uploaded before committing suicide have gained popularity on the Internet. This phenomenon is becoming increasingly popular amongst suicidal youngsters; therefore, it is posing as an online risk factor to the society, while almost becoming a world-wide 'trend', as it 'motivates' depressed teenagers to take their lives away 'heroically'; and is contributing to the dangers of the internet today, as these deaths are usually highly publicised [3]. A few years ago, in 2012, Amanda Todd died by suicide at the age of 15 and her death resulted in a high level of publicity due to a video she had uploaded

on YouTube before her death – a video that has reached more than 1.6 million views in three days after her death [3, p. 36].

There are several peer support websites today where individuals can share their problems with each other [4, p. 1]. Sharing our problems with people who are facing the same problems or have experienced the same losses can give us the feeling that these individuals completely 'understand' us, it can serve as a useful way of healing, as there is also a strong bond and emotional support, as well. However, these peer websites are often rather negative than useful for one's mental health – especially when they encourage individuals to do unhealthy or even dangerous things. The so called 'pro-ana' (pro anorexia) websites are a good example for this issue. These are websites that deal with the eating disorder called anorexia nervosa, created by, and for people who support anorexia [2, p. 93]. They mostly include discussion forums, chat rooms, e-mail-groups, and blogs [2, p. 94].

Teenagers discussing their experience and advice with each other on such online venues and forums on how to lose more and more weight, or how to induce vomiting in order to loose weight, is an existing problem today. Therefore, we can read several research studies regarding this subject that suggest the negative impacts of social media on our mental health.

According to Brotsky and Giles, "mass adoption of the Internet has brought about profound changes in society" in the recent years [2, p. 93]. These changes certainly contribute to the change in our views on mental health, and the lives of those with mental health, as well.

A significantly positive aspect in problem sharing over the Internet is represented by online counselling websites, such as *7Cups.com*, *TalkSpace.com*, or *BetterHelp.com*, that were created in the recent past and provide psychologists who treat people online from the comfort of their own homes and hold online therapies. Furthermore, on some websites (e.g. on *7Cups.com*), people also have an option to sign up as 'Listeners' and voluntarily talk to individuals who seek help online, free of charge – which is obviously a smart proposal and a great way of helping those who are in need. However, online therapy has also been criticised by a number of scientists [1, p. 288]. Ragusea and VandeCreek have outlined some of the drawbacks of online counselling, assuming, that it is "more difficult for the patient to commit to therapy and therefore may be easier to discontinue treatment [1, p. 289]". In addition, the physical distance between the therapist and its patient might lead to the failure of the interpretation of non-verbal

communication and body language [1, p. 289]. Issues of confidentiality and a number of ethical and legal challenges have also arisen [1, p. 289].

Consequently, the 21st century has served as a significant step in sharing mental health problems with a huge audience and the process is constantly developing each day as new surfaces are created. Based on all the examined literature, it is clear, that online surfaces can serve very usefully when it comes to discussing mental health problems, while they have potential negative effects as well, while even holding some dangers. Therefore, it is highly advised to pay attention to the content shared over the Internet.

References

1. Amichai-Hamburger, Yair; Klomek, Anat Brunstein; Friedman, Doron; Zuckerman, Oren; Shani-Sherman, Tal (2014). The future of online therapy. *Computers in Human Behavior*, Volume 41, December 2014, Pages 288-294. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.016
2. Brotsky, Sarah R.; Giles, David (2007): Eating Disorders, Inside the "Pro-ana" Community: A Covert, Online Participant Observation: 15:93–109, *Taylor & Francis Group, LLC*.
3. Karamshuk, Dmytro; Shaw, Frances; Brownlie, Julie; Sastry, Nishanth (2017): Bridging big data and qualitative methods in the social sciences: A case study of Twitter responses to high profile deaths by suicide. *Online Social Networks and Media*, 1 (2017) 33–43. https://doi.org/10.1016/j.osnem.2017.01.002
4. Naslund, John A.; Grande, Stuart W.; Aschbrenner, Kelly A.; Elwyn, Glyn (2014): Naturally Occurring Peer Support through Social Media: The Experiences of Individuals with Severe Mental Illness Using YouTube. *PLoS ONE* 9(10): 110-171. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110171
5. Nxumalo, Celenkosini Thembelenkosini; Mchunu, Gugu Gladness (2017): Exploring the stigma related experiences of family members of persons with mental illness in a selected community in the iLembe district, KwaZulu-Natal. *Health Sa Gesondheid*, 22., 202-212.
6. Seo, Mia; Lye Kim, Hyun (2010): Effectiveness of an Education Program to Reduce Negative Attitudes Toward Persons With Mental Illness Using Online Media. *Asian Nursing Research*; June 2010, Vol 4., No 2.

МАЛОВІДОМИЙ ІВАН ФРАНКО: ПОВІСТЬ «МІСІЯ» (ДО 130-ЛІТТЯ ВІД ЧАСУ ПЕРШОЇ ПУБЛІКАЦІЇ)

Banyas, Volodymir / Баняс, В. В.; Баняс, Н. Ю.
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
м. Берегово, Україна
Ukraine

Невелику повість «Місія» Івана Франка вперше надруковано в літературно-науковому збірнику «Ватра» (видавався в м. Стриї) у 1887 році на 27 сторінках — із 63-ї по 90-ту.

Вона вельми примітна в широкому контексті творчості найвидатнішого прозаїка в історії української літератури: її найзнаменніший момент — надзвичайна похмурість (таких творів у Івана Франка двійко — крім «Місії», згадаю оповідання «Odi profanum vulgus»). У цьому плані письменник працював паралельно із західноєвропейськими натуралістами і, випереджаючи модерністську схильність до так званої «чорнухи».

Спочатку стисло нагадаю сюжет.

Головний (і фактично єдиний) актант міні-повісті — молодий католицький священик-ідеаліст патер Гаудентій, якого Ватикан послав із відповідальною місією на рідну йому Галичину. Потребу місії зумовили історичні події, а саме — поділ Польщі, в результаті якого частина нинішніх західних областей України відійшли до Російської імперії. Ці території, звісно, були населені греко-католиками, котрих нова влада насильницькими методами запрагнула перевести у православ'я. Виникла необхідність протистояти таким обставинам, унаслідок чого Святий Престол вирядив на галицькі землі єпископа, у завдання якого входило, по-перше, ґрунтовно описати довколишню ситуацію, по-друге, організувати щось схоже на опір «православізації».

Справу доручили патеру Гаудентію. У підсумку покладена на нього місія зазнає невдачі через особливо складні умови роботи на місці: галицькі селяни виявилися винятково темними, неосвіченими й неготовими до сприйняття «світла істини»…

Якщо до інтерпретації образу Патера Гаудентія застосувати психоаналіз, то може скластися враження, що автор повісті вже на самому її початку дав читачеві підказку щодо загалом песимістичного перебігу місії єпископа. Справа в тому, що на формування особистості послан-

ця Ватикану дуже вплинули три події в дитинстві, котрі — за фройдизмом — повинні були зробити з нього психічнохвору людину…

Перший яскравий спогад Шимека (справжнє ім'я актанта) — холодна й голодна зима 1846-го, точніше, відвідини батьківської хати місцевим священиком. Матір хлопця приготувала «високому гостю» страву з останніх чотирьох яєць, давши дітям лише облизати сковорідку.

Другий спогад спричинила подія, що сталася згодом після відвідин священика. Той рік на Галичині позначився кривавим селянським повстанням проти шляхти. Малий Шимек став безпосереднім свідком останньої фази бунту: «*Через віконце батьківської хати бачив він тягнені до Тарнова* (Тернополя. — В.Б., Н.Б.) *драбинні вози з помордованими та покаліченими панами. Криваві та полупані голови звисали крізь щаблі, волоклися по снігу, лишаючи за собою сліди з крові і напівплинного мізку. Руки і ноги, облиті кров'ю, мов зі шкури обдерті, стирчали з возів на всі боки. Все інше — то була немов одна збита маса кривавого тіла, а глухі стогнання і зойки, що виривалися з тої маси, прошибали душу й подобали на зойки мучених у пеклі душ. Патер Гаудентій і досі тямить, як брати його, вибігши украдком босі на дорогу, найшли там і принесли до хати одне людське око, що випало з якоїсь нещасної голови*» [цитуємо за двотомником І.Я.Франка видавництва «Дніпро» 1981 року].

На події, що лягли в корінь третього «формотворчого» спогаду, чекати довелося недовго: після різанини настав голод, і в окремих підляських родинах мали місце випадки канібалізму. Спочатку батько Шимека зарізав його хворого брата, потім, коли людське м'ясо закінчилося й знову настала нужда, — здорового. Наступним мав стати Шимек, та його порятувала місцева жандармерія, котра увірвалася до хати практично в останній момент — батько вже заніс над сином тесака.

Іван Франко описує сцени дітовбивства й людоїдства з вражаючими натуралізмом і холоднокровністю, використовуючи манеру, близьку до стенографічного запису. У світовому мистецтві XX століття тенденція вкрай реалістичного змалювання смерті та насильства була, до певної міри, введена в ранг норми. Розпочали її модерністи, а до «кульмінації» довели вже представники постмодернізму.

Одним із перших тут був трагічної долі австрійський поет Георг Тракль. Він прожив усього 27 років, заставши Першу світову війну, на

одному з фронтів якої й загинув. Його зріла поезія позначена крайнім песимізмом, похмурістю та відчаєм. Утім, бачення й описання зла Траклем — а також більшістю модерністів — помітно відрізняється від того, яке характерне для літератури XIX сторіччя: австрійський митець наче занурюється в негатив; зло стає основним джерелом поетичних образів, метафор і… натхнення; Тракль ніби захоплений «величчю» демонічного начала в людині й у світі: «*Мертві сироти лежать під мурами саду /.../ На срібних підошвах ковзають минулі життя // І тіні проклятих занурюються в стогнучі води /.../ Над горою черепів мовчки розплющуються золоті очі Бога*» [цитуємо за книгою «Двадцять австрійських поетів XX сторіччя» видавництва «Юніверс» 1998 року].

В Івана Франка (як і всіх його «колег» по високому реалізму) кардинально інше бачення: він просто фіксує всі життєві факти, не бачачи в негативних і кривавих естетичне начало…

ВПЛИВ ПОДІЙ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ НА СВІТОГЛЯД ІМРЕ КЕРТЕСА ТА ЙОГО ВІДОБРАЖЕННЯ В РОМАНІ «ЗНЕДОЛЕНІСТЬ»

Barany, Adalybert / Барань Адальберт
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
м. Берегово, Україна
Ukraine

In the world literature of the twentieth century, many writers tried to sum up the events of the World War II and its consequences in close connection of the personally experienced period with the fate of the heroes of their works. In the Hungarian literature of the twentieth century, the most distinguished representative who followed this tradition was Imre Kertész (1929–2016), the first Hungarian Nobel Prize laureate.

У світовій літературі ХХ століття багато письменників намагалися підсумувати події Другої світової війни та її наслідки в нерозривному зв'язку особисто пережитого періоду із долею героїв їх творів. В угорській літературі ХХ століття серед найбільш виразних представників, які дотримувалися цієї традиції, є Імре Кертес (1929–2016), перший угорський лауреат Нобелівської премії.

Роман І. Кертеса «Знедоленість» (1975) побудований на враженнях автора, які він виніс із фашистських таборів смерті, куди його відвезли у віці п'ятнадцяти років. Пройшовши крізь пекло Освенціма і Бухенвальда, Імре Кертес дивом залишився живим, повернувся додому і через 30 років виклав пережите в романі «Знедоленість», який став невід'ємною частиною творчості письменника. У випадку творчого становлення І. Кертеса слова «пережите» і «досвід» недоцільно відокремлювати одне від одного, вони взаємозв'язані і взаємозалежні, зумовлюють філософію письменника про життя і долю людини. З позиції письменника, після Освенціма нема майбутнього, нема навіть Бога: «Поки існував Бог, ми [...] вели діалог з Ним, з Богом, а тепер Його нема» [2: 28]. Виходячи із відомого висловлення Адорно, що після Освенціма поезія неможлива, І. Кертес не бачить майбутнього і для різнотематичної літератури. При цьому Кертес переформував думку Адорно. З точки зору Кертеса, «після Освенціма можна писати вірші лише про Освенцім» [3: 58].

У прискоренні процесу усвідомлення людством Катастрофи XX століття значну роль відіграють твори І. Кертеса. Із них сучасному читачеві вже відомо багато про деталі, логіку, моральні уроки, страждання в'язнів концентраційних таборів. Однак, виходячи з позиції І. Кертеса, цих знань недостатньо для того, щоб позбутися сили, яка завдала людині XX століття незагойні каліцтва, що кровоточать і сьогодні при кожному дотику до них.

Разючі уроки і відкриття, які здійснив І. Кертес із цього страшного досвіду, узагальнені в творчій праці письменника, у творах, народження та життя яких має свою особливу передісторію та історію як життя людини. З метою з'ясування цього необхідно вернутися до перших кроків письменника, до початку шляху, що привів його до тих відкриттів в історії XX століття, на основі яких прозаїк робить висновки, які мають вирішальні, доленосні значення для людства. У випадку І. Кертеса, ці явища викликані обставинами сімейного виховання, у яких протікали дитячі та юнацькі письменника, де він виростав і виховувався в дусі єврейський звичаїв. Важливість звернення до підліткового періоду в роздумах про творче становлення письменника мотивується ще одним, скоріш за все трагічним у протиставленні сприйняттю як небесний дарунок фактом. Він полягає в тому, що саме у цьому віці, коли людина сприймає довкілля ще дитячими очима, І. Кертес був в'язнем таборів смерті, саме з позиції дитячого погляду головного героя твору «Знедоленість» Дьордя Кевеші автор у ролі спостерігача, який маскується під об'єктом свого спостереження, аналізує в таборі дії дорослих людей, сам дорослішає у цьому процесі. Дьордь намагається поводитися по-дорослому і все зрозуміти (у творі часто повторюються фрази «я зрозумів», «я визнав»). Враження саме цього періоду життя І. Кертеса послужили передісторією написання одного із головних романів письменника – «Знедоленість», ставши фактичним матеріалом для викладення у ньому історії людини, знання якої не можна ігнорувати, воно важливе для запобігання спроби виникнення такого оточення, в якому людину змушують сприймати «зло як добро, неподобство як прекрасне, несправедливість як справедливість» [4: 203].

Для становлення Імре Кертеса як письменника характерна поступовість і логічність. З моменту повернення із табору смерті до початку роботи над романом пройшло півтора десятка років. Над написанням твору автор працював з 1960 до 1973 року. За цей час у прямому розумінні слова він подорослішав, позбавився сприйняття історичних

подій дитячими очима тільки з фізичної точки зору, а не творчої, а саме – розповідної, у чому і полягає новизна роману. Після повернення із таборів смерті деталі, які трапилися, Кертес у словесній, виразній формі «забув». Друзям він згадував і розповідав тільки веселі сторони зовсім невеселих подій, абсолютно не торкаючись суті значення того, що трапилося. Їх письменник торкнувся лише тоді, коли почав писати свій перший твір – «Знедоленість», який став частиною своєрідної трилогії, до якої ввійшли другий і третій романи – «Фіаско» (1988) і «Кадиш для ненародженої дитини» (1990). Тісний взаємозв'язок між ними полягає в тому, що в них спільний герой – дитина (тобто автор), який виступає у ролі художнього первістка, народжений авторським пером і мисленням, а також як фізично живий плід, народження якого, відповідно до поглядів оповідача, категорично протипоказано обставинам, які склалися у XX столітті. У романі «Кадиш для ненародженої дитини» автор пише про те, що після Освенціма не можна народжувати на світ дітей, а в романі «Фіаско» – про те, що не можна створювати художній текст, про труднощі появи на світ первістка – роману «Знедоленість».

Із сказаного вище випливає, що аналіз творчих поглядів І. Кертеса, світу його почуттів і переживань, втілених у творі «Знедоленість», не можна провести без доповнювальних та інтерпретуючих цей роман творів, у сукупності які мають однакові заслуги, а також співзвучність у тематичних та ідейних аспектах.

Список використаної літератури

1. Kertész Imre: Sorstalanság. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1975.
2. Kertész Imre: Kaddis a meg nem született gyermekért. Budapest: Magvető, 1990.
3. Кертес И. Язык в изгнании. Статьи и эссе. Серия «Bibliotheca Hungarica». Москва: Три квадрата, 2004.
4. Хамваш Б. Scientia sacra [Священное знание]. Москва: Три квадрата, 2004.

KORSZERŰ KÉTNYELVŰ SZÓTÁRAK ALKALMAZÁSA A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁK UKRÁNNYELV-ÓRÁIN

Bárány Erzsébet
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

The Ukrainian language has been taught since 1991 in the schools of Transcarpathia with Hungarian as the language of instruction. For years the Ukrainian-Hungarian and Hungarian-Ukrainian dictionaries were not available for students. After the independence of Ukraine, the modern Hungarian-Ukrainian, Ukrainian-Hungarian lexicographic works have been started in Hungary and in Ukraine (Transcarpathia). The presentation will show Ukrainian-Hungarian, Hungarian-Ukrainian dictionaries that can be used in education.

Az ukrán nyelvet 1991-től oktatják a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. Évekig nem állt a tanulók rendelkezésére ukrán–magyar, illetve magyar–ukrán szótár. Ukrajna függetlensége után Magyarországon és Ukrajnában (Kárpátalján) egyaránt elkezdődtek a korszerű magyar–ukrán, ukrán–magyar lexikográfiai munkálatok. Az előadásban azokat az ukrán–magyar, magyar–ukrán szótárakat mutatjuk be, amelyek alkalmazhatók az oktatásban.

Az ukrán nyelvet 1990-től oktatják minden ukrajnai iskolában, 1991-től a kárpátaljai magyar tannyelvűekben is. A nemzetiségi kisebbségi, oktatásban az orosz nyelvet az ukrán váltotta fel. Évekig nem állt a tanulók rendelkezésére ukrán–magyar, illetve magyar–ukrán szótár. Korábban, 1961-ben adtak ki Ungváron Csucska P. P.–Rot O. M.–Szák J. M. szerkesztésében egy *Magyar–ukrán szótár*t [13], az *Ukrán–magyar szótár* pedig az Akadémiai Kiadó gondozásában Katona Lóránt szerkesztésében 1963-ban jelent meg [2]. Mindkét szótár korának színvonalas lexikográfiai alkotása, a korábban megjelent szótárban ukrán nyelvű magyar nyelvtannal a végén, a későbbi kiadásúban pedig az ukrán nyelv vázlatával. Ám mára már elavultak, az akkoriban elterjedt szovjetizmusok és a russzicizmusok archaizálódtak.

1997-ben Ungváron látott napvilágot Palkó István és Palkó Gyula *Magyar–ukrán, Ukrán–magyar kisszótár*a [7]. Hiánypótló jellegét támasztja alá az a tény, hogy a Kárpátaljai Megyei Pedagógus-továbbképző Intézet iskolai használatra alkalmasnak ítélte. A kisszótár (a magyar–ukrán és az

ukrán–magyar részben közel 10 000 címszó szerepel) „azok számára készült, akik most ismerkednek meg az ukrán nyelvvel" – olvassuk az előszóban. Később két szótár jelent meg Palkó István szerkesztésében: *Magyar–ukrán kisszótár és Ukrán–magyar kisszótár* [8, 9], amelyek azonosak a korábbi, 1997-ben megjelent kisszótár anyagával.

2001-ben adtak ki Ungváron egy *Magyar–ukrán szótárt* Lizanec Petro szerkesztésében [3], később két kiadásban jelent meg a párja [4]. Tekintettel arra, hogy Ukrajna függetlensége óta az orosz nyelvet a társadalmi élet legtöbb területén az ukrán váltotta fel, a tudományosság egy modern lexikográfiai munka megjelenését várta. A kárpátaljai magyar közösség tagjai javarészt az oroszt tanulták az iskolában, és leggyakrabban a felsőoktatásban részt vevők is. A hirtelen változás új kihívásokat tett a magyarság elé. A két szótár a magyar anyanyelvű tanuló számára lehetőséget nyújt az ukrán nyelv tanulásának kezdeti fázisában (a szócikkek száma egy szótárban eléri a húszezret).

Iskolai használatra Nyorba Szvitlana 2003-ban megjelent kisszótára [6] 3500 szócikket tartalmaz. A szerkesztő a leggyakrabban használt szavak mellet köszönési kifejezéseket, számokat, a hét napjait, a hónapok, évszakok megnevezéseit, az idő megfelelőit, színek, az ember tulajdonságait kifejező szavakat és a legfontosabb kereskedelmi szókincset is bevonta szótára anyagába. A főnevek birtokos esetét is megtalálja az olvasó. Az állandósult szókapcsolatok esetében a szerkesztő nemcsak a magyar megfelelőt közli, hanem magyarázattal is ellátja, *például дати маху (помилитися) – mellé-fogni; bakot lőni; дихати на ладан (бути близьким до смерті) – a végét járja; клювати носом (дрімати) – bóbiskolni*.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola munkatársai magyar–ukrán [5], illetve ukrán–magyar (2008 és 2015[2]) [12] kisszótárpárt jelentettek meg azzal a céllal, hogy segítsék a magyar tannyelvű iskolák diákjai számára az államnyelv elsajátítását. A *Magyar–ukrán kisszótár*, ahogyan azt a bevezetőjében is olvashatjuk, közel húszezer címszót tartalmaz, és az iskolai tanulók nyelvtanulásának megkönnyítésére szolgál. A szócikkek felépítése a következő: a szavaknál az ukrán megfelelő előtt tálalhatók a szócikkben levő nyelvtani, ragozási információk, a szófaji es a fogalomkori besorolás. A többes számú, birtokos esetű alakok is fel vannak tüntetve. A szótár címszavai között helyet kaptak a technika fejlődésével mindennapivá vált szavak is, amelyek mára szinte nélkülözhetetlenné váltak az ember mindennapi beszédében. Ezt igazolja az *e-mail, e-mailez, e-mailezés; internet, internethozzáférés, internetszolgáltató, internettelefon* szavak felvétele a szótár szókészletébe.

Nem minden magyar iskolában hozzáférhető az Udvari István szerkesztésében megjelent *Ukrán–magyar szótári adatbázis* (Nyíregyháza, 2000–2003) [11], amelyben a szócikkek száma mintegy 92 000, ami „könyvészeti ritkaságnak nevezhető" – olvassuk a későbbi *Magyar–ukrán szótár* előszavában. Folytatásként egy korszerű, kétkötetes *Magyar–ukrán szótár* látott napvilágot (2005: I. A–Ly, 2006: II. M–Zs) [10]. Az Udvari István által szerkesztett ukrán–magyar és magyar–ukrán szótársorozat komoly segítséget nyújt a magyar anyanyelvűek számára az ukrán nyelv tanulásához.

Az *Ukrán–magyar határozók szótára* [1] létrehozásának ötlete gyakorlati tapasztalat révén merült fel. Az ukrán nyelv határozószói rendszere bonyolult egységet alkot. A határozószók helyes (standard) kiejtése (az ukránban a hangsúly bármelyik szótagra eshet), helyesírása és képzése gyakran nem kötődik szabályhoz. Emellett a kárpátaljai ukrán nyelvjárásban elterjedt határozószók egy része nem használatos a standard nyelvben, illetve fordítva – a standardban használt határozók között vannak olyanok, amelyek nem használatosak a kárpátaljai ukrán nyelvjárásokban. A felsoroltakból kiindulva azt a célt tűztük ki magunk elé, hogy segítséget kívánunk nyújtani mindazoknak, akik az ukrán nyelv elsajátításán fáradoznak, illetve azoknak, akik az iskolai tanórák keretein belül sajátítják el az ukrán határozószók rendszerét, vagy pedig az emelt szintű ukrán vizsgához készülnek.

Összességében megállapítható, hogy a szovjet érában a magyar–ukrán lexikográfiára a hanyatlás időszaka jellemző. Ukrajna függetlensége után Magyarországon és Ukrajnában (Kárpátalján) egyaránt elkezdődtek a korszerű magyar–ukrán, ukrán–magyar lexikográfiai munkálatok.

Magyar–ukrán, ukrán–magyar szótárak

1. Барань Єлизавета, Онуфер Юрій *Українсько-угорський словник прислівників. Ukrán–magyar határozószók szótára.* Beregszász, 2014.
2. Katona Lóránt (szerk.) (1963). *Ukrán–Magyar szótár. Українсько–угорський словник.* Akadémiai Kiadó – Kárpátontúli Területi Kiadó, Budapest–Ungvár.
3. Lizanec Péter (szerk.) (2001). *Magyar–ukrán szótár. Угорсько–український словник.* IBA, Ungvár.
4. Lizanec Péter (szerk.) (2005; 2008[2]). *Ukrán–magyar szótár. Українсько–угорський словник.* IBA, Ungvár.
5. *Magyar–ukrán kisszótár. Угорсько–український словничок.* (2006). (Főszerk. Kótyuk István, szerk. Bárány Erzsébet, Csernicskó István, Dzsanda Galina, Híres Kornélia, Márku Anita) PoliPrint – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvár–Beregszász.
6. Ньорба Світлана *Водограй. Українсько–угорський словник*. *Угорсько-український словник. Фразеологічний словник.* Ужгород: Ґражда, 2003.

7. Palkó István–Palkó Gyula (1997). *Magyar–ukrán, ukrán–magyar kisszótár iskolásoknak és másoknak*. *Угорсько–український, українсько-угорський малий словник.* Tárogató Könyvek, Ungvár.
8. Palkó István (2012). *Magyar–ukrán kisszótár. Угорсько–український малий словник. Ukrán–magyar kisszótár. Українсько–угорський малий словник. Ungvár.*
9. Palkó István (2015): *Magyar–ukrán, ukrán–magyar szótár*. *Угорсько–український, українсько–угорський словник.* Svit Kiadó. Lemberg.
10. Udvari István (szerk.) (2005–2006). *Magyar–ukrán szótár I–II. Glossarium Ukrainicum 8.* Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, Nyíregyháza.
11. Udvari István (szerk.) (2000–2003). Ukrán–magyar szótári adatbázis I–VI. *Glossarium Ukrainicum 2–7.* Nyíregyháza.
12. *Ukrán–magyar kisszótár. Українсько–угорський словничок* (2008; 2015[2]). Bárány Erzsébet–Dzsanda Galina–Kótyuk István–Libák Natália–Margitics Katalin–Csernicskó István (szerk.). PoliPrint – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvár–Beregszász.
13. Чучка П. – Рот О. – Сак Ю. (szerk.) (1961). *Угорсько–український словник.* Akadémiai Kiadó – Kárpátontúli Területi Kiadó, Budapest–Ungvár.

A MAGYAR NYELV ÉRETTSÉGI VIZSGA TARTALMA MINT NYELVI TERVEZÉSI KÉRDÉS A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁKBAN

Beregszászi Anikó
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A kárpátaljai magyar kisebbségi közösség számára a jelenlegi ukrajnai zavaros társadalom- és oktatáspolitikai helyzetben kiemelten fontos az anyanyelv és az anyanyelvű iskolahálózat megőrzése. Fontos, hogy a magyar tannyelvű iskolának legyen presztízse a közösségben, használható és hasznosítható tudást közvetítsen, s ennek egyik feltétele az anyanyelv oktatásának megújítása, tartalmának folyamatos frissítése, a kárpátaljai magyar nyelvi tervezés hosszú távú céljaihoz való igazítása. A magyar tannyelvű iskolák talpon maradásához az szükséges, hogy értékes alternatívát jelentsenek a közösségnek.

A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelésben 2005 óta tantárgy-pedagógiai reform van folyamatban, aminek megvalósításában kiemelt szerepük van az iskolai tanterveknek és a magyarnyelv-tankönyveknek. Ezek tartalmi és szemléletbeli átalakítása 2005 óta fokozatosan folyik, a leglényegesebb és leglátványosabb változás és elmozdulás az előzőekhez képest a középiskolai osztályok tananyagában történt.

A 2016/17-es tanév végére sikerült elérni, hogy a középiskolai anyanyelvi oktatás kimenete, vagyis a magyar nyelv érettségi vizsga követelményrendszere is megújuljon, és kidolgozásra kerüljön a magyar nyelv érettséginek és vizsgának egy olyan leírása és követelményrendszere, amely nagyban kompatibilis a magyarországi középszintű magyar érettségivel, így – amellett, hogy a magyar iskolába járó gyerekek végre magyarból (is) érettségizhetnek – elértük, hogy a kárpátaljai magyar gyerekek magyar nyelv érettségi vizsgáját megfeleltessék a magyarországi magyar nyelv és irodalom középszintű érettséginek.

Magyarországi és kárpátaljai oktatáspedagógusok egyeztetése előzte meg a változást, aminek egyik fontos célja, amellett, hogy a használható, kurrens tudásra akar alapozni, hogy a kárpátaljai magyar nyelv érettségi vizsga és a magyarországi magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga követelményrendszere, a vizsga tartalma, a vizsgafeladatok felépítése hasonló

legyen Kárpátalján és az anyaországban. Ha ez megvalósul, akkor eltűnhet az a szakadék, ami a kárpátaljai magyar gyerekek érettségi vizsgája és egy magyarországi magyar érettségi vizsga között húzódik hosszú ideje.

A magyarországi magyar érettségi feladatok a 2016–17-es tanévtől még az eddigieknél is kompetenciaközpontúbbak, s a gyakorlati nyelvhasználatra helyezik a hangsúlyt az elvont ismerettartalmak visszakérdezése helyett. Ez a változás abból a nemzetközi példák által is megerősített helyes felismerésből származik, hogy az érettségizők több mint 90 százaléka nem fog később irodalomtudománnyal vagy nyelvészettel foglalkozni, vagyis semmi hasznát nem veszi a bebiflázott nyelvtani szabályoknak, a mondatelemzések sémáinak vagy irodalmi életrajzok adatainak. A többség számára sokkal fontosabb, hogy helyesen tudjanak értelmezni hétköznapi szövegeket, és képesek legyenek gyakorlati helyzetekben megfelelő szövegeket írni. A középszintű vizsga ezért egy szövegértési feladatsort, egy köznapi szövegalkotási feladatot, valamint egy műelemzés feladatot tartalmaz. A szövegértési feladatok mindig hétköznapi szövegekhez kapcsolódnak, ez lehet egy sütés-főzésről szóló újságcikk, egy ismeretterjesztő írás, egy interjúrészlet stb.

A köznapi szövegalkotás azt jelenti, hogy választhatnak a diákok egy szituációhoz és műfajhoz kötött szövegalkotás, illetve egy érvelésre épülő szövegalkotás között. **A műelemzés pedig egy** irodalmi mű (vers, novella, prózarészlet) elemzése, vagy két mű összehasonlító elemzése 400–800 szóban. Változások lettek az értékelésben is, például a jó helyesírást ezután jutalmazzák a javítás során.

Ehhez, s egyben a vonatkozó ukrajnai követelményekhez igazodva a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Magyar Tanszékének munkacsoportja a Kárpátaljai Megyei Pedagógus-továbbképző Intézet felkérésére elkészítette a magyar nyelv írásbeli érettségi vizsga kárpátaljai követelményrendszerét és a vizsga leírását.

A vizsgán egy 100 pont értékű három részből álló feladatlapot kapnak a tanulók. A feladatlap első feladata egy SZÖVEGÉRTÉSI FELADATSOR, ami hétköznapi szöveghez, ismeretterjesztő, publicisztikai szöveghez kapcsolódik. A feladatlap második feladata ÉRVELÉS VAGY GYAKORLATI SZÖVEGALKOTÁSI FELADAT. A feladat a következő lehet a tanuló választása szerint:

1. A) ÉRVELÉS: 3–5 érvvel alátámasztott állásfoglalás valamely közéleti, kulturális, életmódbeli kérdésben.

2. B) GYAKORLATI SZÖVEGMŰFAJ: gyakorlati szöveg alkotása megadott műfajban, témában, megadott kommunikációs tényezőkkel. A szöveg műfajai a következők lehetnek: motivációs levél, hivatalos témájú levelek (kérvény, panaszos levél), hozzászólás szövege, vitaindító szöveg, nyilvános beszéd szövege (pl. kampánybeszéd, ünnepi beszéd), ajánlás, programterv szövege, publicisztikai műfajok (esszé, riport, glossza stb.), önéletrajz fajtái, stb.

Mindkét választható feladat tartalmazhat rövid gondolatébresztő szöveget, szövegrészletet.

A feladatlap harmadik feladata MŰÉRTELMEZŐ SZÖVEGALKOTÁS. A vizsgázó feladata egy szépirodalmi stílusú szöveg vagy szövegrészlet problémaközpontú, értelmező bemutatása vagy adott szempontú értelmezése. A feladat bázisszövege lehet lírai alkotás, szépprózai mű vagy műrészlet, drámai műrészlet bármely korszakból és stílusból.

Jelen formájában a magyar nyelv érettségi vizsga a kárpátaljai magyar iskolákban azt méri, hogy hogyan boldogulnak az érettségizők anyanyelvükön különböző valós nyelvhasználati, szövegértési és szövegalkotási szituációkban. Rendelkeznek-e a megfelelő kommunikatív kompetenciával, képesek-e használni anyanyelvüket a megadott helyzetnek megfelelően, ugyanis az anyanyelvben való otthonosság érzése csak így érhető el. Ez az otthonosságérzet, anyanyelvi magabiztosság pedig a nyelv hosszú távú megmaradásának egyik feltétele.

A DIALEKTOLÓGIAI ISMERETEK ALKALMAZÁSÁNAK FONTOSSÁGA AZ ÓVODAI ANYANYELVI NEVELÉSBEN (EGY EMPIRIKUS FELMÉRÉS EREDMÉNYEI ALAPJÁN)

Bodor Viktória
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

Mint tudjuk, az oktatásnak, az anyanyelvi iskoláztatásnak meghatározó szerepe van a nyelv megtartásában, illetve a nyelvcsere és beolvadás elkerülésében [2, 11. o.]. A kiegyensúlyozott anyanyelvi öntudat kialakításáért, s az anyanyelvváltozattal, nyelvjárással kapcsolatos negatív attitűdök és sztereotípiák ellensúlyozásáért az iskolák, ezen belül pedig a pedagógusok tehetnek a legtöbbet. Az iskola az a hely, ahol leginkább tudnak hatni a diákok véleményére, s ahol tudományos tényekkel alátámasztva alakíthatják a tanulók szemléletét [16, 156. o.]. Illetőleg számos felmérés bizonyítja, hogy sok tanuló az iskolába kerülvén szembesül először azzal, hogy nem csupán a köznyelvet használja, hanem nyelvjárásban is beszél és hogy pl. az a nyelvtani alak, amit még írásos megnyilatkozásaiban is sokszor használt, nem köznyelvi, hanem nyelvjárási vagy esetleg egy kontaktusjelenség [16, 153–154. o.; 13, 32–39. o.; 17, 177–191. o.; 19, 257–269. o.; 27, 2. o.; 29, 193. o.]. Itt szembesülhet először a tanuló azzal, hogy az otthonról hozott anyanyelvváltozata sok esetben nem elég a jó előmenetelhez. Viszont nem mindegy, hogy ez a szembesítés ki által és milyen formában történik, mivel a pedagógusok hozzáállása nagyban befolyásolhatja a gyermekek nyelvi/nyelvjárási attitűdjeinek alakulását [15, 70. o.; 18, 144. o.; 24, 94. o.; 26, 156. o.; 30, 130. o.; 31, 351–352. o.]. A felelősség viszont nem csupán a magyar nyelv szakos és felső tagozatos tanárokat terheli, hanem az óvodapedagógusokat és az alsós tanítókat is, hiszen az anyanyelvi nevelés már az óvodában elkezdődik és az elemi iskolában folytatódik.

Előadásomban a beregszászi magyar nevelési nyelvű óvodákban dolgozó óvodapedagógusok körében végzett nyelvi/nyelvjárási attitűdvizsgálatom részeredményei bemutatása által arra szeretnék rávilágítani, miért is lenne olyan fontos a dialektológiai ismeretek beemelése az óvodai anyanyelvi nevelésbe.

A gyermekek anyanyelvi nevelése már az óvodában elkezdődik, ahová minden gyermek magával viszi az otthon elsajátított anyanyelvváltozatát,

ideértve a sztenderd és köznyelv változata mellett a különböző nyelvjárásokat és a kétnyelvű környezetben létrejövő kontaktusváltozatot is. Minél nagyobb az eltérés a pedagógus által helyesnek tartott nyelvi minta és a gyermek által használt nyelvváltozat között, annál nagyobb mértékű előítéletek születhetnek [20, 39. o.]. Ennek értelmében a gyermek már az óvodai anyanyelvi nevelés során is találkozhat az anyanyelvi nevelés során történő téves elvárásokkal és megbélyegzésekkel, amiről a felmérés eredményei alapján meg is bizonyosodhattunk [12, 24–26. o.]. Azonban, ha a gyermek azt tapasztalja, hogy maga az óvónő vagy tanító is értéktelennek tartja a nyelvváltozatát, idővel ő is így fog gondolkodni róla és más nyelvváltozatokról is, ugyanakkor ez kisebbségi, kétnyelvű környezetben nyelvjárásvesztéshez vagy akár nyelvcseréhez is vezethet. A nyelvmegtartásra ugyanis akkor van a legnagyobb esély, ha beszélője pozitívan viszonyul saját anyanyelvváltozatához [34, 143–144. o.]. Ez pedig a kárpátaljai magyarok többségének esetében egy nyelvjárásias alapú, kontaktusjelenségeket tartalmazó nyelvváltozat [5, 15. o.].

A felvetődött problémák elkerülése érdekében – a kárpátaljai magyar általános és középiskolai anyanyelvoktatásban a 2005-ös *Magyar nyelv tanterv* [25] révén már érvénybe lépett – a hozzáadó (additív) anyanyelvoktatási szemléletmód alkalmazására lenne szükség az óvodai anyanyelvi nevelés során is. A korábbi évek tanterveivel ellentétben a 2005-ös Magyar nyelv tanterv nem a grammatika oktatását tekintik fő feladatának, hanem a kommunikatív kompetencia fejlesztését, aminek következtében a tanulók nyelvhasználatukat a helyzethez tudják igazítani. Illetve nem a felcserélő (szubtraktív), hanem a hozzáadó (additív) anyanyelvoktatási szemléletmódot alkalmazza. Az utóbbi években számos tudományos kutatás bizonyította a felcserélő (szubtraktív) szemlélet eredménytelenségét, ami mindent a magyar (országi) sztenderd nyelvváltozat normáihoz mér, s mindazt, ami nem egyezik ezzel az eszménnyel, stigmatizál, s számos tanulmányban, tankönyvben olvashattunk arról, hogy változtatni kellene az anyanyelvoktatás szemléletén [1, 293–297. o.; 6, 77–96. o.; 7, 20–25. o.; 8; 3, 168–173. o.; 4, 44–62. o.; 14, 105–147. o.; 22, 349–354. o.; 23, 355–358. o.; 24, 83. o.; 20, 149–152. o.; 21, 263–269. o.; 33, 121–148. o.; 32, 233–238. o.]. A hozzáadó (additív) anyanyelvoktatási szemléletmód fontosnak tartja a dialektológiai ismeretek beemelését az anyanyelvi nevelésbe és oktatásba, s célja, hogy a felcserélő (szubtraktív) szemlélettel ellentétben tudatosítsa a diákokban, hogy egyik nyelvváltozat sem értékesebb a másiknál, hanem mindegyiknek megvan a saját szerepe és helye az életben, s a sztenderdet nem a saját,

regionális nyelvváltozata helyett tanítja, hanem mellette, kiegészítésképpen [7, 20–21. o.; 8, 10. o.; 9; 10, 14. o.; 11, 28. o.].

Következésképpen: A gyermekek pozitív nyelvi/nyelvjárási attitűdjeinek kialakításához és a nyelvjárások fennmaradásához szükség van arra, hogy az óvodapedagógusok is megismerkedjenek a hozzáadó (additív) anyanyelvoktatási szemlélettel, s hogy már az óvodában is kellő figyelmet fordítsunk arra, hogy megismertessük a gyermekekkel a helyi nyelvváltozatokat, nyelvjárásokat és segítsünk megőrizni otthonról hozott anyanyelvváltozatukat.

Felhasznált irodalom

1. Antalné Szabó Ágnes (2003). A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: Hajdú Mihály–Keszler Borbála szerk. Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete és a Magyar Nyelvtudományi Társaság. 293–297.
2. Beregszászi Anikó–Csernicskó István–Orosz Ildikó (2001). Nyelv, oktatás, politika. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 11.
3. Beregszászi Anikó–Csernicskó István (2004a). Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? Magyar Nyelv C/2. 168–173.
4. Beregszászi Anikó–Csernicskó István (2007a). A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések. In: Acta Beregsasiensis, 2007/1. 44–62.
5. Beregszászi Anikó–Csernicskó István (2007b). A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In: Csernicskó István és Márku Anita szerk. Hiába repülsz te akárhová… Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához. Ungvár: PoliPrint. 15.
6. Beregszászi Anikó (2004). Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó és Csernicskó István szerk., Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról. Beregszász: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 77–96.
7. Beregszászi Anikó (2009). Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacsi Zoltán és Márku Anita szerk., Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században. Ungvár: PoliPrint. 20–25.
8. Beregszászi Anikó (2012). A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5-9. osztályában. Budapest: TINTA Könyvkiadó. 10.
9. Beregszászi Anikó (2014a). Új témák, változó szemlélet. Az anyanyelvi nevelés új iránya a kárpátaljai magyar középiskolákban. Anyanyelv-pedagógia 1. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=504 (2016. december 5.)
10. Beregszászi Anikó (2014b). „Anyanyelvünk peremén” is otthon. A kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés helyzete és céljai. In: Meszelt falakon túl. Születésnapi köszöntő kötet Kótyuk István tiszteletére. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 14.
11. Beregszászi Anikó (2015). A magyar mint anyanyelv oktatásának tárgyköre a magyar tanárok képzésében Beregszászon. In: Márku Anita és Hires-László Kornélia szerk.,

Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont Kutatásaiból. Ungvár: Autdor-Shark. 28.
12. Bodor Viktória (2017). A beregszászi magyar óvodapedagógusok nyelvi/nyelvjárási attitűdjei. In: Közoktatás, 2017/1. 24–26.
13. Czibere Mária (2004). Nyelvi állapotunk középiskolás fokon. In: P. Lakatos Ilona–T. Károlyi Margit szerk. Nyelvvesztés, nyelvjárásvesztés, nyelvcsere. Budapest: Tinta Kiadó. 32–39.
14. Csernicskó István (2008a). Új szemlélet – régi reflexek. Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést? In: Csernicskó István–Kontra Miklós szerk. Az üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft és II. Rákóczi Ferenc KMF. 105–147.
15. Dudics Katalin (2014). „A tanár belátására, lelkiismeretére van bízva". Pedagógusok a nyelvjárásokról In: Beregszászi Anikó–Hires-László Kornélia (szerk.) Meszelt falakon túl: Születésnapi köszöntő kötet Kótyuk István tiszteletére. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 2014. 69–76.
16. Dudics Lakatos Katalin (2016). A kisebbségi anyanyelvváltozat megítélése, szerepkörei néhány kárpátaljai felmérés alapján. In: Hires-László Kornélia szerk. Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II. Ungvár: Autdor–Shark. 153.
17. Felde Györgyi (1992). Nyelvérzék és normatudat egy általános iskolai tanulók körében végzett felmérés tükrében. In: Kemény Gábor szerk. Normatudat–nyelvi norma. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes, 8. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 177–191.
18. Kiss Jenő (1996). A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. Magyar Nyelv 92: 144.
19. Kiss Jenő (1998). Helyes és helytelen. Magyar Nyelv 94: 257–269.
20. Kiss Jenő szerk. (2001). Magyar dialektológia. Budapest: Osiris Kiadó. 39, 149–152.
21. Kiss Jenő (2002). A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés. Magyar Nyelvőr126: 263–269.
22. Kolláth Anna (2003). (Kontaktus)nyelvjárás és anyanyelvoktatás. Egy készülő „jelenségprognózis" elé. Magyar Nyelvjárások 91: 349–354.
23. Kontra Miklós (2003). Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. Magyar Nyelvjárások XLI: 355–358.
24. Kožík Diana (2004). A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In Lanstyák István–Menyhárt József szerk. 2004. Tanulmányok a kétnyelvűségről II. Pozsony: Kalligram. 94.
25. Kótyuk István (szerk.) (2005). Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára. Csernyivci: Bukrek Kiadó.
26. Lakatos Katalin (2007). Kárpátaljai magyar iskolások és pedagógusok nyelvjárási attitűdjéről. In: Gutmann Miklós–Molnár Zoltán szerk. V. Dialektológiai Szimpozion. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék. 156–163.
27. Lakatos Katalin (2010): Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje. PhD-értekezés. Budapest: ELTE.
28. Lakatos Katalin (2016). A kisebbségi anyanyelvváltozat megítélése, szerepkörei néhány kárpátaljai felmérés alapján. In: Hires-László Kornélia szerk. Nyelvhasználat,

kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II. Ungvár: Autdor–Shark. 153–156.
29. Lanstyák István–Szabómihály Gizella (1997). Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 193.
30. Mattheier, Klaus J. (1980). Pragmatik und Soziologie der Dialekte: Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle und Meyer. 130.
31. Sándor Anna (1998). Alsótagozatosok anyanyelvhasználata kisebbségi helyzetben. Magyar Nyelv 94: 351–352.
32. Sándor Anna (2007). A dialektológia és az anyanyelvi oktatás kapcsolatának szükségszerű voltáról. In: Gutmann Miklós– Molnár Zoltán szerk. V. Dialektológiai Szimpozion. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék. 233–238.
33. Sándor Klára (1995). Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. Regio 1995/4: 121–148.
34. Sándor Klára (2016). Nyelv és társadalom. Budapest: Krónika Nova Kiadó Kft. 143–144.

UNIFORMIZED MULTICULTURALISM: WORLD STATE, UNIVERSAL LEGAL SYSTEM AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT THE DAWN OF CYBORG BEING

Bognár, Csaba
Eötvös Lorand University
Budapest, Hungary
University of Pécs
Pécs, Hungary
Hungary

By entering the postmodern, we experience a closer cooperation between human and machine knowledge. The changed lifestyle resulting from the wide spread use of Internet has been transformed by the spread of smart devices even more rapidly in our lives. The acceleration of technological development, the born of the digital culture, the expansion and attainment of atheism, knowledge in the 21st century increases uncertainty about the systems that were previously believed to be stable, the concept of life, value judgment, social organization and legal system as well as our environment itself, which basically undermines the safety of normal life, transforming the sci-fi of the last decades into reality. Possible prospects for the future will only increase this. A growing dependence and cooperation of countries, legal systems, cultures can be experienced; more and more tasks assigned to supranational organizations towards the dissolution of distinct sovereignty in the world state and world language. The multi-threading processes, the possible evolution of cyborgs, or genetic manipulation challenges not only legislation, but also human existence, probably changing it in the near future. The exponential growth of knowledge leads to the creation of strong artificial intelligence and "singularity" [10, p. 34; 16]. Former dimensions can transform into a weirdly post-sci-fi world that is overwhelming in today's thinking, within only a human lifespan.

What does it mean – not even mentioning its future here – this changed lifestyle? It can be seen in relation to the spread of a new technological change that means some years or a few decades of time. Instead of some high-perspective scientific definitions – it is not noticeable in everyday life, because, luckily, the next dawn will still be similar – it is necessary to illustrate some of the differences in our basic approaches to intercon-

nectedness. Instead of directing, there is GPS, self-driving vehicles, instead of dates discussed days before the meeting, there is permanent Messenger connection, while whole storylines can be accessed (online) only based on a name; instead of reading TV magazines; there are online movie libraries; while work can be done from a far away country with the use of our laptops, mobile phones or Skype – "from the comfort of our own home". Everything has become universal, accepted and accessible. Travel agencies, real estate agents, language teachers, lawyers has been transformed, just to name a few. Memories of the past mindset are easier to forget with this new way of thinking that technology has created. Only a memory can help you recall the differences between postmodern and modern. "Since every era can be characterized by a definite way of thinking, social change can also be interpreted as a paradigm of thinking paradigm" [11, 58 p.]. Maybe the next one is close. Many of us still remember Kasparov's defeat against Deep Blue, the short, weird Caro-Kann defense, the final, decisive game, countless rumors, disbelief, and underlying interests (IBM's share gain). [6] For a few more years we did not care, the Machine is not better than the Man, not yet, still not yet. But then we had to face it. And it has became normal. "And so the modern men and women lived in a time-space with structure; a solid, tough, durable time-space – just the right benchmark against which to plot and monitor the capriciousness and volatility of human will" (in contrast to postmodernism) "We never know for sure when to laugh and when to cry. And there is hardly a moment in life to say without dark premonitions: "I have arrived" (…) "In the life-game of the postmodern consumers the rules of the game keep changing in the course of playing. The sensible strategy is therefore to keep each game short – so that sensibly played game of life calls for the splitting of one big all-embracing game with huge stakes into a series of brief and narrow games with small ones. 'Determination to live one day at a time', 'depicting daily life as a succession of minor emergencies' become the guiding principles of all rational conduct" [1].

Lee Se-dol's defeat against AlphaGo in 2016, [12], an almost uninteresting nebula encased Ke Jie's similar fate in 2017 (professional Go players of 9 dan rank) [17]. Chess, related to the more complicated Go, has failed sooner due to its prevalence and popularity, as an impersonator of intellect, it was a prime direction of developments (uniquely, the software ran on the era's supercomputers [5, p. 60]). Traditional chess programs work based on the so-called "brutal force" principle, while people can only count on the best-looking steps, many millions times less, though; but

with knowledge, thoughts, feelings, intuitions, etc. still competing until the millennium. AlphaGo, however, is different, an "an algorithm based solely on reinforcement learning, without human data, guidance or domain knowledge beyond game rules. AlphaGo becomes its own teacher: a neural network is trained to predict AlphaGo's own move selections and also the winner of AlphaGo's games. This neural network improves the strength of the tree search, resulting in higher quality move selection and stronger self-play in the next iteration. Starting tabula rasa, our new program AlphaGo Zero achieved superhuman performance, winning 100–0 against the previously published, champion-defeating AlphaGo." [15, p. 354]. Google's artificial intelligence defeated the traditional chess program, Stockfish, which is arguably far ahead of the current best principle of human knowledge, in December 2017 in a 100-game match with 64–36 without defeat. "I thought, well, I always wondered how it would be if a superior species landed on earth and showed us how they play chess. I feel now I know" (Magnus Carlsen, the current Chess World Champion) [9]. "Only one more detail is enough to make you understand "exponential development" and "intelligence blast": he learned to "play chess" in only 4 hours. We can ask whether Nick Bostrom's fears of "AI" power gain are justified, analyzing the its dangers of more deeply than Kurzweil: "Now when the AI improves itself, it improves the thing that does the improving", "Existential catastrophe as the default outcome of an intelligence explosion?" [4, p. 116, p. 140]. Artificial Intelligence, in addition to the state-of-the-art high-tech technology is now in the weak phase, ahead of its strong forms – parallel to other possible achievements – such as whole brain emulation (computer scanning, uploading and structural modeling of the biological brain, digital survival of the human brain and its self-consciousness), human genetic modification (human-pig hybrid for the possibility of organ transplantation already established [13]), brain-computer implants and networking, nanobots (molecular-level robots linking to biological cells, expansion of the nanotechnology, etc.). All of them are filled with countless moral and legal questions, uncertainties and fears about how much God can play. Wanting to avoid death, do we step out of cyborg or hybrid existence by losing human existence? "We live in a world where hazards created by ourselves are as, or more, threatening than those that come from out outside [7, p. 52]", the thoughts of Giddens are still valid these days: instead of controlling things, we are increasingly losing control. Similarly, Beck writes about risk society, where "ecological crises" are the result of "civilization self-destruction" which triggers are

"scientific-industrial decisions", "everyone must face the consequences without borders", creating a "cosmopolitan consciousness" "Creating a global community of threats" [3, p. 38]. Do cryptocurrencies count as assets; and if so, what kind of legal category is the stealing of them? In spite of the "fantastic possibilities" of the future, it is difficult to decide that in retaliation to human defiance, we would seek happiness instead of earthly immortality: "Blessed are the poor in spirit: for theirs is the kingdom of heaven [2]." Analyzing the recent history of information technology, daily news confirm that we are coherent participants in the curve. Kevin Kelly anticipates AI's advancement in a more conceivable, less fearful exponential plane [8]: he does not see immortality – at least the way we do – but what can be enjoyed, what can be not, is difficult to decide. With the increasing number of smart devices around us, grows the dependence on them, they have become a part of our lives, we are a part of a shared digital culture in the virtual space, or one of the variable identities in a video game, "Second Life", or only from behind the screen, which is everyone's: multicultural. But not merely standardization, McDonaldization [14, p.167] is present in our lives, but by making everything available, we can see the beads of cultural diversity. At the same time, the spatial world takes on a different dimension, not only virtually, but the realistic handling of mosaics of distant cultures, traveling not only to the dynamic development of transport, time and cost demands, the expansion of opportunities, but to the convergence of political and economic transformations, the disappearance of borders, and through their affordability and promotion, they become more widely available, and logistical support is provided by smart devices that are now inseparable from us. Meanwhile, our culture adjusts itself to the progress of technology, providing a larger section of a common knowledge base that is accessible to anyone. This common cultural foundation further supports logistic services, reduces costs by making life accessible to spatial movement and staying alive – the legal system is ideally suited; however, only catching up on the changes lastly –, opportunities that used to be unusual and unthinkable before – us, letting strangers into our living space – becomes more and more globally widespread and natural, not just for the younger generation, e.g. hostels, Couchsurfing, carpooling, etc. Since all these are only "camps" in the digital age, each encounter is merely an "impulse" that "breaks down again" does not follow "loyalty", while we are all on the road – to different extent in body or soul, here and now in the foreseeable future, whether voluntarily or not ... between the poles of the "perfect tourist" and the "vagabond beyond remedy [1]" far from happiness.

References

1. Bauman, Zygmunt: Tourists and vagabonds: heroes and victims of postmodernity, SSOAR Social Science Open Access Repository, Political Science Series No. 30, Institute for Advanced Studies, Vienna, 1996., https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/26687/ssoar-1996-baumann-tourists_and_vagabonds.pdf
2. Bible / Holy Bible (King James Version), Matthew 5:3
3. Beck, Ulrich: What is Globalization? Polity Press, Cambridge, 2000.
4. Bostrom, Nick: Superintelligence Paths, Dangers, Strategies, Oxford UP, Oxford, 2014
5. Campbell, Murray, Hoane Jr., A. Joseph, Hsu, Feng-hsiung: Deep Blue, Artificial Intelligence 134. (p. 57-83.), 2002.
6. Computer History Museum (produced): Deep Blue beat G. Kasparov in 1997, https://www.youtube.com/watch?v=NJarxpYyoFI
7. Giddens, Anthony: Runaway World How Globalisation is Reshaping Our Lives, Routlede, New York, 2000.
8. Kelly, Kevin: The Inevitable: Understanding the 12 Technological Forces That Will Shape Our Future (Audiobook), Penguin Audio, 2016.
9. Klein, Mike: Google's AlphaZero Destroys Stockfish In 100-Game Match, 17. DEC. 6. www.chess.com/news/view/google-s-alphazero-destroys-stockfish-in-100-game-match
10. Kurzweil, Ray: The singularity is near: when humans trascend biology, Penguin Group, New York, 2005.
11. Meleg, Csilla: Társadalmi változások és jogászi gondolkodásmód, JURA 2001/2.
12. Murgia, Madhumita: Google's DeepMind AI makes history by defeating Go champion Lee Se-dol, The Telegraph, 9 MARCH 2016, http://www.telegraph.co.uk/technology/2016/03/09/googles-deepmind-beats-go-champion-in-historic-moment-for-ai/
13. Reardon, Sara: Hybrid zoo: Introducing pig–human embryos and a rat–mouse, 26 January 2017, nature, https://www.nature.com/news/hybrid-zoo-introducing-pig-human-embryos-and-a-rat-mouse-1.21378
14. Ritzer, George: Globalization: the essentials, Wiley-Blackwell, Oxford, 2011.
15. Silver, David et al.: Mastering the game of Go without human knowledge, In: NATURE | VOL 550 | 19 OCTOBER 2017
16. Barry Ptolemy (produced): Transcendent Man (The Life and Ideas of Ray Kurzweil), https://store.transcendentman.com/products/transcendent-man-documentary
17. Yan, Sophia: World champion Go player takes on Google's AlphaGo, CNBC, 22 May 2017, https://www.cnbc.com/2017/05/22/world-champion-go-player-takes-on-googles-alphago.html

КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА У ТВОРАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Chonka, Tetyana / Чонка, Тетяна
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м. Берегово, Україна
Ukraine

The article deals with the moral and cultural problems of modern society in the collection of essays by Yuri Andrukhovych "Here was buried Fantomas"; an attempt has been made to to analyze the condition of cultural values in modern society, presented by the writer in this book; it is proved that the problems of morality, spirituality, cultural and educational level of society occupy one of the leading places in the collection of essays: by the means of irony, which reaches destructive sarcasm, the writer emphasizes that with such music, with such an attitude to literature and cinema, it is easy to lose our national identity and human dignity, because the choice of literature, music and cinema for Andrukhovych is an expression of people' morality and culture or their complete absence.

Сучасна критика неодноразово наголошує на відсутності морально-етичного виховного елементу у творчості сучасних українських письменників. Зокрема, у Вікіпедії читаємо: *«Для сучасної української літератури характерне зниження патріотичного та морального пафосу (курсив наш – Т.Ч.), типового для соцреалізму. Якщо для класичної та радянської літератур були характерні політична заангажованість та визнання за літературою певної виховної суспільної ролі, то завдяки здобуттю Україною незалежності й зникненню цензури, необхідність у цих функціях суспільного опору значно впала. Література вступила в постколоніальну стадію саморефлексії, ставши тільки видом мистецтва»*[1].

Проте аналіз видань сучасних авторів останніх років свідчить про те, що проблеми моралі, духовності, культурного й освітнього рівня суспільства займають у них одне з чільних місць. Скільки б не

[1] З посиланням на джерела: Даниленко В.Г. Лісоруб у пустелі: письменник і літературний процес. — Київ: Академвидав, 2008., с. 7 та Гнатюк О. Прощання з імперією. Українські дискусії про ідентичність. — Київ: Критика, 2005., с. 105.

заперечувався антропоцентричний стрижень в історії культури, ще раз підтверджується істина, що література пишеться для людей і про людей.

Актуальним видається дослідження даної проблеми у творчості зачинателів постмодернізму в українському письменстві, адже в літературу вони прийшли як нігілісти, які кардинально змінили підхід до показу людини і суспільства у своїх творах. Зокрема, це твердження стосується творчості Юрія Андруховича, який був визнаний Патріархом постмодерної української літератури.

Предметом нашого дослідження є книга есеїв Юрія Андруховича «Тут похований Фантомас». Об'єктом нашого дослідження є висвітлені автором морально-етичні та культурні проблеми сучасного суспільства.

Нашими завданнями є:

– виокремити та окреслити досліджувані проблеми у ТСН-ках Ю.Андруховича;
– дати цілісний аналіз стану культурних цінностей в сучасному суспільстві, представленого автором у даній збірці.

У процесі дослідження ми виокремили три основні проблемно-тематичні групи: за кількістю ТСН-ок найбільше присвячено проблемам музики («Бенкетні канти злих часів», «Ковток Дилана», «ФМ і fm», «За ґратами», «Кримінальні хроніки», «Із різдвом Давидовим», «Соло для барабанів», «Поля Атенрай», «Зорн і радість», «Концерт із ведмедем»), порівну – літературі («Ліжко його українське», «Холод», «Від перекладача», «Перший національний порнограф», «Як здобути свободу?») і кіноматографу («Улюблена французька фраза», «Спецоперація «К», «Ковток Дилана», «Тату і табу», «Тут похований Фантомас»).

Говорячи про музику, Ю.Андрухович привертає увагу читача до наступних питань:

1. Зміна музичних уподобань поколінь:

«Бенкетні канти злих часів» [1, с. 15-17]

«Проте пам'ятаю, що інколи святковий стіл бував геть простим і скромним. І щоб радості від того не меншало, нам залишалося співати. Крім колядок і щедрівок, а відтак і народних пісень, сказати б, «загального репертуару», співали й тодішню естраду – наприклад, Івасюка». «Можливо, тому, що за вікнами зовсім інший час? ...Тепер же відбувається майже так само, як і в ті героїчні часи: люди п'ють, їдять вишукані страви, звеселяють і зміцнюють свій дух не лише вином та медом, а й бенкетними кантами. *Тільки канти ті вже інші, не козацькі, а бандюцькі*. (курсив наш – Т.Ч.)» «*Який народ – такі й пісні. І, може,*

ми справді варті саме таких талантів? Може, років так за триста цю їхню «Мурку» так само називатимуть українською традиційною музикою, захоплюватимуться її вишуканою мелодикою, шляхетною лексикою, просльозившись із радості й похмілля… І казатимуть приблизно те саме: «Які прекрасні люди були наші предки!» …Невідомо, які в нас будуть нащадки, якщо вони в нас будуть » [1, с. 16 -17].

Автор з гіркою іронією, яка доходить до нищівного сарказму, констатує, що при такій музиці неважко втратити свою національну ідентичність і людську гідність. Якщо народ втрачає естетичні смаки, терпимо ставиться до вульгаризації тематики й змісту тих пісень, які слухає, якщо так легко забуває свою пісенну спадщину і без заперечень приймає чужу, насаджену їй «попсу» чи «бандюцькі» пісні, то чи може такий народ бути впевненим у своєму майбутньому?

2. Можливість задовільнити свої культурні потреби у власній країні:

«Ковток Дилана» [1, с. 34 – 36]

«Зненацька виявилось, що в нашій наскрізь просовкованій батьківщині повно шанувальників Стінґа, Роберта Планта чи навіть «Dream Theater». …ціни на квитки встановлюють …удвічі, втричі вищі за європейські. Ну, просто як на Стаса Михайлова якогось! І це за цілковитої відсутності нормальних концертних майданчиків та залів. Я вже не кажу про рівень життя й доходів наших меломанів…» [1, с. 34].

«…українське телебачення з його затупленими під формат каналами, котре між прокладками з російських і наших попсюків ночами, щоб начальство не бачило, усе ще крутить відео з Дилановим «Beyond Here Lies Nothing»… За що ж його так люблять і чому це так безапеляційно, незалежно від часу та зміни поколінь?» [1, с. 35].

«*Нас із білорусами взагалі багато речей єднає. Крім квітучої демократії та всенародної любові до свого президента, це ще й цілковита неможливість бодай якось задовольняти свої культурні потреби у власних країнах*» [1, с. 35].

«…на Заході його (*Боба Дилана – Т.Ч.*) згадують у першу чергу за політичними піснями. Але це політика в найширшому сенсі – як бунт, як протест і незгода… Але найбільше в ньому імпонує саме небажання бути зіркою, відмежування від зірковості» [1, с. 35 – 36].

«Нашій культурі, мабуть, дуже не вистачає когось так само мудрого й вічного, як Дилан. Такого мудрого, чесного і справедливого батька. Чи навіть уже й діда. Як показує наш гіркий досвід, талановиті українські музиканти вічними не бувають. …» [1, с. 36].

Автор наголошує на безвідповідальному ставленні влади до забезпечення належного рівня концертних майданчиків та залів і акцентує на невиправданому завищенні цін на концерти світових зірок.

Особливо соромно за українське телебачення і його «затуплені під формат канали», які належать грошовитим людям при владі, які, на жаль, не завжди можуть похвалитися вишуканим естетичним смаком, а часто й належать до прихильників російської або беззмістовної молодої української попси.

З іншого боку, проблеми занепаду музичної культури автор справедливо вбачає й у якості музики, яку пропонують українські виконавці, котрі бажають швидкої слави й великих грошей, страждають на зіркову хворобу, не гребують жодними методами самопрезентації на сцені, але не особливо дбають про рівень і естетичність свого музичного продукту.

3. Рівень українських музикантів:

«ФМ і fm» [1, с. 61 – 63]

«А скільки з них (наших музикантів – Т.Ч.) щодня іменують себе народними, заслуженими, героями? Скільки їх носиться із самим собою, наче з найвищим досягненням людського роду? Правильно – усі. Найбільшою ж дурницею в нас є те, що весь цей шаровиковий прошарок, як й всі ці медіа, що визначають для нас формати, безпосередньо пов'язані з владно-політичною верхівкою. Тому хорошу музику на телебаченні і радіо в нас можна було почути десь лише на початку тих-таки 90-х, а згодом ще тільки за часів Помаранчевої революції. Тоді я, до речі, справді повірив, що крига скресла і що ми більше ніколи не повернемось до тюремного кічу та всіх тих замумійовано-гіпсових персонажів, що чомусь мають себе за співаків і співачок. Але де там – ми не тільки до них повернулися. Щиро кажучи, ми нікуди й не відходили» [1, с. 62].

У наших маршрутках по всій Україні всі слухають «свого Мішу Стасова» та «свою рідну російську музику».

Та найгірше, що й високоповажна професура, нібито інтелігентна публіка, теж часто має смаки водіїв маршруток і відмовляється слухати справжню музику, вважаючи її «муттю». «Дорогий і незабутній Фредді Меркюрі… Прости йому і всьому цьому народові. Вони вже й так жорстоко покарані – безперервним слуханням поганої музики» [1, с. 63].

4. Чинники, які впливають на рівень музичної культури в країні:

«За ґратами» [1, с.70 – 72]

«Усе ж так прозоро: яку музику слухає більшість населення країни, такого й президента на свою голову собі обирає. І тому в американських містечках-селах слухають геніальну лірику Джонні Кеша, а в нас – навіть не котрогось українського вуйка із сусіднього хутірця, а великоруських зеків, знавців життя і творців понятій. Ну, тобто тепер уже й не понятій, а законів.

Залишається погоджуватися з тим, що існують речі за межами смаків і змістів. Що існує, наприклад, ось ця влада, ось ця музика…» [1, с. 71 – 72].

Ю.Андрухович переконаний і намагається донести своє переконання до читача: ми – кожен з нас – жителі сіл і міст – є складовими культури нашого соціуму, саме від нас залежить її рівень. Якщо ми не здатні змінити свої естетичні смаки (бо цей процес нелегкий і вимагає чималих зусиль), якщо ми погоджуємося з антикультурною владою, то й надалі терпітимемо «великоруських зеків» та їхню музику:

«Кримінальні хроніки» [1, с. 152 – 154]

«Наш найтяжчий злочин – це наша терпимість до поганої музики, наша зговірливість і поступливість» [1, с. 154].

Ю.Андрухович називає дві істотні причини відсутності в Україні якісного кіноматографу – погані смаки публіки і залежність кіноіндустрії від «грошових мішків» продюсерів:

«Улюблена французька фраза» [1, с. 21 – 23]

«Кінематограф, за великим рахунком, жахлива махина. *Найгірше в ньому те, що він обходиться все дорожче, тобто змушений лягати під грошові мішки продюсерів. Ті ж у свою чергу жадають їхнього наповнення грошима глядачів. «Краще жорстка цензура, ніж погані смаки публіки»,* – висловився з цього приводу Іоселіані. Власне, ці смаки й визначають наміри продюсерів, що хочуть знімати кіно» [1, с. 22].

«Тату і табу» [1, с. 64 – 66]

«Усе українське телебачення це суцільне fellatio, і хороших фільмів більше не показують. За винятком хіба що тих, які з'являються в «Аргумент – Кіно». Але до них ще треба дотягнути. Себто їх треба ще заслужити – стійким безсонням. ...ця програма – останній аргумент на користь телебачення, інших аргументів немає» [1, с. 64].

«Тут похований Фантомас» [1, с. 74 – 76]

«А що тепер? Що вони дивляться? свої профілі в ґуглях, тим і живуть. А ще? Невже ту саму нечисть, що й їхні батьки в телевізорах?» [1, с. 76].

Важко не погодитися з автором, адже сучасна молодь «виховується» насамперед засобами телебачення, яке не вимагає жодних інтелектуальних зусиль, забуло, що таке катарсис і справжня краса. І так буде продовжуватися, допоки батьки не схаменуться і не втратять свою терпимість і до українського телебачення, і до своїх дітей.

Літературі присвячено відносно невелику кількість ТСН-ок, проте в них влучно окреслено проблеми відносин книги і читача, книги, письменника і суспільства в сучасній Україні:

– письменник та його місце в суспільстві;
– література в житті молодих людей;
– втрата цінності книги через захоплення Інтернетом;
– вплив літератури на формування свідомого громадянина.

«Ліжко його українське» [1, с. 30 – 32]

«Найкращий поет – мертвий поет», – за таким принципом оцінюють поетів у нашій країні її чиновники та президенти. Зрештою, чи тільки вони? Найвища форма вшанування поета – це поховати його. У виняткових випадках – ще й перепоховати… поет Назар Гончар… і за життя був серед найкращих… А тепер навіть міністерство освіти вже має повне право публікувати його твори в навчальних програмах… має принаймні повне право не вилучати їх звідти», якщо «…Назарові твори видадуться йому підозрілими, безідейними або ще, чого доброго, націоналістичними» [1, с. 30].

«Любити слово – не штука. Спробуй у слові штуку вилюбити. Усі сенси, нонсенси й нюанси вдало донести. Донесеш вдало – такий вірш доносом назовуть. Або м’якше – донесенням. Такий поет називається доносієм. Або донором. Є серед поетів усякі. Віршомази є. Віршорізи. Віршолази. Віршолами. Віршоловів не вистачає. Бо вірші не пишуться – ловляться» [1, с. 31].

«Такої дивовижної здатності вслухатись у слово, у сполучення слів, руйнувати банальні й зачовгані містки між ними і вмить зводити нові, абсолютно свіжі й чисті, я ніде більше не зустрічав… Назар Гончар був арлекіном Львова і арлекіном мови, української. Із його участю вона робилася геніальною та універсальною, ніби закон усесвітнього мерехтіння… Нині його б чимраз частіше затримували на вулицях наших міст за чудернацький вигляд. Ознакою невільної та злої країни є те, що чудувати в ній небезпечно – за тебе візьмуться як не бандюгани, то міліція. Ознакою невільної та злої країни є також те, що бандюгани і міліція нічим навзаєм не відрізняються» [1, с. 32].

«Я запрошую вас хоча б найближчими днями послухати й почитати його. Він же насправді є, нікуди він не зникав. Спілкуймося з ним – і всім стане краще, я певен» [1, с. 31].

«Від перекладача» [1, с.134 – 136]

«От у Франківську, схоже, доживають віку останні пристойні книгарні. «Книжок у мене майже не купують», – розповідає власник однієї з них, мій давній знайомий. «Це просто депресія... Люди наче прибиті якісь... тепер нікому й нічого вже не треба». – «І що, навіть студентам?»... «І їм теж... А що? Усі реферати й так в Інтернеті» [1, с. 135].

«Як здобути свободу?» [1, с.162 – 164]

У Болгарії «один із трендів – виходити на мітинґи, тримаючи перед собою в руках книжки, самі вже назви яких натякають на ситуацію й перегукуються з порядком денним протестів. Тисячі активних читачів демонструють громадянську позицію назвами творів та іменами авторів...» [1, с. 163]. Суспільство, у якому нехтують книгою й письменниками, ризикує втратити право й на належну освіту, можливість якісного співмешкання та й, зрештою, власну незалежність, адже людьми, у яких відсутні моральні, культурні, етичні цінності, набагато легше керувати, бо вони своєю бездуховністю й бездіяльністю вже прирекли себе на рабство.

Підсумовуючи, зазначимо, що у книзі есеїв Юрія Андруховича «Тут похований Фантомас» проблеми моралі, духовності, культурного й освітнього рівня суспільства займають одне з чільних місць. Засобами іронії, яка доходить до нищівного сарказму, автор наголошує, що при такій музиці, при такому ставленні до літератури й кіноматографу неважко втратити свою національну ідентичність і людську гідність, адже для Андруховича вибір літератури, музики й кіно є виявом моральності й культури людини або їх цілковитої відсутності.

Список використаної літератури

1. Андрухович Юрій. Тут похований Фантомас. – Брустурів: Дискурсус, 2015. – 232 с.

SZOVJET–MAGYAR KAPCSOLATOK 1964-TŐL NAGYKÖVETI JELENTÉSEK ALAPJÁN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁGRA

Császár István
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A második világháborút követően nemcsak Kelet- és Nyugat-Európát választotta el egymástól a vasfüggöny, hanem a keleti blokkon belül is fokozódott az elszigetelődés. Ez a tény, és a világháborút lezáró békeszerződések fokozottan hatottak a kárpát-medencei magyarságra, az anyaországtól elszigetelt magyar közösségekre.

A kárpátaljai magyarság a szovjet fennhatóság éveiben súlyos csapásokat szenvedett el, kezdve a „málenykij robottól", a donbászi munkaszolgálaton át a teljes háttérbe szorításig.

Korábbi kutatásaim során már sikerült megvizsgálni, hogy milyen volt a budapesti vezetés rálátása a helyi magyarságra, melyek voltak azok az információk, melyek eljuthattak Kárpátaljáról Kijeven vagy Moszkván keresztül a magyar diplomatáktól a budapesti pártvezetőkhöz. Jelen előadás során a teljes brezsnyevi időszakot kívánjuk bemutatni.

A téma forrásbázisát a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának MSZMP Külügyi Osztályának 288-as fondja, illetve a Külügyminisztérium J (TÜK-iratok) és K (Általános ügykezelésű iratok) archívuma alkotja.

A feltárt nagyköveti jelentéseket több szempont szerint is megkülönböztethetjük: azok tematikája, keletkezési helye, célja alapján is. Újdonság a korszakban, hogy míg az 1970-es évek elején csak elvétve, véletlenszerűen találkozhatunk a kárpátaljai magyarsággal a nagyköveti jelentésekben, addig a jelen kutatásban feldolgozott időszakban (1977–80) már konkrét célkitűzése a magyar külügynek a kárpátaljai magyarság helyzetének reális feltérképezése.

Olyan problémakörök merülnek fel a magyar fél részéről, mint pl.:

- iskolaügy
- magyar–fasiszta összemosás
- az értelmiség apolitikus
- kultúra
- cserediákprogram

- magyar történelem oktatása

A másik fontos újdonság a kárpátaljai magyar hitélet irányába tanúsított érdeklődés erősödése: az elkészült jelentések már kezdetleges állapotfelméréseket tartalmaznak a helyi magyar kisebbség helyzetéről is. Egy nagyköveti jelentés szerint a kárpátaljai református egyházhoz ekkor 86 egyházközség, 26 lelkész és 120 ezer hívő tartozott.

A jelentésekben olyan kifejezéseket olvashatunk, mint „nemzetiségi politikánk", ami az azt megelőző években elképzelhetetlen volt. Az ilyen és ehhez hasonló új információk feltárása és feldolgozása mindenképpen fontos részét képezi a kárpátaljai magyarság önazonosságával kapcsolatos vizsgálatának.

BILINGUAL EDUCATION MODEL FOR THE MINORITIES: ALWAYS THE BEST SOLUTION?

Csernicskó, István
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

Introduction

The Law of Ukraine "On Education" introduces bilingual education for representatives of national minorities. It seems that the Ministry of Education and Science of Ukraine managed to cut the Gordian knot of minority education: the Ukrainian Government found the educational model which simultaneously ensures the preservation of ethno-cultural identity and facilitates social integration. According to the conclusion of the Ministry of Education and Science of Ukraine, by introducing bilingual education, it is possible to solve the education problems of Ukraine's minorities. However, our views are rooted in our research, which we have been conducting for about twenty years, investigating the Transcarpathian Hungarian educational system according to various criteria. In our study, we explain that the question of minority education is impossible to be removed from the complex context in which it operates.

1. Relationship between mother tongue education and language maintenance in Ukraine based on statistical data

The Hungarian education system is one of the most developed ones in the whole of Ukraine. According to the education model now applied in Transcarpathia, every subject is taught in the learners' mother tongue (Hungarian) in the schools with Hungarian language as the means of instruction; the state language and one or two foreign languages are separate school subjects. According to the data of the Ministry of Education and Science of Ukraine[1] and those of the Transcarpathian Hungarian Pedagogical Association[2], instruction in Hungarian is carried out in 70 kindergartens

[1] http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/zagalni-vidomosti/ (30-07-2015).
[2] http://kmpsz.uz.ua/oldal/iskolak.html (16-06-2015).

and 70 general secondary schools in the region. In another 32 general secondary schools, instruction is carried out in Ukrainian and Hungarian (in parallel forms, one is taught in Ukrainian, the other in Hungarian). More than 15.000 children study in schools with Hungarian as the language of instruction. Students can obtain a degree in several majors after studying in Hungarian both at Uzhhorod National University and at Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

If we examine the data presented in Table 1 and Figure 1, we can notice an interesting connection (Csernicskó & Ferenc 2010: 340–342). In the rest of Ukraine as well as in Transcarpathia, the nationality and mother tongue coincide mainly in those nationalities which have a school network teaching in the pupils' first language (Russians, Romanians, and Hungarians); however, in the case of those national minorities that do not have their own schools (or only partly), the ratio of those speaking another first language than the language of their ethnicity is significantly higher (Gypsies, Byelorussians, Germans, and Slovaks).

The data shows the correlations of language identity, language maintenance and the language of instruction demonstrating the language of the majority (Ukrainians) and those of the 13 minority communities.

Figure 1. *The ratio of those considering the language of their nationality as their mother tongue in the whole of Ukraine and in Transcarpathia (2001 census data)*

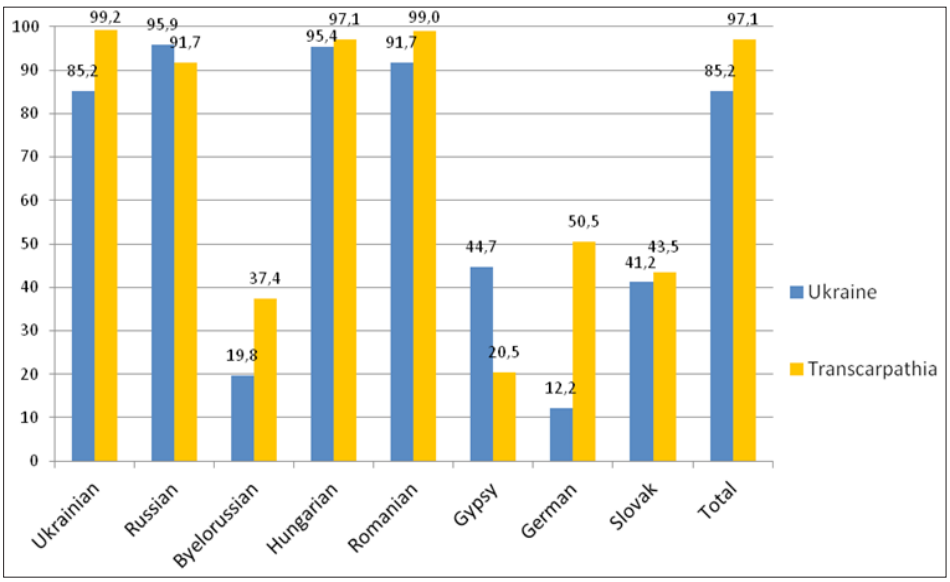


Table 1. *The languages of 13 minority communities of Ukraine at various levels of education*

Minority language	Mother tongue in pre-school education	Instruction of National culture, traditions	Mother tongue as optional school subject	Mother tongue as compulsory school subject	Mother tongue as the language of instruction (Forms 1–4)	Mother tongue as the language of instruction (Forms 5–11)	Mother tongue as the language of instruction in technical training	Mother tongue taught in higher education
Byelorussian			+					
Bulgarian		+	+	+	+	+		+
Gagaus		+	+	+				
Greek		+	+	+				+
Yiddish		+	+	+				+
Crimean Tatar		+	+	+	+	+		+
Polish	+	+	+	+	+	+		+
Hungarian	+	+	+	+	+	+	+	+
Moldavian	+	+	+	+	+	+		+
German[3]	*		*	*	*	*	*	*
Russian	+	+	+	+	+	+	+	+
Romanian		+	+	+	+	+		+
Slovak		+	+	+	+			+

The data demonstrates that language shift is at an advanced stage in communities which do not have their own schools, where the instruction is in the students' mother tongue. In spite of the fact that Byelorussians are the second largest minority (behind the Russians) in Ukraine, there are no schools with Byelorussian as the language of instruction and only 19.79% of them claim that their ethnicity is the same as their first language. In contrast to the Byelorussians, Romanians and Hungarians, for instance, are devoted both to their language and to their schools. It is, of course, not easy to decide whether the high number of people who maintain their own language coincidentally can also learn in their own language or whether they are devoted to their schools *because* they are also devoted to maintaining their mother tongue. However, it is quite probable that the two indicators correlate and reinforce each other.

[3] Taught as a foreign language.

2. Language skills as an essential element of integration

As a rule, minorities have three options: integration, assimilation or segregation. The necessary instrument of integration is bilingualism: having a command of the majority language ensures the opportunity of full-scale participation in social life, while mother tongue maintenance ensures the preservation of one's own identity and culture. The Ministry sees the path to integration and to acquiring the necessary language skills for it in the introduction of bilingual programmes. Bilingualism is also a stage in the process of assimilation, but only as a transitional phenomenon. It is only present until the minority community gradually undergoes a complete language shift and becomes a new part of the monolingual majority community, generally taking over the new culture and identity as well (or perhaps also maintaining some marginal elements of their former culture and identity). Segregation does not require bilingualism. But first language monolingualism, consequently, does not facilitate either horizontal or vertical mobility; it isolates the individual in his own community.

The Ministry points out that pupils of Transcarpathian schools with Hungarian as the language of instruction do not acquire the state language at a level required for a successful social integration. The results of several investigations also support this claim (Csernicskó 2011). Although Transcarpathian Hungarian schools are successful in reproducing ethno-linguistic identity, their pupils do not acquire the state language at a level that enables their successful social integration into the Ukrainian society. It seems that schools teaching all the school subjects in Hungarian "lock up" Transcarpathian Hungarians in a (language) ghetto. However, the situation is more complex than that.

Several unanswered questions have emerged related to the educational model described above. For example: what will happen to the child whose knowledge of Ukrainian is poor but is excellent at mathematics, and vice versa, the child who speaks the state language very well, but the multiplication table already causes great difficulties for him? What kind of textbooks should be used: Ukrainian ones, their Hungarian translations, or both? If both should be used, who will finance the purchase of the second textbook: the state or the parents? Will there ever be bilingual textbooks, visual aids or teaching materials needed for bilingual education? Who will deal with the teachers' language training and development?

The model of bilingual education has several positive elements. Unfortunately, however, the Ukrainian state has not created the necessary conditions for its successful and efficient application.

(1) The Ministry of Education did not initiate that higher educational establishments introduce changes in pre-service and in-service teacher training. It means that the state prepared neither the language teachers nor the subject teachers for the practical use of the bilingual educational model.

(2) Bilingual textbooks have not been prepared. Neither has the state commissioned authors or publishers to devise and edit such books. The government wish to implement bilingual education based on monolingual textbooks.

(3) The curriculum, textbooks, and requirements of the subject 'Ukrainian Language' have not changed.

(4) The impact of using two languages as the means of instruction on the acquisition of the subject content is not known. From the guidelines of the ministry, it seems that the most crucial objective in minority bilingual programmes was to have the pupils acquire the state language at an advanced level, while the content subjects would be of secondary importance.

(5) There are no clear-cut guidelines whether to take the learners' language skills into account or not when giving marks in, say mathematics or biology. This way, it might happen that in one school teachers will act in one way, while in another, they will act in a different way. There may be schools where the pupils' knowledge of Ukrainian will play a significant part in their mark in chemistry, while in another school; this factor will not have any impact on the pupils' marks.

In addition to the inadequate preparation of bilingual education, some other concerns also arise. The biggest problem is that the programme is recommended by the ministry only in schools for national minorities; majority schools continue to apply only a single language of instruction: Ukrainian. It is also quite problematic that the development and the maintenance of minority mother tongues are not stated in the documents on bilingual education programmes in any way whatsoever, not even as an intention. This suggests that the maintenance of these languages is not among the objectives of the state.

Introducing bilingual education exclusively in minority schools interprets the integration of minorities in the way that everyone has the same right to study in the state language and accomplish himself in the state language (Csernicskó & Ferenc 2010).

Fishman (1988/1992: 169) calls this type of integration as 'We-only-want-to-liberate-them-from-their-ethnic-self-imprisonment' syndrome. Many experts (e.g. Skutnabb-Kangas, Kontra & Phillipson 2006) do not

agree with this interpretation. Skutnabb-Kangas (1990: 13) does not recommend the application of the transitional education programme, with the rationale that "A transitional programme is a more sophisticated version of submersion programmes, a more 'human' way of assimilation."

We totally agree with Ministry of Education and Science of Ukraine in that Transcarpathian Hungarians have to master the Ukrainian language for their own sake. We also agree that the language skills in Ukrainian of those who study in Hungarian schools is insufficient, and that the quality of teaching Ukrainian is bad in most of these programmes. But the Minstry of Education not asks the question: why is the standard of teaching Ukrainian in e.g. Transcarpathian Hungarian schools so low?

The right to learn a language is a fundamental human right (Skutnabb-Kangas 1999: 58). It seems, however, that quarter of a century independence was not enough for the Ukrainian state to create the necessary conditions for the Hungarians living in the country to exercise this right even during her quarter-century-long independence (Csernicskó 2015).

3. Consequences of low-efficiency language teaching

Language teaching in Transcarpathian schools with Hungarian as the language of instruction is not at all efficient. A significant part of Transcarpathian Hungarian parents see this education as a segregation programme (Skutnabb-Kangas 1990: 14) that stops their children from successful integration and social mobility. Because of the low standard of teaching Ukrainian, more and more parents decide to have their children attend schools with Ukrainian as the language of instruction (Csernicskó 2013: 411–424). This is the so-called "submersion" or 'sink-or-swim' model (Skutnabb-Kangas 1990: 13). Skutnabb-Kangas & Dunbar (2010) call this form of education a dangerous educational model for minorities, as it does not help maintain the ethno-linguistic identity of minorities; neither does it help form additive bilingualism. What it serves is assimilation. The segregation programme, however, does not help social integration either, as it does not result in additive bilingualism.

Our mutual responsibility and interest – that of the Ukrainian state and of Transcarpathian Hungarians – is that the schools with Hungarian as the language of instruction should facilitate integration rather than segregation, and that the education system fosters prosperity in the students' home country rather than prompts them to emigrate.

Conclusion: how could the problem be solved?

There is no dispute between the Ministry of Education and Science and us in the notion that learning the state language is important and useful for Transcarpathian Hungarians. However, we firmly believe that learning the Ukrainian language is not the main goal. Acquisition of the state language is only the means of social integration. We are also certain that while preserving Hungarian schools, we have to find the educational model that facilitates the goals: maintaining ethno-linguistic identity and the acquisition of Ukrainian at a level that makes successful social integration possible. On the other hand, we are also sure that besides these two goals, teaching all the other school subjects at a high level is of equal importance. We must not allow that teaching and learning Ukrainian gain higher importance than good quality school education, as in a well-functioning state, the command of the state language is not the main requirement of social integration.

Instead of bilingual schooling, we would like to preserve the "language shelter (maintenance)" educational programme recommended by Skutnabb-Kangas (1990: 13–14). We are convinced that teaching Ukrainian in Transcarpathian schools with Hungarian as the language of instruction can only then be effective and fruitful if the state is willing to cooperate with the experts of the Hungarian minority.

References

1. Csernicskó, I. 2011. The linguistic aspects of the Ukrainian educational policy. *ESUKA – JEFUL* 2–1: 75–91.
2. Csernicskó, I. 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)* [States, languages, state languages. Language policy in present-day Transcarpathia (1867–2010)]. Budapest: Gondolat Kiadó.
3. Csernicskó, I. 2015. Teaching Ukrainian as a State Language in Subcarpathia: situation, problems and tasks. In *Language learning and teaching: State language teaching for minorities*, ed. I. Vančo and I. Kozmács, 11–23. Nitra: Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre.
4. Csernicskó, I. & V. Ferenc. 2010. Education as an ideal means of achieving a nation state in Ukraine. In *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe*, ed. J. Róka, 329–49. Budapest: Budapest College of Communication and Business.
5. Fishman, J. A. 1988/1992. The Displaced Anxieties of Anglo-Americans. In *Language Loyalties: A sourcebook on the Official English controversy*, ed. J. Crawford, 165–70. Chicago: The University of Chicago Press.
6. Kulyk, V. 2013. Combining identity and integration: comparative analysis of schools for two minority groups in Ukraine. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 43(5): 622–645.

7. Skutnabb-Kangas, T. 1990. *Language, Literacy and Minorities.* London: A Minorities Rights Group Report.
8. Skutnabb-Kangas, T. 1999. Education of Minorities. In *Handbook of Language and Indentity*, ed. J. A. Fishman, 42–59. Oxford: Oxford University Press.
9. Skutnabb-Kangas, T. & J. Cummins. 1988. Concluding remarks: Language for empowerment. In *Minority Education: From Shame to Struggle*, eds. T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins, 390–4. Clevedon–Philadelphia: Multilingual Matters.
10. Skutnabb-Kangas, T. & R. Dunbar. 2010. *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a crime Against Humanity? A Global View.* Geaidnu/Kautokeino: Gáldu Čála, Journal of Indigenous Peoples Rights no. 1/2010.
11. Skutnabb-Kangas, T., M. Kontra, & R. Phillipson 2006. Getting Linguistic Human Rights Right: A Trio Respond to Wee (2005). *Applied Linguistics* 27: 318–324.

EFFECTIVE PRACTICES FOR MEETING THE LEARNING NEEDS OF 'SUPERDIVERSE' MULTI-LANGUAGE LEARNERS IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS

Csillik, Éva
University of Pannonia
Veszprém, Hungary
USA

The challenges of multilingual/multicultural education in our contemporary world are numerous as previously highlighted by Csillik (2018, in press); therefore, there is an indispensable need for further inquiries and future research studies to propose in order to improve the quality of education in 'superdiverse' classrooms. Since this field is still unexplored and in the need for immediate improvement the author aims to widen one's repertoire of effective teaching practices in order to provide the best education possible for multilingual/multicultural learners in 'superdiverse' early childhood classrooms of today and the upcoming future.

In this paper, as diversity continues to grow and shift globally in early childhood education and care systems leaving teachers struggling with intercultural challenges, the author discusses how to build effective strategies, on one hand, to successfully address these challenges not only in theory but in real practice in the 'superdiverse' multilingual classrooms. On the other hand, the author will provide strategies to successfully meet the learning needs of multi-language learners in these 'superdiverse' educational settings.

As a result of previously specifying five interculturally challenging problem areas that teaching in multicultural classrooms might bring into the focus; such as, (1) methodological and theoretical issues and problem areas, (2) teacher related issues and problem areas, (3) language learner related issues and problem areas, (4) curriculum related issues and problem areas, and, (5) assessment related issues and problem areas (Csillik, 2018, in press), the author has a better understanding in selecting strategies that Early Childhood educators in 'superdiverse' communities could apply to meet the learning needs of multi-language learners.

Hence, the author will provide a repertoire of effective practices including the current 'State of the Art' in code-switching (Csillik &

Golubeva, 2017) or, as it is nowadays called, translanguaging practices (Golubeva & Csillik, 2018, in press) for teachers to adopt and practice in 'superdiverse' early childhood multilingual classrooms. These working strategies are based on the author's twelve years of everyday teaching experience and practice as an English as a New Language teacher working in one of the most diverse educational settings of the world, in New York City. Furthermore, the author will also provide additional tips from the practices of other educators from the field to overcome the challenges previously mentioned, and to teach effectively in a 'superdiverse' multilingual/multicultural classroom including all language learners.

The empirical study introduced in this paper is aimed to reveal how to improve teaching methods and strategies of everyday teaching practices, tools to assess the development of multi-language learners in early-childhood programs; and, to point out that more research to develop teaching approaches that can work in 'superdiverse' classrooms where students speak several languages and represent various cultures is desperately needed.

Undoubtedly, there is a lot to do in the field to develop a more knowledgeable, culturally responsive world for 'superdiverse' multi-language learners in early childhood educational settings. What language teachers need to do for creating intercultural dimensions in their classrooms is not acquiring more knowledge of other cultures or countries, but, a wide range of knowledgeable skills they could use in the multilingual/multicultural classrooms during their every day practices. Promoting an anti-bias environment which accepts all language learners regardless of their cultural, educational, and social-emotional background, in which, students are able to take risks in recognizing their own thinking and feeling of differences and their recognition of the variation in people, viewpoints, and other cultures together with the values, beliefs and behaviors they embody should be the mission of every educator on the field.

Keywords: multilingual/multicultural education, anti-bias education, effective practices, superdiversity, translanguaging.

References

1. Csillik, E. (2018, in press). Intercultural Challenges of Teaching in Multilingual/Multicultural Classrooms. In P. Romanowski (Ed.), *Studia Interkulturowe/Intercultural Studies.* Exploring foreign language teaching in intercultural contexts:

challenges, directions and opportunities. Vol. 4. 21 pp. Warsaw: Warsaw University Press. Will be available online in PDF format at www.si.iksi.uw.edu.pl

2. Csillik, E. & Golubeva, I. (2017). The current 'state of the art' in researching code-switching in multilingual classroom. In C. A. Huertas-Abril & M. E. Gómez-Parra (Eds.), *La educación, clave para el entendimiento mundial* (pp. 11-23). Córdoba, Spain: UCOPress, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
3. Golubeva, I. & Csillik, E. (2018, in press). Translanguaging Practices in a Hungarian-English Early Childhood Classroom. In Gómez Parra, E. M. & Huertas-Abril, C. A. *Early Childhood Education from an Intercultural and Bilingual Perspective*. 22 pp. Hershey, PA: IGI Global.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ІНОЗЕМЦІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Demchenko, Inha / Інга Демченко
Кіровоградська льотна академія НАУ
м. Кропивницький, Україна
Ukraine

Teaching foreign students is one of the global problems in the modern world of pedagogical science. The aviation industry is the most obvious example of displacement of borders and cultures, nationalities and ethnic groups and interaction. That's why it is necessary to consider features of "intercultural communication" of foreigners. Intercultural communication is the process of interconnection and interaction of different cultures. This specific subject-subject interaction in which the exchange of information, experience, abilities and skills of speakers of different types of cultures is carried out. Intercultural communication should be considered as a permanent process of interaction of a group of people that exists under certain conditions and is ready to adapt changes in these conditions.

Навчання іноземців є однією з глобальних проблем у сучасній світовій педагогічній науці. Вища освіта в Україні орієнтована на міжнародний вимір: обмін знаннями, створення інтерактивних мереж, мобільність викладачів та студентів, міжнародні науково-дослідні проекти з урахуванням національно-культурних цінностей. Тому варто розглянути особливості «міжкультурної комунікації» іноземців.

За результатами аналізу наукових праць та стану професійної підготовки, іноземців – майбутніх фахівців авіаційної галузі ЛНЗ, проблема формування полікультурної комунікації в умовах впровадження світових стандартів освіти в Україні є ще недостатньо дослідженою в педагогічній науці. У той же час зміст навчальних дисциплін неповністю відтворює проблеми багатокультурного суспільства; недостатня увага приділяється мотивуванню іноземних громадян; крім того, не завжди враховуються особливості позааудиторного міжкультурного спілкування в навчально-виховному процесі. Таким чином, розглядаємо причини та наслідки міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація – це процес взаємного зв'язку та взаємодії представників різних культур. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна

взаємодія, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями й навичками носіїв різних типів культур.

Як зазначає дослідник А. М. Щукін, знання національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови, їх звичаїв, етикету, історії та культури, соціальних стереотипів, а також засобів користування цими знаннями у процесі навчання, сприяє формуванню у студентів-іноземців соціокультурної компетенції [4, с. 140].

Учена Л. І. Воротняк вважає, що сутність полікультурної освіти полягає у забезпеченні умов для формування в особистості світоглядної установки на конструктивне співробітництво через її залучення до етнічної української та світової культури, підготовки молоді до життя та ефективної діяльності у поліетнічному й полікультурному суспільстві. Ученою встановлено, що метою полікультурної освіти є формування особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, здатної розуміти та поважати інші культури, жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань, готової до творчої життєдіяльності у полікультурному соціумі [1].

Дослідник В. М. Манакін зауважив, що міжкультурна комунікація – єдність протилежностей, що проявляється особливо гостро в одвічному конфлікті «свого» і «чужого», який глибоко пронизує національно-етнічну свідомість та ментальність народів. Учений вважає, що мова – віртуальний третій світ між людиною та дійсністю – здатна впливати на перцептивні процеси особистості не менше, ніж реальні факти життя [2].

Такої думки дотримується Н. С. Стеніна, вказуючи на те, що умови формування комунікативної компетенції студентів-іноземців є діалог культур, полікультурне освітнє середовище, в якому важливого значення набуває етнокультурний компонент. Учена виокремила функції етнокультурного компоненту, які сприяють професійному розвитку іноземних громадян:

– гуманізуюча («занурення» у культуру народу, створення належних умов включення в етнокультурне спілкування);

– освітня (відображення спільної етнокультурної інформації через актуалізацію таких інтегративно-ціннісних чинників, як мова, менталітет, традиції);

– розвиваюча (вивчення етнокультури як складової розвитку особистості студента у поєднанні з інтелектуальними, творчими, емоційними проявами, розвиток пізнавальної активності, системного мислення);

– методологічна (встановлення зв'язків між окремими навчальними дисциплінами) [3].

Найбільших труднощів у спілкуванні зазнають студенти з Китаю, країн Центральної та Південної Африки (Камерун, Конго, Гвінея, Судан, Кот-Д'Івуар, Ангола, Малі, Нігерія, Сенегал) та студенти з Південно-Східної Азії і Ближнього Сходу (В'єтнам, Ірак, Іран, Туреччина). Було встановлено, що китайські студенти зазнають значних проблем в усному професійному спілкуванні (74 %) через особливості менталітету. Студенти з арабських країн Азії (Йорданія, Ліван, Палестина) й Африки (Марокко, Туніс, Алжир) зазнають певних труднощів у спілкуванні через особливості північно-африканського способу життя та енергійного темпераменту (53 %). Проте студенти з країн ближнього зарубіжжя (Азербайджану, Вірменії, Грузії, Казахстану, Молдови, Туркменістану, Таджикистану, Узбекистану та Білорусі) зазначили, що вони практично не зазнають труднощів у спілкуванні (81 %).

Таким чином, особливості менталітету студентів-іноземців різних національних груп визначаються національними звичаями, способом життя, мораллю, мисленням, які впливають на активність до навчально-професійної комунікації, що виражається у невпевненості у власному комунікативному потенціалі, небажанні брати участь в обговоренні дискусійних питань, презентувати результати власної навчальної діяльності, невміння аргументувати та відстоювати власну думку тощо.

Авіаційна галузь включає в себе кроскультурний характер, оскільки пілоти літають у повітряному просторі іноземних держав, виконують пасажирські та вантажні перевезення по всьому світу. Навіть працюючи в своїй країні, диспетчери УПР, інженери з технічного обслуговування повітряних суден та наземний персонал вживають термінологію, яка використовується в інших частинах світу. В авіації види культурної взаємодії різноманітні. Непорозуміння може виникнути не тільки тоді, коли люди взаємодіють один з одним, але й тоді, коли вони взаємодіють з представниками інших культур. Існує ряд факторів, які можуть сприяти підвищенню ступеню відповідності або невідповідності в умовах кросскультурної взаємодії в авіації. Серед них можна виокремити наступні [5]:

– культурна дистанція (деякі країни можуть бути географічно віддалені одна від одної, але вони можуть говорити одною мовою, мати однакову релігію та політичну систему, в той час як близько розміщені

країни можуть бути культурно віддалені одна від одної. Наприклад, Австралія та США культурно ближчі одна до одної, ніж США та Мексика. Чим більша культурна дистанція між країнами, тим більша невизначеність відносно культурної взаємодії. Ось тому співпрацівнику нормативного органу Китая важче зрозуміти звіт про авіаційну пригоду в Австралії, ніж жителю Канади);

– схожість та відмінності в ресурсах кожної культури (цей фактор пов'язаний з наявністю однакових ресурсів в експлуатаційних умовах. Наприклад, останні досягнення у галузі безпеки польотів, які з'явилися завдяки новим технологіям, можуть викликати збентеження у пілота, який працює в країнах з поганим економічним розвитком, якщо чинна влада не в змозі забезпечити підтримку такої технології);

– досвід певних представників даної культури, що вступають у взаємодію (цей фактор пов'язаний із можливістю швидкої адаптації. Наприклад, пілот, який виконує рейс у невідомому аеропорту іноземної країни, більш гостро переживає, ніж той пілот, що регулярно виконує рейси в цьому аеропорту. Також, пілоти, які виконують міжнародні рейси, екіпажі яких складаються з представників різних культур, повині бути добре обізнані з культурними відмінностями та проявляти в стосовно цього підвищену пильність).

Авіаційна галузь – найбільш очевидний приклад зміщення кордонів культур та країн, національностей та етносів, а також взаємодії мов. Бортпровідники відіграють роль «провідника» між подорожуючими та часто є першою та єдиною особою, яка прямо взаємодіє з пасажиром. Він змушений постійно контактувати з представниками різних національностей та віросповідань: обслуговувати та посміхатися, вирішувати конфліктні ситуації, з розумінням слухати історії з життя, допомагати дітям та літнім людям, а часом – приймати пологи та навіть рятувати життя. Тому бортпровідники повинні бути добре підготовлені до роботи в умовах культурних розбіжностей, адаптуючись, у випадку необхідності, до конкретної ситуації.

Прикладом культурного впливу можуть бути моделі усної мови. Наприклад, під час розмови з англійцями вважається неввічливо перебивати співрозмовника, ось чому репліки співрозмовників слідують одна за одною: коли А закінчує, Б починає. В діалогах, які ведуться представниками латинських культур, демонструється більш високий рівень зацікавленості, діалог часто переривається, при цьому А розвиває те, що було сказано ББ та навпаки. Проте у східних мовах моменти мовчання можуть бути свідченням поваги до співрозмовника, а отри-

мана інформація ретельно обдумується та не є ознакою відсутності думок. В різних культурах існують відмінності в модуляції звичайної мови (висота тону голосу).

Мова напряму зв'язана з питанням культури та є головним джерелом проблем в умовах кроскультурної взаємодії. Недовіра, непорозуміння, помилки в комунікації, стрес та відсутність згуртованості часто підривають потенціал команди. На додаток до культурних факторів, які впливають на міжособові зв'язки, впливає також акцент, словниковий запас, що може значно ускладнити навіть дуже просту взаємодію. Наприклад, якщо розглянути авіаційну катастрофу, яка сталася на острові Тенеріфе 27 березня 1977 року. Трагедія сталася на землі в умовах багатьох факторів: погодні умови, завантаженість аеропорту, людський фактор, але оскільки диспетчер вишки управління повітряним рухом говорив із сильним іспанським акцентом, екіпаж KLM та екіпаж Pan Am перепитували та уточнювали команди диспетчера по кілька разів. Не було погодженості в переговорах, пілоти KLM та Pan Am втручалися в розмову та перебивали один одного. Факти засвідчили неправильні рішення екіпажа KLM, що було зумовлено помилковою інтерпретацією команд диспетчера.

Ще одна катастрофа, що сталася в результаті кроскультурної комунікації, рейс 052 Avianca 25 січня 1990 року. Перед вильотом з Меделіна пілотів авіакомпанії «Avianca» було попереджено про погіршення погодних умов. Через декілька годин сильний туман та низька хмарність вкрили злітно-посадкову смугу. В аеропорту «Кеннеді» умови прийому літаків погіршилися. Капітан літака був досвідченим пілотом, але мав погані знання з англійської мови, тому радіозв'язок здійснювався 28-річним другим пілотом. Причиною катастрофи стала помилка пілота, бо екіпаж не повідомив диспетчеру про критичний рівень палива, та відсутність стандартної термінології про мінімальний рівень палива, використання слова «пріоритет» мало критичне значення для пілотів, які спілкуються іспанською мовою.

Певною мірою, англійська мова стала універсальною мовою в галузі авіації, але не рідною для більшості людей земної кулі. Недивлячись на велику ступінь володіння англійською мовою, для кого вона не є рідною мовою; мовні непорозуміння неминучі, особливо в незвичайних, стресових та неоднозначних ситуаціях. Дуже часто це спричиняє багато труднощів, що витікають при необхідності інтерпретації та перекладу, та своїми діями можуть ще більше посилити проблеми зв'язку.

Взагалі, пілоти дуже пишаються своєю професією та зазвичай дуже мотивовані удосконалювати свою професійну майстерність. З іншої сторони, пілоти часто відчувають почуття особистої невразливості. Можливо, це природня стратегія подолання труднощів серед професіоналів, які займаються відносно ризикованою справою. Більшість пілотів, незалежно від належності до національних культур, відчувають, що вони приймають рішення однаково добре, як в аварійних, так й у звичайних ситуаціях, та характеристики їхньої працездатності не схильні до впливу особистих проблем та те, що вони не здійснюють помилки в ситуаціях з високим ступенем стресу. Це почуття особистої невразливості може привести до нездатності користуватися відпрацьованою практикою оптимізації роботи екіпажу, як контрзахід щодо помилок.

Таким чином, можна зазначити, що міжкультурна комунікація в авіаційній галузі є одним з чинників, що впливає на безпеку польотів. Це явище повсякденної реальності в авіації, успіх взаємодії залежить від мотивації та обізнаності. Міжкультурну комунікацію потрібно розглядати як постійний процес взаємодії групи людей, що існують у певних умовах та готові до адаптації змін цих умов.

Список використаної літератури

1. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманіт. пед. акад.. Хмельницький, 2008. – 22 с.
2. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ВЦ «Академія», 2012. – 298 с.
3. Стенина Н. С. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся в высших художественных учебных заведениях России: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Рос.акад.образов.. Москва: 2007. – 20 с.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб пособие для вузов. Москва: Высш. шк.. 2003. – 334 с.
5. Кросскультурные факторы и безопасность полетов: сборн. матер. / Циркуляр ИКАО. Монреаль. 2004. – 52 с.

OFFICIAL REGULARIZATION OF SETTLEMENT NAMES ON THE TERRITORY OF PRESENT-DAY TRANSCARPATHIA IN THE ERA OF THE FIRST CZECHOSLOVAK REPUBLIC (1919–1938)

Dobos, Sándor
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

During the 20th century several territorial and governmental changes occurred in the Carpathian Basin that caused several regularizations of settlement names by the authorities in the territory of present-day Transcarpathia – especially because of political and ideological purposes, without taking cultural traditions, historical backgrounds into consideration. In this way, settlement names have been changed about five times in the region [5, pp. 187–206; 6, pp. 454–479]:

1) the first regularization of settlement names was between 1898 and 1912 when the territory of present-day Transcarpathia belonged to the Austro-Hungarian Monarchy;
2) the second one was during the period between the First World War and the Second World War, when the region was integrated to the first Czechoslovak Republic from 1919 to 1938;
3) the names of the settlements were modified for the third time between 1938 and 1944 when the region became the part of Hungary again;
4) after the Second World War the settlement names were changed again, for the fourth time, when the territory of present-day Transcarpathia was attached to the Soviet Union from 1945 to 1991
5) the fifth changing of city, town and village names began after the collapse of the Soviet Union, when the region became the part of the independent Ukraine (1991).

The subject of the present conference paper is connected to the second regularization of settlement names in the territory of present-day Transcarpathia that belonged to the first Czechoslovak Republic at that time.

The territory of present-day Transcarpathia was the part of the Kingdom of Hungary until the end of the First World War and it was administratively divided into four counties: Ung, Bereg, Ugocsa and Máramaros. The region also

included some settlements which belonged to other counties: Eszeny, Szalóka, Tiszaágtelek from county of Szabolcs and Nagypalád from county of Szatmár [8, pp. 20–21]. After the First World War, according to the *Treaties of Saint-Germain* (signed on 10th September 1919) and *Trianon* (signed on 4th June 1920) the territory was attached to the first Czechoslovak Republic under the name of Podkarpatská Rus (in English: Subcarpathian Rus) [7, p. 14; 11, p. 47].

The Czechoslovak government had a lot of provisions, which produced a considerable influence on the political, administrative, economic, social and cultural life in Podkarpatská Rus. One of these provisions was the official revision/the national regularization of settlement names of the region which was specified as early as 1920 by the law number 266 signed on 14th of April about *Naming cities, towns, places and streets, standing place name signs and numbering houses/buildings* [4, p. 172; 9, pp. 595–596]. The way of carrying out that law was detailed by several governmental regulations:

1) Governmental order number 324, signed on 25th of August 1921 [1, pp. 841–845; 2, p. 172],
2) Circular number 68.133/14, issued on 9th of September 1921 [3, pp. 57–58],
3) Governmental order number 324, signed on 25th of August 1924 [10, p. XII, p. 31].

The main principle of the official revision of settlement names in Podkarpatská Rus was to replace the Hungarian names of all settlements by Czech and Rusyn/Ruthene names and the Minister of Home Affairs of the first Czechoslovak Republic had the right to supervise it.

The national regularization of settlement names was completed in the territory of Podkarpatská Rus by 1927. As a result, each city, town and village of Podkarpatská Rus was given official names established in two languages: firstly in Czech, secondly Rusyn/Ruthenem, for example [10, p. XI, pp. 3–30]: *Mukačevo(in Czech)–Мукачево(in Rusyn/Ruthene), Užhorod–Ужгород, Nížní Remety–НижнЂ Ремета, etc.* (See Table 1 that includes several place names illustrating regularizations of settlement names in the territory of present-day Transcarpathia during the era of the Austro-Hungarian Monarchy and the First Czechoslovak Republic as well.)

Thanks to the above mentioned governmental order number 324, signed on 25th of August 1921, in case of settlements where the rate of the Hungarian minorities was at least 20% besides official Czech and Rusyn(Ruthene) settlement names Hungarian place names could be used as well [1, pp. 841–845], for example [10, p. XII, pp. 3–30]: *Berehovo (in Czech)–Берегово (in Rusyn/*

Ruthene)–Beregszász (in Hungarian), Veliká Běhaň–Велика БѢгань–Nagy-Bégány, Mužijovo–Мужійово–Muzsaly, etc. (See Table 1 that includes several place names illustrating regularizations of settlement names in the territory of present-day Transcarpathia during the era of the Austro-Hungarian Monarchy and the First Czechoslovak Republic as well.)

Though by the national regularization of settlement names the Czechoslovak government aimed to strengthen the unity of the Republic and further the efficient control of the central management, the local minorities, especially the Hungarian community considered it as an offense and a way to cancel the historical backgrounds of their ethnic territory.

Table 1 *Regularizations of place names in the territory of present-day Transcarpathia during the era of the Austro-Hungarian Monarchy and the First Czechoslovak Republic (illustrating with several names of settlements)*

Country	Austro-Hungarian Monarchy (1867–1918)		First Czechoslovak Republic (1919–1938)		
No.	Place names in 1900 before the regularization of them based on the 4th article of the Act from 1898	Official place names that were determined based on the 4th article of the Act from 1898	Official place names that were determined based on the law no. 266 from 1920, governmental order no. 324 from 1921, governmental order no. 324 from 1924		
			in Czech	in Rusyn(Ruthene)	in Hungarian (non-official)
1.	Ungvár	Ungvár	*Užhorod*	*Ужгород*	–
2.	Munkács	Munkács	*Mukačevo*	*Мукачево*	–
3.	Bátyú	Bátyú	*Bat'ovo*	*Батьово*	*Bátyú*
4.	Bökény	Tiszabökény	*Bekeň*	*Бекень*	*Bökény*
5.	Bilaszovicza	Bagolyháza	*Bélasovice*	*БѢласовиця*	–
6.	Beregszász	Beregszász	*Berehovo*	*Берегово*	*Beregszász*
7.	Bukócz	Ungbükkös	*Bukovcová*	*Буковцьова*	–
8.	Huszt	Huszt	*Chust*	*Хуст*	–
9.	Nevetlenfalu	Nevetlenfalu	*Ďakovo*	*Дяково*	*Nevetlenfalu*
10.	Derczen	Derczen	*Drysina*	*Дрисіна*	*Dercen*
11.	Holubina	Galambos	*Holubinné*	*Голубинное*	–
12.	Ilosva	Ilosva	*Iršava*	*Иршава*	–
13.	Makkos-Jánosi	Makkosjánosi	*Janošovo*	*Яношово*	*Jánosi*
14.	Kőrösmező	Körösmező	*Jasína*	*ЯсѢня*	–
15.	Tisza-keresztúr	Tiszakeresztúr	*Kerestúr*	*Керестур*	*Keresztúr*
16.	Kabolapolyána	Gyertyánliget	*Kobylecká Polana*	*Кобылецка Поляна*	–
17.	Mező-Kaszony	Mezőkaszony	*Kosino*	*Косино*	*Kaszony*
18.	Kosztrina	Csontos	*Kostrina*	*Кострина*	–
19.	Kis-Kupány (Mála Kopánya)	Alsóveresmart	*Malá Kopaňa*	*Мала Копаня*	–
20.	Nagy-Muzsaly	Nagymuzsaly	*Mužijovo*	*Мужійово*	*Muzsaly*
21.	Alsó-Hrabonicza (Hrábonica, Hrábonic)	Alsógereben	*Nižní Hrabovnice*	*Нижня Грабовниця*	–

Country	Austro-Hungarian Monarchy (1867–1918)		First Czechoslovak Republic (1919–1938)		
No.	Place names in 1900 before the regularization of them based on the 4th article of the Act from 1898	Official place names that were determined based on the 4th article of the Act from 1898	Official place names that were determined based on the law no. 266 from 1920, governmental order no. 324 from 1921, governmental order no. 324 from 1924		
			in Czech	in Rusyn(Ruthene)	in Hungarian (non-official)
22.	Alsó-Remete	Alsóremete	*Nížní Remety*	*НижнЂ Ремета*	–
23.	Perecseny	Perecseny	*Perečín*	*Перечин*	–
24.	Péterfalva	Tiszapéterfalva	*Petrovo*	*Петрово*	*Péterfalva*
25.	Rahó	Rahó	*Rachov*	*Рахов*	–
26.	Szalóka	Szalóka	*Saloka*	*Сальоки*	*Szalóka*
27.	Szernye	Szernye	*Serně*	*Серне*	*Szernye*
28.	Nagy-Szőllős	Nagyszőllős	*Sevluš*	*Севлюш*	*Szőlős*
29.	Som	Beregsom	*Šom*	*Шом*	*Som*
30.	Técső	Técső	*Tačovo*	*Тячово*	*Técső*
31.	Uzsok	Uzsok	*Užok*	*Ужок*	–
32.	Mező-Vári	Vári	*Vary*	*ВарЂ*	*Vári*
33.	Nagy-Bégány	Nagybégány	*Veliká Běhaň*	*Велика БЂгань*	*Nagy-Bégány*
34.	Nagy-berezna	Nagyberezna	*Velký Berezný*	*Великий Березный*	–
35.	Ökörmező	Ökörmező	*Volové*	*Воловое*	–
36.	Visk	Visk	*Výškovo nad Tisou*	*Вышково над Тисою*	*Visk*
37.	Felső-Hrabonicza	Felsőgereben	*Vyšní Hrabovnive*	*Вышня Грабовниця*	–
38.	Felső-Schönborn	Felsőkerepecz	*Vyšní Koropec*	*Вышный Коропець*	–

Sources

- *A történeti Magyarország városainak és községeinek névváltozatai az Országos Községi Törzskönyvbizottság iratanyaga alapján (1898–1913).* Szerk.: Jeney Andrásné, Tóth Árpád. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1998. [*Names of Cities, Towns and Villages of Historical Hungary Based on the Documents of National Municipal Registration Committee*. Editors: Jeney Andrásné, Tóth Árpád. Hungarian Central Statistical Office, Budapest, 1998.]
- Statistický lexikon obcí v zemi Podkarpatoruské. Praze, 1928. [Statistical lexicon of settlements in Podkarpatoruska/Subcarpathian Rus. Prague, 1928.]
- *Melléklet a 14.500/1939. B. M. számú rendelet 1. §-ának (2) bekezdéséhez: „A kárpátaljai terület községeinek jegyzéke”,* Belügyi Közlöny, 44(1939. július 6.)/30. 781–802. [*Supplement to the order no. 14500 B.M. from 1939 on “The list of the settlement names of the Subcarpathian territory*”, Belügyi Közlöny, 44(6th July, 1939)/30. pp. 781–802.]

References

1. 1921. évi 324. számú kormányrendelet *A városok, községek, helységek és utcák elnevezéséről, községeknek helységtáblával való megjelöléséről és házak számozásáról* szóló 1920. évi 266. számú törvény végrehajtásáról. In: Cseh-Szlovák törvények

és rendeletek gyűjteménye. Szerk.: Pálesch Ervin. Prešov(Eperjes), 1921. 841–845. [The governmental order no. 324 from 1921 on the implementation of the law no. 266 from 1920 on *Naming cities, towns, places and streets, standing place name signs and numbering houses/buildings*. In: Collection of Czechoslovak laws and orders. Edited and translated into Hungarian by dr Ervin Pálesch. Prešov(Eperjes), 1921. pp. 841–845.];

2. 1921. évi 324. számú kormányrendelet *A városok, községek, helységek és utcák elnevezéséről, községeknek helységtáblával való megjelöléséről és házak számozásáról* szóló 1920. évi 266. számú törvény végrehajtásáról. In: A Slovenskón és Podkarpatská Rusban hatályos magyar és csehszlovák jog rendszerbe foglalása. Igazságügyi, közigazgatási és pénzügyi (bankügyi) hármas mutató. Írta: Kemenczky Kálmán. Athenaeum, Košice, 1924. 172. [The governmental order no. 324 from 1921 on the implementation of the law no. 266 from 1920 on *Naming cities, towns, places and streets, standing place name signs and numbering houses/buildings*. In: The systematization of updated Hungarian and Czechoslovak law of Slovenskó and Podkarpatská Rus. Written by Kálmán Kemenczky. Athenaeum, Košice, 1924. p. 172.];
3. A hely nevei, a nyelv helyei. A kisebbségi nyelvi jogok története Szlovákiában 1918–2012. Szerk.: Orosz Örs. Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2012. 57–58. [Names of places, places of names. History of minority language rights in Slovakia 1918–2012. Editor: Örs Orosz. Forum Institute, 2012. pp. 57–58.]
4. „A városok, községek, helységek és utcák elnevezéséről, községeknek helységtáblával való megjelöléséről és házak számozásáról" szóló 1920. évi 266. számú törvény. In: A Slovenskón és Podkarpatská Rusban hatályos magyar és csehszlovák jog rendszerbe foglalása. Igazságügyi, közigazgatási és pénzügyi (bankügyi) hármas mutató. Írta: Kemenczky Kálmán. Athenaeum, Košice, 1924. 172. [Law no. 266 from 1920 on *Naming cities, towns, places and streets, standing place name signs and numbering houses/buildings*. In: The systematization of updated Hungarian and Czechoslovak law of Slovenskó and Podkarpatská Rus. Written by Kálmán Kemenczky. Athenaeum, Košice, 1924. p. 172.];
5. Dobos Sándor: *Changes of Place Names in the Territory of Present-Day Transcarpathia from 1898 to 2000 = Nyelvhasználat, kétnyelvűség: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II.,* ed. Hires-László Kornélia, Autdor-Shark, Ungvár, 2016, 187–206. [Sándor Dobos: *Changes of Place Names in the Territory of Present-Day Transcarpathia from 1898 to 2000 = Language Usage, Bilingualism: Studies of the* Antal Hodinka Linguistic Research Centre *of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute. Volume II,* ed. Hires-László Kornélia, Autdor-Shark, Uzhgorod, 2016, pp. 187–206.];
6. Dobos Sándor: *Magyar helységnevek Kárpátalján. Kodifikációs kísérletek és eredmények (1989–2000) = Határhelyzetek VII.: Közösség és identitás a Kárpát-medencében,* eds. Fedinec Csilla, Szoták Szilvia, Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, 2014, 454–479. [Sándor Dobos: *Hungarian Place Names in Transcarpathia. Codifying Attempts and Results from 1989–2000 = Community and Identity in the Carpathian Basin. Border-Situations VII.*, eds. Fedinec Csilla, Szoták Szilvia, Márton Áron Specialized College of Balassi Institute, Budapest, 2014, pp. 454–479.]

7. FEDINEC Csilla: A kárpátaljai magyarság történeti kronológiája 1918–1944. Fórum Intézet–Lilium Aurum Könyvkiadó, Galánta–Dunaszerdahely, 2002. 14. [Csilla FEDINEC: Historical Chronology of Subcarpathian Hungarians 1918–1944. Forum Institute–Lilium Aurum Publisher, Galanta– Dunajská Streda, 2002. p. 14.]
8. MOLNÁR D. István: A hatalomváltások hatása Kárpátalja népességszámának alakulására 1869-től napjainkig. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, Földtudományok Doktori Iskola, Debrecen, 2013. 20–21. [István MOLNÁR D.: The effects of governmental changes on the formation of population's numbers on the territory of Transcarpathia from 1869 to nowadays. Ph.D. thesis. University of Debrecen, Doctoral School of Earth Sciences, Debrecen, 2013. pp. 20–21.] Source: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/169062/Moln%E1r_D_Istv%E1n_%C9rtekez%E9s-t.pdf;jsessionid=CB760EDE2805A5DB338A1FC6971D9C23?sequence=6 (07-18-2017)
9. Sbírka zákonú a nařízení státu československého. Praze, Ročník 1920. 595–596. [The collection of laws and orders of the Czechoslovak State. Prague, 1920. pp. 595–596.];
10. Statistický lexikon obcí v zemi Podkarpatoruské. Praze, 1928. X–XII., 3–31. [Statistical lexicon of settlements in Podkarpatoruské. Prague, 1928. pp. X–XII, pp. 3–31.];
11. VIDNYÁNSZKY István: Csehszlovák diplomáciai siker. In: Kárpátalja 1919–2009 történelem, politika, kultúra. Főszerk.: Fedinec Csilla – Vehes Mikola. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete – Argumentum Kiadó, Budapest, 2010. 47. [István VIDNYÁNSZKY: Czechoslovak diplomatic success. In: Subcarpathia 1919–2009 history, politics, culture. Chief Editors: Csilla Fedinec – Mikola Vehes. Institute for Ethnic and National Minority Studies of the Hungarian Academy of Sciences – Argumentum Publisher, 2010. p. 47.];

MIT NEVEZNEK NYELVJÁRÁSNAK A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁKBAN?

Dudics Lakatos Katalin
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A magyar anyanyelvoktatás kiemelt célja (Magyarországon és Kárpátalján is) a standard elsajátíttatása. Hosszú évtizedeken keresztül ez a cél anélkül lebegett előttünk, hogy az iskolába kerülő magyar anyanyelvű gyerekek otthonról hozott, elsődlegesen elsajátított beszélt nyelvváltozatát nem vettük figyelembe. Ez a nyelvváltozat pedig a legtöbb esetben valamely nyelvjárás, mely a határon túli magyarok esetében az államnyelvből kölcsönzött elemekkel tarkított. A 90-es, 2000-es években mind Magyarországon, mind Kárpátalján bekövetkezett szemléletváltás lényege az, hogy a már birtokolt, magabiztosan használt anyanyelvváltozatokra építve próbáljuk a standardot elsajátíttatni az iskoláinkban, ugyanakkor felhívni a figyelmet a különböző nyelvváltozatok funkcióira, kiemelve létjogosultságukat [1; 3; 5; 8]. Ez a szemlélet érvényesül a 2005-ben megjelent *Magyar nyelv tanterv* [6] egészében, mely azóta ugyan többször átdolgozásra került, de a hozzáadó szemléleten (elvileg) nem változtattak.

A nyelvjárások önálló témakörként mégis csupán a 11. osztályban jelenik meg, addig utalásként, összehasonlításként hallhatnak róla a tanulók bizonyos témaköröknél. A 11. osztályos tankönyvben a következő meghatározással találkozhatunk: „A magyar nyelvjárások a magyar nyelv olyan nyelvváltozatai, amelyek hangtani, alaktani, mondattani és/vagy szókészleti jellegzetességek alapján különböznek a magyar sztenderdtől és más nyelvjárásoktól, és meghatározott földrajzi területhez kötődnek” [2, 43]. A *Magyar dialektológia* című egyetemi tankönyv ennél jóval összetettebben, több szempontból határozza meg a fogalmat: „Egy adott nyelv többi nyelvváltozattól rendszerszerűen, azaz meghatározott szabályok szerint többékevésbé s valamennyi szinten eltérő nyelvváltozat, amely területileg kötött, elsősorban szóbeli közlésre szánt és mindenekelőtt a mindennapi életterületeket átfogó beszédmód, amelyet általában a falvakban felnőtt és ott lakó, a hozzá legalábbis semlegesen viszonyuló emberek elsődleges nyelvváltozatukként, spontán módon használnak a számukra természetes, mindennapos, informális-familiáris beszédhelyzetekben, s elsősorban az egymás közötti kommunikációban” [4, 36].

Előadásomban arról számolok be, hogyan határozzák meg a nyelvjárás fogalmát kárpátaljai magyar iskolások és pedagógusaik, illetve hogy a hozzáadó szemlélet érvénybe lépése óta megfigyelhető-e változás a pedagógusok nyelvváltozatokkal kapcsolatos megnyilatkozásaiban.

2006 és 2008 között 1490 tanuló, illetve 150 különböző szakos pedagógus töltött ki egy általam összeállított kérdőívet, melyben a különböző nyelvekhez, nyelvváltozatokhoz, különösen a nyelvjárásokhoz való viszonyukról kérdeztem őket [7]. A kérdések között szerepelt a következő: Mit nevezünk nyelvjárásnak (tájnyelvnek vagy tájszólásnak)? A tanulók 65,7%-a válaszolt erre a kérdésre, legtöbbjük egyfajta hagyományként nevezte meg: *„Hát szerintem azt nevezik nyelvjárásnak, akik a régies szavakat használják, ez inkább vidéken fordul elő.”; „A tájszólás régies beszéd, amelyet falukban, kisebb tájakon használnak.”; „Egy olyan csoport nyelve, amely máshogy beszél, mint a környezet.”; „A nyelvjárás régi öregek, települések szóbeszéde.”; „A nyelvjárás egy sajátos beszédstílus, amit sokszor csak a falubeliek értenek.”* Bár negatív szemléletű válaszok is érkeztek: *„A nem tiszta magyar beszédet.”; „A nyelvjárás szerintem a szavak nem helyes kimondása.”; „A parasztoknak van tájszólása.”; „A régi és csúnya beszédet.”; „Amikor nem szépen beszélnek, hanem falusiul.”*

A pedagógusoknak 75,3%-a határozta meg a fogalmat: *„A nyelvjárás tulajdonképpen számomra köznyelvtől eltérő színes szavakat, szófordulatokat jelenti, melyekben nőttem és élek.”; „Egy adott táj, közösség jellemző nyelvhasználatát, amely eltér a standardtól, olyan szóhasználat vagy kifejezések alkalmazása, ami arra a településre jellemző (ott alakult ki, az ottani lakosok használják).”; „Kisebb népcsoport jellegzetes beszéde; egy kisebb közösség beszédérzéke, ami a születésükkel jár.”; „Kommunikációs eszköz (identitáskifejező) – kisebb községhez, település, területhez való tartozás kifejezője (az Ungvári járásban Nagydobrony).”; „Olyan nyelvváltozat, amelyet egy-egy földrajzi tájegységen élők beszélnek (amelyet őseiktől örököltek).”; „Tájszólásnak nevezzük a régi még fennmaradt beszédhasználatot, melyet napjainkban inkább az idős vagy vidéki emberek használnak.”; „Véleményem szerint azt, amikor egy vidéken a szavakat nem a helyes magyar megfelelőjén használják. pl: voltál la, mituc, máma.”; A nyelv megtekerése, átformálása, variálása területenként különböző módon, ami a szavak kiejtését és nem rendhagyó szótári használatát foglalja magába.”; „Valamely nyelv elferdítését nevezzük nyelvjárásnak vagy tájszólásnak.”*

Látható, hogy egyik csoport körében sem nevezhető általánosnak az objektív viszonyulást tükröző szakszerű meghatározás.

2018 januárjában a 10 évvel ezelőtt feltett kérdésekről ismét megkérdeztem a kárpátaljai magyar pedagógus kollégákat, ezúttal online formában. A kérdőívet 75 ember töltötte ki, s küldte vissza. A nyelvjárások fogalmára vonatkozóan a következő válaszok (59) érkeztek: *„Egy adott területre jellemző kissé a helyes magyar kifejezéstől eltérő beszédstílus, amely sokszor a hovatartozás jele. Tájszólás alapján akár személyek lakhelyét is beazonosíthatjuk.”; „Egy elszigetelt vidék lakosságának nyelve.”; „Egy nyelv területileg különböző nyelvváltozata. Egy nyelvnek területileg több változata van, amelyek ugyanabból a nyelvből alakulnak ki, de több eltérés van köztük. Hasonló a sztenderd nyelvjáráshoz, de kisebb-nagyobb eltérések jellemzőek a nyelvjárásokra.”; „A köznyelvtől eltérő nyelvi jellegzetességek,sajátosságok, amit egy földrajzilag elhatárolható közösség használ.”*

A válaszokat tekintve elmondható, hogy a korábbi felméréshez viszonyítva a nyelvjárások fogalmát hasonlóképpen magyarázzák a pedagógusok: vannak szakszerűbbek, kevésbé szakszerűbbek, illetve olyanok, melyek teljesen laikus véleményeket tükröznek.

Pedig a hozzáadó szemlélet eredményességéhez elengedhetetlen az elsődleges nyelvváltozat felismerése/elismerése a pedagógusok részéről.

Felhasznált irodalom

1. Beregszászi Anikó (2009). Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacsi Zoltán–Márku Anita szerk. *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században.* Ungvár: PoliPrint. 20–25.
2. Beregszászi Anikó (2011). *Magyar nyelv 11. osztály.* Bukrek Kiadó. Csernyivci.
3. Kiss Jenő (1996). A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv 92*: 138–151.
4. Kiss Jenő szerk. (2001). *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris.
5. Kontra Miklós (2003). Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások XLI:* 355–358.
6. Kótyuk István (2005). *Magyar nyelv 5–12. osztály.* Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára. Csernyivci: Bukrek.
7. Lakatos Katalin (2010). Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje. Doktori értekezés. Budapest: ELTE.
8. Sándor Klára (1995). Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. *Regio 1995/4:* 121–148.

LISTENING STRATEGIES USED BY MONO- AND BILINGUAL MAJORS OF ENGLISH AT THE F. RÁKÓCZI II TRANSCARPATHIAN HUNGARIAN INSTITUTE

Fábián, Márta
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

Teaching listening skills is one of the most difficult tasks for any EFL teacher as successful listening skills are acquired over time and with lots of practice. One of the largest inhibitors for students is often mental block. Listening strategies are techniques or activities that contribute directly to the comprehension and recall of listening input.

Strategic competence is one of the components of communicative competence. Listening strategy research originated from L2 strategy research. Current research literature has posited that listening strategies are necessary for development of L2 listening proficiency. A positive correlation was found between listening strategy use and listening comprehension ability. Taking for basis of the present strategy research O'Malley and Chamot's classification of the strategies into three groups called the tripartite classification we can divide the strategies into metacognitive, cognitive and socio-affective or social and affective.

The present study aims to get insight into the EFL listening strategy use of the learners majoring in English at the F. Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian College of Higher Education and compare the listening strategy use of bilingual and monolingual learners. The present study is confined to deal with the non-interactive or unidirectional listening comprehension, where the hearer is unable to interact with the speaker (as in case of a recorded text). Learners of EFL use cognitive, socio-affective and metacognitive strategies for understanding the message in the process of non-interactive listening. The research aims to find out the frequency of strategy use within each group of strategies as well as the most and less frequently used groups, point out the weak areas in the use of listening strategies and point out the differences if any in the strategy use of monolingual and bilingual learners. Altogether 50 participants (30 bilingual and 20 monolingual) have been asked to fill in a questionnaire which was based on R. Oxford's SILL.

The strategy use of the 25 listening strategies was measured on a five point Likert-scale.

The results show a wide variety of strategy use. The highest ranks have the group of cognitive strategies followed by metacognitive strategies while the socio-affective are the less frequently used ones. Among the cognitive strategies the most widely used are: when listening to a passage most learners guess the meaning of unknown words by linking them to known words and they pay attention to English words or expressions that are similar to Hungarian or Ukrainian words or expressions and the cognitive inference strategy connected with guessing the content or main idea of the text from its title. The frequency of use of the strategies belonging to the cognitive group shows, that beside the schematic knowledge learners frequently rely on systemic knowledge. A further conclusion can be made about processing the information heard i.e. the first two most frequently used strategies are bottom-up strategies followed by strategies that prove top-down approach to understanding the message. Strategies belonging to the metacognitive group are less frequently used though quite a high number of participants pay attention to their feelings about the passage and make plans to strengthen weak areas of listening comprehension. The third group, socio-affective strategies are not used as frequently as strategies belonging to the first two groups, though the strategy that has been marked as the one usually used by the participants belongs to this group. Among the socio-affective strategies the cooperative strategies are the most widely used ones followed by the self-reinforcement strategy while the questioning strategies are used the least frequently.

Bilingual learners proved to use more strategies than monolingual ones. Though the strategy use of bilingual learners proved to be quantitatively different from that of the monolingual learners no significant differences were found between the two groups. Altogether seven strategies are more frequently used by the bilingual group than by the monolingual one from which four belong to cognitive strategies, three to socio-affective and one was a metacognitive strategy.

The cognitive strategies bilinguals prefer are connected with using knowledge from school to understand the speaker, guessing the main idea and content from the title, figuring out difficult words with the help of familiar root words and affixes as well as substituting other words when unable to figure out a word. The metacognitive strategy which is more often used by the bilingual participants refers to paying attention to feelings about the passage when listening to it. In the socio-affective group far more students

claim to ask the teacher questions about the passage i.e. use a clarification strategy. Usually more bilingual participants cooperate with their group mates than monolinguals. A mental technique for reducing anxiety is also more frequently used by bilingual learners. All these strategies prove that bilingual learners act differently from monolingual ones when trying to understand a passage.

Having carried out a research among students majoring in English with the help of a standardized questionnaire on non-interactive listening strategies called ELLSI it can be concluded that

It can also be stated that among the participants of the study the two most frequently used strategies prove bottom-up approach to understanding the passage followed by two top-down strategies. In the bilingual group, though, a top-down strategy proved to be the most frequently used strategy. So, it can be stated that more bilinguals use top-down strategies for understanding a message when listening to new information, use their background knowledge obtained in their earlier life and they are more cooperative with peers.

Having carried out a research among students majoring in English with the help of a standardized questionnaire on non-interactive listening strategies called ELLSI it can be concluded that the most widely used strategies belong to the group of cognitive strategies followed by metacognitive and socio-affective strategies. The strategy use of bilingual learners proved to be different from their monolingual peers. Bilinguals use top-down strategies in processing the information, they rely more on their background knowledge, more often use clarification strategies and strategies for reducing anxiety. Besides, they are more cooperative with peers.

LINGUISTIC LANDSCAPE AS A WAY OF PUBLIC COMMUNICATION IN VINOGRADOVO

Fábián Németh, Beáta
University of Pannonia
Veszprém, Hungary
Ukraine

Transcarpathia can be found in the western part of Ukraine, in the neighbourhood of four EU member states. It is a multiethnic region, which became an independent country in 1991. According to the Ukrainian census of 2001 the population of Transcarpathia is around 1 254 614 and Hungarians in Ukraine number 151 516 that means almost 12,1 % of the Transcarpathian population [2, 12]. Transcarpathia is divided into 13 administrative regions. One of the regions is Nagyszőlős/Vinogradovo where the rate of Hungarians in 2001 was 26,2 % of the population [1, 84].

When we arrive in a new country or city/town, public signs, advertisements and billboards are often the first forms of contact we have with the language. If the country is multilingual, each instance of language choice and presentation in the public signage transmits symbolic messages regarding legitimacy, centrality and relevance of particular languages and the people they represent.

Language is all around us in a textual form as it is displayed on shop windows, commercial signs, posters, official notices, traffic signs, etc. Most of the time people do not pay much attention to the so-called „linguistic landscape" that surrounds them. However, in recent years an increasing number of researchers have studied the language texts that are present in the public space.

Nowadays, the study of the linguistic landscape enjoys a growing interest in sociolinguistics and applied linguistics. *Language* is used to express and negotiate *identity*. In this study, based on the linguistic landscape of Vinogradovo, I aim to show some examples of the many types of identities that can be expressed through a linguistic landscape. Since in this region people speak multiple languages, it goes without saying that not only one single linguistic identity is depicted in this linguistic landscape.

According to the authors of the book Minority Languages in the Linguistic Landscape, which was published in 2012, we have to amalgamate the qualitative and quantitative methods while exploring the linguistic landscape. Nevertheless, more emphasis is put on the qualitative research.

Ukraine became independent *after* the breakup of the Soviet Union. During this short period, two revolutions took place in the country: the orange revolution in 2004 and the revolution of dignity in 2013/2014. These revolutions with the war going on in the eastern part of the country since 2014 evoked nationalistic feelings. Apart from the Ukrainian national colours, the national minorities' symbols appear on the linguistic landscape as well.

Picture 1

You can see the façade of one of the Hungarian education institutions in Nagyszőlős/Vinogradovo (picture 1), Zsigmond Perényi Secondary School. Nagyszőlős/Vinogradovo is a district centre with 15% of the inhabitants being Hungarians, that is why you can also see a Hungarian flag next to the Ukrainian one. If you take a stroll in the centre of Nagyszőlős/Vinogradovo and look at the school on the Main Street, you instantly know: although you are in Ukraine there are also Hungarians.

Picture 2

You can see in Picture 2 that the sign is bilingual: it is in Hungarian and Ukrainian. However, the colours of the official signs resemble the blue-yellow colours of the Ukrainian majority.

Picture 3

The coexistence of nations and languages along with multilingualism is a characteristic of Nagyszőlős/Vinogradovo too. This photo (picture 3) was taken in the centre of the city. Here on a newspaper stand you can see both a Hungarian and a Ukrainian sign showing that these nationalities can be found living here as well as an English sign to express the will to integrate Ukraine into Europe. We must not forget that in November 2013 when the protests against the regime of Yanukovich – who later fled the country – started in Kyiv, one of the main goals of the crowd was the integration into the European Union.

In a place like Transcarpathia where you have an ethnically mixed population it is natural for languages to get into contact with each other. Therefore, words borrowed from Ukrainian and Russian seem so natural to the local population that they can also appear on public signs.

References

1. Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal Transcarpathia Province Statistical Office (Закарпатське обласне управління статистики), 2003: Національний склад населення та його мовні ознаки (статистичний бюлетень). Ungvár: Adattár. pp 84–87.
2. Molnár, L. and Molnár, D.I. (2005) Kárpátalja Népessége és Magyarsága a Népszámlálási és Népmozgalmi Adatok Tükrében [The Popultation and Hungarians of Transcarpathia through the Mirror of Consensus and Demographic Data]. Beregszász: KMPSZ. pp 12–14.

STUDENTS' CRITICAL LITERACY DEVELOPMENT: A STUDY OF TEACHERS' INSTRUCTIONAL PRACTICES

Failasofah, Failasofah
University of Pannonia
Veszprém, Hungary
Indonesia

As a multilingual country, the teachers are mandated by the government to train students to have an ability to interpret the meaning of a text functionally in context, an ability to comprehend the social function of discourses, and an ability to interact with others in their society in a proper behavior. Teachers should expose their students to use their critical literacy capacity in the real life situation. This study will examine the development of Indonesian high school students' critical literacy skill based on teachers' instructional practice report. Critical literacy skills in this study are coding practices, text-meaning practices, pragmatic practices, and critical practices (Luke, 2000). Self-evaluation questionnaire using Likert scale 1 to 5 responses will be distributed to 30 English teachers. The interpretation of mean score will be categorized into five levels; very low, low, medium, high and very high. The findings will be used as preliminary data to find an effective instructional model to improve student critical literacy skills in multicultural and multilingual situation.

DEVELOPMENT OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN AN ISLAMIC BOARDING SCHOOL IN INDONESIA: A DYNAMIC SYSTEM PERSPECTIVE

Feisal, Aziez
University of Pannonia
Veszprém, Hungary
Indonesia

Underpinned by the Dynamic Systems Theory (DST), this proposed research is a quantitative study based on longitudinal observation of English language learners in an Islamic boarding school in West Java province, Indonesia. It is a multiple-case based investigation into the development and interactions of Complexity, Accuracy, and Fluency (CAF) constructs in EFL writing that involves successive measurements within the period of one academic year in a naturalistic setting. The major reason behind choosing the Islamic boarding school context is, unlike most schools, some Islamic boarding schools in Indonesia oblige their students to use English besides Arabic in their daily conversation. Interestingly, Indonesian and local languages are not even permitted to be spoken on the premises of these boarding schools. While other English language learners in Indonesia have the problem of lacking the chance to practice, the students in these Islamic boarding schools have at least two weeks in a month to speak no language other than English. This creates a unique and naturalistic condition compared to other speech communities that commonly use their native language (NL) in their daily communication which is a novel condition for this type of research. Consequently, the proposed research could offer different perspectives on the dynamic development of English as a foreign language in Indonesian context which, eventually, will advance our understanding of the complex issues of foreign language development itself.

Keywords: Dynamic System Theory, EFL development, Islamic boarding school

EFL TEACHERS' TECHNOLOGICAL USE: POSSIBILITIES, ROUTINE AND EXPECTATIONS OF GENERATION Z

Fodor, Katalin
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

Informational technologies, including computers, the Internet and electronic delivery systems such as radios, televisions, and projectors among others are still a source of fears for many teachers everywhere in the world despite the fact that computers became available to them in the early 1980s, as personal computers were not necessarily attached to a mainframe computer any longer, i.e. language teachers could use them for language teaching having a wide range of new possibilities [4; 7].

The role of training teachers to use informational technologies has been recognized for more than 2 decades [9], and many studies on the use of technology in education proved that technology rich environment influences the learning process unequivocally in a positive way. Furthermore, Blake [3] introduces a concept, according to which computers can serve as language tutors with little or no support from real instructors. However, 'research in schools suggests that much technology-oriented instruction fails to achieve a good balance' [13, p.30]. Furthermore, Beatty [2, p.72] points out that "teachers need to be concerned about investing time and money in unproven technology".

Computer-assisted language learning (CALL) is "the search for and study of applications on the computer in language teaching and learning", or "any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language" [3, p.7]. Alternatively, information and communications technology (ICT) can also be used to define a teaching and learning process in which any ICT tool (Internet, e-learning technologies, etc.) is used [15].

A few terms existed beside CALL for the use of computer technology in the process of learning a foreign language such as CALI (computer-assisted language instruction) and CASLA (computer applications in second language acquisition) [12]. As a matter of fact, in the 1970s CALL was considered to be a kind of complement in the English classroom

consisting chiefly of drill and practice programs [67]. In the 1980s a large number of works appeared on CALL methodology, such as Higgins and Johns' 'Computers in Language Learning' (1984), or Underwood's 'Linguistics,Computers and the Language Teacher' (1984). Concerning the computer programs, they mainly consisted of language games and puzzles, reading and writing practice, and text reconstruction tasks [7]. At that period two highly influential organizations were established, such as the European Association for Computer Assisted Language Learning (EuroCALL) and the Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) in the United States. Their publications, ReCALL and CALICO journals appeared at the same period. CALL of the 1980s was criticized because the computer was thought of as a kind of tutor for the learners, therefore only partially meeting the requirements of communicative methodology [6]. Brown [3] also stressed the importance of learners' being explorers of the foreign language instead of just being passive recipients of it.

The next stage of CALL, the so-called Integrative CALL, appeared around the mid 1990s with the development of desktop computers that facilitated quick use of the Internet, multimedia, and local area networks [14].

While in the 1980s the question whether to use computers or not during the language learning process was under debate, in 1990s the question gradually changed into how communications and media technology could be used in language teaching. However, it should be noted that some researchers highlighted the danger of computer-mediated communication, i.e. the collapse of human relationships and the unity of human society [7]. As to their point of view, it was not obvious at all that modern technology offered the same benefits as traditional second language instruction.

New possibilities have led up to the appearance of new generations with their quickly changing needs and expectations. Berk [3] highlights the importance of being aware and using technology-based teaching strategies. They are as follows:

1. incorporating technology into in-class and out-of-class assignments and activities trying to use music, video clips, video games, blogs, wikis, search engines, and research databases;
2. giving learners tasks in order to be able to think critically about the information they find focusing on its proper interpretation, helping learners to contribute to Websites, write their own blogs, microblogs, and wikis and also create YouTube videos and podcasts;

3. learners should be engaged in their own learning process, i.e. teachers should focus on learner-centered methods by shortening lectures, increasing group-discussion and also planning games, simulations, improvisations and role playing;
4. creating a team atmosphere for learning where the teacher is part of the team.

Kvavik [9] points out that technology has to be used well to reach its goal, i.e. the effective learning process. Blake [3] emphasizes that successful teaching process needs to be supported by knowledge of second language acquisition (SLA) theories and understanding what aims can be reached with the help of computers in the language classroom.

In summary, in the 21st century learning languages through technology has become a fact of life [4] and is used in today's education [7]. Therefore, "language teachers are increasingly required to possess CALL expertise that includes both practical skills and a thorough understanding of information technology (IT) theory" [6, p.1]. For these reasons, teachers need competent background and experience to be able to solve problematic situations emerging while using technology in the language classroom.

References

1. Beatty, K. (2003). Teaching and researching computer-assisted language learning. New York: Longman, pp. 65–78.
2. Berk, R.A. (2009). Teaching Strategies for the Net Generation. Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal 3(2), pp. 1–24.
3. Blake, R. (2008). Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning. Washington DC, USA: Georgetown University Press, p. 7.
4. Brown, H. D. (1991). Breaking the Language Barrier: Creating Your Own Path to Success. Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp. 47–49.
5. Chapelle, C. A. (2001). Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Dunkel, P. (1991). Research on the effectiveness of computer-assisted instruction and computer- assisted language learning. In Dunkel P. (Ed.), Computer assisted language learning and testing. New York: Newbury House, pp. 5–36.
7. Fotos, S. & Brown, C. (2004). The Development of Call and Current Options. In. Fotos, S. & Brown, M.C. (Eds.), New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1–14.
8. Fu, J.S. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology 9(1), pp. 112–125.
9. Kvavik, R.B. (2005). Convenience, communication, and control: How students use technology. In Oblinger, D.G. & Oblinger J.L. (Eds.), Educating the net generation.

Boulder, CO: Educause, pp. 71–72. Retrieved 17 November 2014 from http://www.educause.edu/educatingthenetgen

10. *Overbaugh, R. & Lu R. (2008–2009). The Impact of a Federally Funded Grant on a* Professional Development Program: Teachers' Stages of Concern Toward Technology Integration. Journal of Computing in Teacher Education 25(2), pp. 45–55.
11. Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1". On the Horizon, 9(5), pp. 1–6.
12. Shrum, J., & Glisan, E. W. (2009). The teacher's handbook: Contextualized language instruction. Boston: Heinle and Heinle.
13. Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning. An introduction. In Fotos, S. (Ed.), Multimedia language teaching. Tokyo: Logos International, pp. 3–20.
14. Warschauer, M. (2011). Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media. NY: Teachers College Press, pp. 28–39.
15. Williams, M. D. (2003). Technology integration in education. In Tan, S.C. & Wong, F.L. (Eds.), Teaching and Learning with Technology: An Asia-pacific perspective. Singapore: Prentice Hall, pp. 17–31.

A VALLÁSI KÖLCSÖNHATÁSOK NYOMAI A NÉPI KÉZIRATOS FÜZETEKBEN

Gál Adél
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

Tanulmányom a vallási kölcsönhatásokkal foglalkozik egy kárpátaljai magyarlakta település, Salánk lakosságának vallási példáján. Az adott településen a református és a görögkatolikus felekezethez tartozó egyének szakrális kéziratait vizsgálom.

Amikor néprajzi kutatásba kezdünk, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy egy olyan területen keressük a nyilvánvaló tények „miért"-jét, mely etnikailag és vallásilag is igen sokszínű. Vidékünk, Kárpátalja lakosságának egyik legfőbb jellemzője az etnikai sokszínűség[1], de ugyanez jellemző a vallási felekezetekre is. Az évszázados egymás mellett élés meghatározta a vidék lakosságát, annak gondolkodásmódját, kultúráját, szokásait, mindennapi vallásgyakorlását és hitének megélését. És természetesen az etnikumok, ha nem is élesen, de jól elhatárolható szokásanyagot képviselnek, mely a hit és vallásgyakorlásban is megnyilvánul. A jelenség alól az általam kutatott település, Salánk sem kivétel. A többségében magyar anyanyelvű lakosú ugocsai faluban reformátusok és görögkatolikusok élnek kölcsönhatásban, s melyre szintén hatást gyakorol a szomszédos települések ukrán és ruszin lakosainak kultúrája, élete. Ez a multikulturális jelenség vallási megnyilvánulása pedig az általam vizsgált – jelen esetben szakrális – kéziratokban is tetten érhető.

Salánkon a vallási közösség igen erős megtartó erővel bírt. Aki nem vallásos, az szinte nem is volt rendes ember, nem jó családból származott[2] – ez egyfajta elvárás volt. Ugyanakkor egy bizonyos felekezethez való tartozás meghatározó volt és mintegy zárt közösséget jelentett. Ennek egyik legnyilvánvalóbb példája volt a monogám házasság, hiszen nem nézték jó szemmel, ha a fiatalok nem egyazon felekezethez tartoztak. Mára ez a szigor kissé feloldódott, bár vannak még a hagyományokhoz ragaszkodó mélyen vallásos családok. A gyülekezet vallás szerinti megoszlása a lakóhelyek

[1] Molnár, Molnár, 2005
[2] Bárth J., 1984

szerinti elhelyezkedésben is tetten érhető. Míg Salánk *Alvégnek* nevezett részén többnyire reformátusok, a *Felvégnek* nevezett részen görögkatolikusok élnek. A vallásosság továbbá identitásmeghatározó szereppel is bírt egykor. A reformátusság egyenlő volt a magyarsággal, vagyis úgy tartották, hogy aki református vallású, az csak magyar lehet.

A vallásosság legjellemzőbb megnyilvánulása a gyakori és rendszeres imádkozás[3]. Ezt a célt szolgálták és szolgálják ma is az általam gyűjtött imádságos füzetek, melyekben az adott vallásra jellemző szövegek gazdag tárháza tárul elénk. A parasztember ugyanis a nyomtatott könyvek hiányában kénytelen volt saját készítésű füzetekbe összegyűjteni és átmenekíteni a számára fontos imádságokat, énekeket, ájtatosságokat és a mindennapi vallásossága megéléséhez szükséges különféle szövegeket. A „füzetek" néha kopott és megfakult lapokat jelentett, melyre nehézkesen mozgó és megfáradt kézzel rótták a betűket. Természetesen mindenki a saját vallásának megfelelő imádságokat és énekeket vetett papírra, melyeket aztán évtizedeken keresztül „rongyosra" énekeltek és imádkoztak.

Gyűjtéseim során[4] református és görögkatolikus kéziratokhoz jutottam. Nyilvánvaló a különbség a két vallás írott anyagában. A görögkatolikusok kéziratai nagy számban találhatók ma is a településen: énekek, imádságok, ájtatosságok és egyéb szövegek halmazával találkozhatunk a füzetekben. A reformátusoknál sokkal kisebb számban jelennek meg a kéziratok. A különbségek ellenére azonban itt is tetten érhető a két vallás egymásra gyakorolt hatása. Hiszen az együttélésnek köszönhetően a vallásgyakorlás gyakran a másik felekezettől átvett elemekkel bővült. Gondoljunk csak azokra a reformátusokra, akik halottak napján kimennek a temetőbe és gyertyát gyújtanak, vagy azokra, akik a beteg, netalán „megijedt" kisgyermeket „pohár alá"[5] viszik a katolikus templomba. Ugyanilyen kölcsönhatásokkal találkozunk a kéziratokban is. Számos alkalommal olvasható református ének és imádság a görögkatolikus szövegek között, vagy pedig fordítva. Az ilyen kölcsönszövegeket egyénileg vagy kisebb csoportokban imádkozták és énekelték. A közösségi térbe nem jutottak be. Az alábbiakban a kéz-

[3] Bálint, 1937
[4] Gál, 2016; 2017;
[5] =kehely alá – a katolikus közösségekre jellemző szokáscselekvés, melynek során a megijedt, megverődött vagy beteg személy áldozás alkalmával ellátogat a misére. A szertartás során az áldozók között megy, de nem áldozatot vesz, hanem a pap kelyhet emel a feje fölé, s ezzel megáldja. A lakosok ennek gyógyító hatást tulajdonítanak.

iratokból kiragadott szövegekkel szeretném illusztrálni a két vallás közötti kölcsönhatás eme megnyilvánulását.

E vallási multikulturalizmus írásban való megnyilvánulásának bizonyítására 33 kéziratot vizsgáltam meg, melyek közül tíz református adatközlő tulajdona, a többi görögkatolikus. A más vallású szövegek bekerülése egy kéziratba nem általános jelenség. Legfőbb oka a felekezetek egymás mellett élése, valamint a hétköznapi események, történések közös megélése. Tágabb értelmezésére a kiragadott példák szerint öt tényezőt különítek el, melyek a vegyes tartalmú kéziratok keletkezésének kiindulópontjai lehettek.

Elsőként említeném a gyermekeknek, unokáknak útravalóul készített kéziratokat, tehát azokat a füzeteket, melyek ***nagymamai örökségek*** lehettek. Ez esetben az idős személy gyermekének, unokájának gyűjtötte össze a számára fontos, esetleg szép vagy jó hangzású imádságokat és énekeket, netalán történeteket. Salánkon N. J. református lakos készített unokájának több imádságos füzetet. Az egyik kézirat végén az alábbi felirat olvasható: „*Átírta N. J. Emlékül R.-nak mamitól*". A kézirat érdekessége, hogy a református imádságok és énekek között a betegek imájaként számon tartott *Jézusom szenvedtél, most én is szenvedek* kezdetű görögkatolikus ima olvasható. Ugyancsak N. J. füzetében találkozunk a *Boldogságos Szűz Mária és a két pásztorgyerek* történetével, mely szintén a görögkatolikus füzetekben kap helyet. A Boldogságos Szűz Mária számos megjelenésében szólt az emberekhez. A történetek között akad ismertebb és kevésbé ismert. Esetünkben a szöveg a Boldogságosnak a La Salette-ben, a franciaországi Alpokban 1846-ban történt megjelenésére utal[6].

Következőként az ***egyéni szükséglettel (gyógyítás szándékával***) magyarázhatjuk a más vallás szövegeinek bekerülését. Példa erre L. I. református lakos kézirata, mely tartalma szerint ájtatosság Szent Antal tiszteletére. A betegek védőszentjeként számon tartott Szent Antalhoz szóló kilenc kedden[7] mondott imát a görögkatolikusok gyakorolják. Ez esetben egy betegség miatt írta le a szövegeket László Ida édesanyja 1977-ben beteg fia gyógyítására. A kézirat ma is a református család tulajdonában gyakori használatban van. Az ájtatosság mellett öntéshez való imádságot, valamint archaikus imaszöveget[8] is olvashatunk benne. Az archaikus népi imádság egy részlete:

[6] Fekete, 2011
[7] P. Özséb, 1930. 27–33. o.
[8] Kész, 2016

„Piros vére a Jézusnak, kit a keresztfán kiontottak, verejtéki orcáinak, melyel ördögöt megrontott, kinaidban könnyebitsen és veszélytől megőrizzen, holtod után vigyen be menyben az örök dicsőségbe. Ámen”

Ugyancsak Szent Antalhoz szóló imádságot találunk G. E. református lakos kéziratában. Szintén ebben a füzetben olvasható a szállást kereső Szűz Mária története, mely főként az északkeleti, erdélyi vidékekre jellemző autentikus karácsonyi ének (ballada) gyönyörű, 24 versszakos változata. A helyi vonatkozású gyűjteményben[9] szerepel ugyan, ám annak egy rövidebb változatát olvashatjuk. A keresztyén egyházi szertartásban ugyan már nem jelenik meg, de a liturgián kívüli alkalmakkor ma is éneklik a településen karácsony estéjén a görögkatolikusok.

A szövegek keveredésének leggyakoribb indoka a felekezeteket érintő ***közös alkalmak***. Ilyen például a temetés. Egy temetésre felekezettől függetlenül látogatnak el a hozzátartozók, ismerősök. A görögkatolikus kéziratokban számos alkalommal találkozunk református temetési énekekkel. Ilyen például Z. E. görögkatolikus lakos kéziratában lévő *Hadd menjek, Istenem, mindig feléd…* kezdetű református dicséret[10]. Ugyanez az ének S. E. görögkatolikus lakos kéziratában is megtalálható. Érdekességük, hogy a füzet lapjain külön címzéssel vannak ellátva, mint például *Református temetési ének*, vagy *Református ének*. Három kéziratban találkozunk a *Tebenned bíztunk eleitől fogva*[11] kezdetű énekkel, mely a *Magyar református énekeskönyv* 90. zsoltára, és a reformátusok temetések alkalmával éneklik. Szintén több helyen találkozunk a temetések alkalmával énekelt *Szomorúan, fájdalmasan* kezdetű református énekkel. Ennek különlegessége, hogy az ének szövege nem található meg egyetlen református énekeskönyvben sem. A településen közkézen forgó „*Temetési énektár*”[12] (*Halottas alkalmakra készített és írott könyv*) szövegei közül való, mely szövegek nagy része feltehetően református vallási népénekek.

Alkalomhoz köthető még az ugyancsak görögkatolikusok kéziratai-ban lévő református karácsonyi kántálás. A *Dicsőség, mennyben az istennek*[13] kezdetű 194. dicséret sokak számára ismert a településen. Az ének P. M. görögkatolikus lakos kéziratában található.

[9] Vári Fábián, 2012, 133. o.
[10] Magyar református énekeskönyv, 2008, 595. o.
[11] Magyar református énekeskönyv, 2008, 175. o.
[12] Gál, 2011
[13] Magyar református énekeskönyv, 2008, 316. o.

A vallási kölcsönhatások közé emelkednek a **búcsújárási alkalmak**. Nem ritka jelenség ma már, hogy református hívek is ellátogatnak a kegyhelyekre. A cselekvés pedig azt eredményezi, hogy a leggyakrabban ponyvanyomtatványokban megjelent történetekkel is megismerkednek. Ezzel magyarázhatjuk, hogy református kéziratba ehhez kapcsolódó szövegek is bekerülnek. Ilyen például a S. O. füzetében lejegyzett *Máriapócsi templom története.*

Számos alkalommal találkozunk kölcsönhatásokkal a kéziratokban úgy, hogy azoknak nincs különösebb magyarázata. A vallásos egyének csupán azért jegyzik le a különböző szövegeket, imákat, **mert az megtetszik nekik**. Ezek a szövegek az egyéni ízlést és igényeket tükrözik. Így kerülhet be egy református kéziratba például Szűz Mária története, vagy egy görögkatolikus kéziratba olyan imádság, amit a reformátusok a templomba bemenetelkor, valamint kijövetelkor mondanak. Ide sorolhatóak még a reggeli és esteli imák. Ezek esetében gyakran a helyiek sincsenek tisztában vele, hogy a rövid, pár soros imádság református vagy görögkatolikus. Leggyakrabban ezek szájhagyomány útján adódnak át, a nagymamák tanítják meg az unokáknak, s még ma is gyakran ezek tekinthetőek a kisgyermekek esetében az első memoritereknek. Az *Én istenem felébredtem…*, vagy pedig az *Álom, álom, édes álom…* kezdetű református imádságokkal gyakran találkozunk a görögkatolikusok füzetében.

Végül essék szó az úgynevezett **egyházi kanonizációkról**, melynek jó példája az *A keresztfához megyek...* kezdetű ének, mely eredetileg egy római katolikus nagyböjti ének[14], ennek ellenére helyet kapott a *Magyar református énekeskönyv*ben[15] is a nagyböjti énekek között. Emellett a reformátusok sajátjukként éneklik temetések alkalmával is. Az általam vizsgált görögkatolikus kéziratokban viszont *Református temetési ének* címszó alatt szerepel.

Munkám írásakor az a cél vezérelt, hogy rávilágítsak arra a tényre, hogy a felekezetek, noha elkülönülnek és néha zárt közösséget eredményeznek, tagjai mégsem zárkóznak el egymástól, illetve egyes szegmensek átvételétől, legyen szó az írásról vagy akár a szokáscselekvésekről. A vallásgyakorlás olyan közösségi tényező, mely a szándék ellenére is hat a másik felekezet tagjaira. A kölcsönhatásokat pedig nem kerülhetjük el. Az

[14] Bozóky, 1797
[15] Magyar református énekeskönyv, 2008, 627. o.

egymás mellett élés elősegíti azok létrejöttét. A teljesebb leírás és a részleteibe menő értelmezések miatt a felvetett téma további kutatást igényel.

Felhasznált irodalom

1. Bálint Sándor (1937). *Népünk ünnepei. Az egyházi év néprajza*. A Szent István-társulat kiadása, Budapest.
2. Bartha Elek (1989). Népi vallásosság és paraszti műveltség. *A Nyíregyházi Jósa András Múzeum Évkönyve*, *XXIV–XXVI*. Nyíregyháza, 119–126. oldal
3. Bárth János (1984). Jobbágysorban (úrbéri, állami és egyházi kötelezettségek). In: *Kecel története és néprajza*. Szerk. Bárth János. Kecel, 131–152. oldal
4. Bozóky Mihály (1797). *Katholikus karbéli kótás énekes könyv*. Vácz.
5. Fekete Sándor Pál (2011). *A boldogságos Szűz Mária La Salette-i megjelenése és jövendölése*. Zarándok Kiadó, Budapest.
6. Gál Adél (2011). Az énekdiktálás hagyománya Salánkon. In: *Ethnika XIII/3*. Debrecen, 58–59. oldal
7. Gál Adél (2016). Szövegek sokfélesége a kéziratos füzetekben. Adalékok a salánki népi írásbeliség vizsgálatához. In: Gazdag Vilmos, Karmacsi Zoltán, Tóth Enikő szerk. *Értékek és kihívások. A Nyelvi és kulturális sokszínűség Kelet-Közép-Európában: érték és kihívások című konferencia anyagai.* Autdor-Shark, Ungvár, 29–40. oldal
8. Gál Adél (2017). Kéziratos imádságos füzetek Salánkról. In: *Vallásos kultúra és életmód a Kárpát-medencében 10.* Laczkó Dezső Múzeum, Veszprém, 882–908. oldal
9. Kész Margit: „Folyt a szent vére, szomorkodik szent lelke, hervad szent színe" – archaikus népi imádságok Kárpátalján. In: *Együtt* XVIII. évf. 5. szám. 71–83. oldal
10. *Magyar református énekeskönyv*. Erdélyi Református Egyházkerület kiadása. Kolozsvár, 2008
11. Molnár József, Molnár D István (2005). *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*, Poliprint Kiadó, Beregszász.
12. P. Özséb (1930). *Páduai Szent Antal kis imakönyve*. Rózsa Kálmán és Neje Könyvkiadóhivatal r.t., Budapest, 27–33. oldal
13. Vári Fábián László (2012). *Vannak Ringó Bölcsők. Kárpátaljai magyar népballadák és népdalok.* Harmadik bővített kiadás. Intermix kiadó. Ungvár – Budapest, 133. oldal

AZ OROSZ ÉS UKRÁN KÖLCSÖNSZAVAK KÁRPÁTALJAI MAGYAR NYELVJÁRÁSOKBAN VALÓ ELTERJEDTSÉGÉRŐL ÉS ALAKVÁLTOZATAINAK LÉTREJÖTTÉRŐL

Gazdag Vilmos
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

Bevezetés

A korábbi vizsgálatok eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a kárpátaljai magyar nyelvű lakosság körében az orosz/ukrán lexikai elemek használata a szókészleti gyarapodás egyik jelének tekinthető, hiszen a megkérdezettek válaszai alapján az adott tárgyak nevének az anyanyelvi és a kölcsönszói megfelelői egyaránt használatosak [6, 49. o.]. Emellett azonban érdemes figyelmet szentelni annak is, hogy milyen sokféle módon is rögzülhetnek ezek a szavak a nyelvhasználatunkba. Jelen írás keretein belül ezt próbáljuk meg nagyvonalakban felvázolni.

A kölcsönszavak meghonosodási folyamata

A különböző nyelvhasználati színtereken jelentkező másod- és államnyelvi hatások, valamint az azok nyomán meghonosodott kölcsönszavak megfigyelése révén figyelemmel kísérhető az egyes szavak meghonosodási folyamata is. Ez a folyamat egy piramissal szemléltethető a leginkább, melynek szintjei a nyelvi színtereket jelölve jól tükrözik azt, hogy a kölcsönszavak legnagyobb számban a beszélt nyelvi színtereken honosodnak meg, s folyamatosan csökkenő számmal haladnak végig a különböző írott színtereken át a kodifikációig.

Az átvett kölcsönszavak jelentős része megtartja eredeti hangalakját és jelentését is, azaz közvetlen kölcsönszóként honosodik meg nyelvünkben [erről lásd: 1; 2]: pl. *bint, brakk, dohovor, konszpekt, májka, remont, szoszíszki* stb.

A meghonosodás során a kölcsönszavak olyan változásokon is átesnek, melyek lezajlása révén jobban igazodnak a magyar nyelv sajátosságaihoz, vagy melyek révén akár több alakban is használatossá válnak. A továbbiakban a különféle alakváltozatok a hangtani alapon végbemenő módosulásait és a létrejött alakváltozatokat kívánom bemutatni.

1. ábra. *A kölcsönszavak meghonosodási folyamata*

(Saját szerkesztés)

Néhány szó a kutatásról

Az Új Nemzeti Kiválóság Program támogatásával megvalósuló kutatásom során kérdőíves felmérés keretében a kárpátaljai Beregszászi járás területén található 35 magyarlakta településen, a települések lakosságszámának figyelembevételével, három korcsoportban (18–40 év; 40–60 év és 60 év feletti), azonos nemi eloszlás mellett összesen 342 fő került megkérdezésre a szláv kölcsönszavak használatával kapcsolatban. A vizsgálatokat a magyar dialektológiai hagyományok szerint felépített kérdőívvel végeztük, melybe a korábbi előnyelvi, szak- és sajtónyelvi, valamint szépirodalmi kutatásaink során gyűjtött kölcsönszavak jelentésére és használatára vonatkozó kérdések kerültek. A válaszadóknak többféle kérdéstípust kellett megválaszolniuk: fogalommeghatározásokon és képazonosításokon át, a felsorolt kölcsönszavak jelentésének a megadásáig.

A kölcsönszavak elterjedtsége

Azt már a korábbi kutatások is igazolták, hogy a kölcsönszavak használati mértéke az egyes szemantikai csoportokban nem azonos. Ez a jelenség természetszerűleg azzal áll összefüggésben, hogy az egyes fogalomkörökhöz tartozó nyelvhasználati színtereken (pl. hivatali szféra) milyen mértékű az egyes (esetünkben a magyar és ukrán, illetve orosz) nyelvek használata. A vizsgálat eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a kárpátaljai magyar nyelvű lakosság körében az orosz/ukrán lexikai elemek használata a szókészleti gyarapodás egyik jelének tekinthető, hiszen a megkérdezettek válaszai alapján az adott tárgyak nevének az anyanyelvi és a kölcsönszói megfelelői egyaránt használatosak. Ugyanakkor azt is ki lehet jelenteni,

hogy e szavak túlnyomó többsége a Beregszászi járás teljes területén ismert. Amennyiben megnézzük a kutatási eredményeket, úgy jól láthatjuk azt is, hogy az egyes tárgyak névhasználatánál a legtöbb esetben nagyarányú magyar nyelvi dominancia figyelhető meg.

A kérdőívben szereplő kérdések, s ez alapján a térképlapok is két nagy csoportra oszthatók.[1] **Az első csoport**ba tartoznak a kérdőív fogalommeghatározási és képazonosítási eredményeit bemutató térképlapok. Ezek a következő adatokat tartalmazzák: 1. A térkép fölött a képet vagy meghatározást, alatta pedig az átadó nyelvi alakot és a szótári jelentését vagy jelentéseit. 2. Ezzel egy vonalban a jelmagyarázatot a térképen ábrázolt válaszokhoz. 3. A térképlap bal oldali sarkában a válaszok eloszlását ábrázoló diagramot. 4. Ez alatt pedig a magyar nyelvi megfelelőket. Illetve, ha vannak, akkor a téves azonosításokat a lap jobb oldali alsó részén. Az e csoportba tartozó térképlapok térképes részén szimbólumok formájában csak a szláv nyelvi átvételek kerültek feltüntetésre. Így azon településeknél, ahol az adatközlők csak magyar nyelvi megfelelőket adtak meg, semmilyen jelölés nem szerepel. E térképlapok a kölcsönszavak ismerete és elterjedtsége mellett elsősorban a kölcsönszavak alakváltozatainak a vizsgálatára alkalmasak. Ugyanakkor fontos azt is megjegyezni, hogy ezek a térképlapok a válaszadók részéről megnyilvánuló ún. hiperkorrekciós folyamat következtében, sokszor a valóságosnál kisebb mértékű kölcsönszóhasználatra utalnak. Ezért a kérdőív, s ezzel párhuzamosan a térképek nagyobb része is a kölcsönszavak ismeretére vonatkozik.

Ezek képezik **a második csoport**ot. Itt a válaszadóknak a megadott, bizonyos fogalomkörökhöz tartozó kölcsönszavak azonosítását kellett elvégezniük. Ez sokkal pontosabb képet ad a kölcsönszavak szemantikai módosulásaira, illetve az egyes szavak elterjedtségére vonatkozóan is. Ezenkívül az e csoportba tartozó térképlapok segítségével jól megmutatkoznak az egyes lexikai elemek esetében a meghonosodás mértékére utaló jegyek is. Azoknál a szavaknál ugyanis, amelyek már beépültek a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatába, sokkal kisebb számú magyar nyelvi megfelelőt sikerült adatolni, mint azoknál, amelyek kevésbé honosodtak meg. Az ebbe a csoportba tartozó térképlapok a következő elv alapján épülnek fel, s a következő adatokat tartalmazzák: 1. A térkép fölött a megadott kölcsönszót, alatta pedig az átadó nyelvi alakot és a szótári jelentését vagy jelentéseit.

[1] A térképek elérhetők az alábbi linken: https://drive.google.com/open?id=0B83R8Lgob9MwSXlwRVlsdlFGQWc

2. Ezzel egy vonalban a jelmagyarázatot a térképen ábrázolt válaszokhoz. Itt kell megjegyeznem azt, hogy a legtöbb kölcsönszó esetében számos (akár kéttucatnyi) magyar nyelvi megfelelő került adatolásra. S mivel ekkora mennyiségű adatot nem tudtam a térképlapokon ábrázolni, így a két leggyakrabban említett változat, illetve egy egyéb, az összes többi változatot tartalmazó kategóriát hoztam létre. Az utóbbi kategóriába tartozó válaszokat a térképlap alján soroltam fel. 3. A térképlap bal oldali sarkában a válaszok eloszlását ábrázoló diagramot. 4. Illetve, ha vannak, akkor a téves azonosításokat a lap jobb oldali alsó részén.

A kölcsönszavak többalakúságáról

Lanstyák István [4; 5, 75–100. o.] a ht-lista kapcsán külön is kitér az alakváltozatok kérdéskörére, megjegyezve azt is, hogy az alakváltozatok vizsgálatát három nézőpontból kell megközelíteni:

1. az egy-egy állami (határon túli) változaton belül használatos alakváltozatok (pl. Ukrajna hivatalos fizetőeszköze a *hrivnya : hriveny; grivnya : griveny*);
2. a közmagyar és a határon túli magyar nyelvváltozatokban jelentkező alakváltozatok (*infarktus : infarkt*).
3. az egyes határon túli nyelvváltozatok egymáshoz viszonyított alakváltozatai (pl. a gyümölcslé jelentésben használt *szok : szók : szokk : szukk*).

Ugyanakkor Lanstyák [3] arra is felhívja a figyelmet, hogy „a jelenlegi politikai realitásokat figyelembe véve a legjobb megoldás bizonyára az volna, ha az egyes központok nyelvtervezői az egyetemes magyarnak tekintett magyarországi központi nyelvváltozat erőltetése helyett egy új, kompromisszumos standard létrehozásán fáradoznának, amely – több alakváltozat kodifikálásával – a maga rugalmassága folytán képes lenne magába fogadni a mostani állami változatok legfontosabb eltéréseit. A szókészletben így létrejövő «szinonimasorok» tagjai közül – melyek egyformán standardnak minősülnének – az egyes központok beszélői a maguk szükségletei szerint válogatnának”.

Viszont felhívja a figyelmet arra is, „hogy sem az egyetemes standard, sem pedig az egyes állami változatok saját standardjai nem fogadhatnak be korlátlan mennyiségben újabb alakváltozatokat” [uo.] A kölcsönszavak, amint azt Lanstyák [5, 75. o] is megjegyzi, olyan sajátos elemei a regionális nyelvváltozatoknak, amelyek általában csak nemrég kerültek be azokba, s ezért a végleges megszilárdulás hiánya, illetve a két nyelv eltérő hangállománya miatt sokszor több alakban is használatosak.

Többalakú keleti szláv kölcsönszavak a kárpátaljai magyar nyelvjárásokban

A kárpátaljai magyar nyelvjárásokban meghonosodott keleti szláv lexikai elemek között is sok olyat találhatunk, melyek egyidejűleg több alakban is használatosak. Az alakváltozatok létrejöttének mikéntje alapján több csoportot is el tudunk különíteni. Ezek egy része hangtani sajátosságokon alapul (kiesés, betoldás, nyúlás), más részük pedig az orosz és ukrán nyelv párhuzamos hatásával magyarázható. A továbbiakban ezeket a csoportokat próbáljuk meg rövid összefoglaló keretében, néhány tipikus példa megadása mellett bemutatni.

I. Az eltérő hangalakú orosz és ukrán szó is meghonosodott:

1. hosszú-rövid mássalhangzók eltérése: *gripp ~ grip* (ukr. грип; or. грипп). Ehhez kapcsolódóan meg kell jegyezni azt is, hogy az orosz nyelvi elemet az anyanyelvi beszélők ugyancsak rövid mássalhangzóval ejtik, vagyis kiejtésben nem tér el az ukrán nyelvi megfelelőjétől. A hosszú mássalhangzó ejtése tehát magyar nyelvi sajátosság, amelyre a közmagyar nyelvben a *stop* szó hosszú *p*-vel való ejtése is igazolásként szolgálhat.

2. e < i hangok eltérése: *perejezd ~ perejizd* (ukr. переїзд, or. переезд); *szvetafor ~ szvitafor*, ill. *szvetlafor ~ szvitlofor* (ukr. світлофор; or. светофор); *beszedka ~ beszidka* (ukr. бесідка; or. беседка); *szetka ~szitka* (ukr. сітка; or. сетка).

3. egyéb eltérések: *bástya ~ básnya* (ukr. башта; or. башня) a *bástya* alakváltozat esetében a magyar nyelvi bástya alapján ugyancsak analógiás hatást lehet feltételezni; *rozkladuska ~ raszkladuska* (ukr. розкладушка, or. раскладушка).

II. Egyes és többes számú alakok párhuzamos meghonosodása: *usánka ~ usánki* (or. ушанка); *tumbocska ~ tumbocski* (ukr., or. тумбочка); *szosziszka ~ szosziszki* (ukr., or. сосиска); *bánka ~ bánki* (ukr., or. банка); *szkrepka ~ szkrepki* (or. скрепка); *kurtka ~ kurtki* (ukr., or. куртка); *bulocska ~ bulocski* (ukr., or. булочка).

III. Hangzóelhagyás:

1. szóeleji: *szpecovka ~ pecovka* (or. спецовка); *zberkassza ~ berkassza* (or. сберегательная касса → сберкасса).

2. szóbelseji: *marsrutka ~ marsutka* (ukr., or. маршрутка); *povesztka ~ poveszka* (or. повестка).

IV. Hangzóbetoldás:

A magyar nyelvben meghonosodott idegen nyelvi elemek hangtani sajátosságai kapcsán a leggyakrabban hangoztatott nézet az, hogy az átvett szavakban a mássalhangzó-torlódások feloldódnak, egyszerűsödnek. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokban meghonosodott kölcsönszavak között ta-

lálunk olyanokat is, amelyekben épp e tendencia fordítottja figyelhető meg, vagyis a szavakban a magyar nyelvi beszélők mássalhangzó-torlódásokat hoznak létre.

1. szó belseji: *zakuszka ~ zakusztka* (ukr., or. закуска); *sifer ~ slifer* (ukr., or. шифер).

2. szóvégi: *pricep ~ pricept* (or. прицеп).

V. Nyúlás:

1. szó belseji: *pelmenyi ~ pelmennyi* (ukr. пельмені, or. пельмени).

2. szóvégi: *spric ~ spricc* (ukr., or. шприц); *buket ~ bukett* (ukr., or. букет), itt ugyancsak érvényesek a *stop* szó kapcsán fentebb leírtak.

Összegzés

Amint azt a fenti példák is jól szemléltetik, a szláv és magyar nyelv hangrendszeri eltérései kiváló lehetőséget adnak arra, hogy a kölcsönszavak meghonosodásuk során jellegzetes hangtani módosulásokon menjenek keresztül, melynek következtében sokszor egy-egy szó alakváltozatban is elterjedhet az átvevő nyelvi közegben. Bár jelen írás keretein belül a földrajzi elterjedtség bemutatására nem nyílik lehetőség, de mindenképp hangsúlyozni kell azt, hogy a bemutatott kölcsönszavak túlnyomó többsége a vizsgált régió teljes területén ismertek, illetve azt is, hogy az egyes alakváltozatok elterjedtsége földrajzi szempontból általában jól körülhatárolható.

Felhasznált irodalom

1. Bárány Erzsébet–Csernicskó István (2009). = Барань Єлизавета – Черничко Степан: Дослідження українсько-угорських міжмовних контактів у Закарпатському угорському інституті ім. Ференца Ракоці II. — In. *Acta Beregsasiensis* 2009. VIII. évfolyam, 1. kötet, 91–112.
2. Csernicskó István–Hires Kornélia (2003) A kölcsönzés — In. Csernicskó István szerk. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, 125–138.
3. Lanstyák István (1996). Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. — In. Csernicskó István – Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 11–15. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
4. Lanstyák István (2006a). Nyelvi változatosság a határon túli magyar szókincsben. — In. *Kisebbségkutatás*, 15. évf. 1. sz. / 2006. 60–73. Elektronikus változatban elérhető: http://epa.oszk.hu/00400/00462/00029/cikk8825.html
5. Lanstyák István (2006b). *Nyelvből nyelvbe Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról.* Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
6. Gazdag Vilmos (2016). A kárpátaljai magyar nyelvjárások szókészleti sokszínűségéről az ukrán/orosz kölcsönszavak és magyar nyelvi megfelelőik használata kapcsán. — In. Gazdag Vilmos, Karmacsi Zoltán, Tóth Enikő (szerk.) *Értékek és kihívások I. kötet: Nyelvtudomány*. Ungvár: Autdor–Shark, 43–50.

HOZZÁJÁRULÁS A KÁRPÁTALJAI HELYESÍRÁS-TANÍTÁS MINDENNAPJAIHOZ

H. Tóth István
Károlyi Egyetem Filozófiai Fakultása
Prága, Cseh Köztársaság
Czech Republic

Szekció-előadásomban a helyesírás-tanítás problémáinak vázolásakor iránymutató fejlesztési stratégiaként nevezem meg, ezáltal is a szakmai figyelem középpontjába állítom dr. Beregszászi Anikó főiskolai tanárnak a *Lehetetlent lehetni* című okos kézikönyvét és figyelemre, sőt követésre méltó anya-nyelv-pedagógiai törekvéseit. Rámutatok a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalompedagógiai stratégia helyénvalóságára is.

A helyesírás-tanítást nem öncélú tevékenységnek, a nyelvtantanítás szolgálóleányának tekintem, hanem a nyelvhasználatra nevelés alapjaként határozom meg.

A helyesen írás feltételei a pallérozott beszéd- és kiejtéskultúra, a kreatív olvasmánymegértő olvasás, a tájékoztató és befolyásoló funkciójú szövegalkotás. Mindezekből adódik, hogy személyiségtisztelő, a nyelvhasználati kompetenciákat szüntelenül erősítő tanítás- és tanulásszervezéssel tudom elképzelni az 1–11/12. évfolyam mindennapjaiban a magyar nyelv tanítását, mindig tekintettel a szociolingvisztikai adottságokra, mert így érvényesülhet a szemlélődő, hozzáadó, haszonelvű nyelv- és irodalompedagógiai stratégia, tudniillik nem nyelvtudósokat kell képeznünk az alsó- és középoktatásban, hanem érző, értő, együttműködő nyelvhasználókat.

NYELVI TÁJKÉP BEREGSZÁSZBAN

Hires-László Kornélia
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A kiírások gyűjtését Ukrajna egy legnyugatibb részén elterülő városában végeztük, Beregszászban. A nyelvi tájképes elemzésünknél két vizsgálat eredményeit hasonlítjuk össze, és 2013–2017 között próbálunk meg a szimbolikus térben megtapasztalható változásokra példákat bemutatni. A nyelvi tájkép (*LL – Linguistic Landscape*) lényege, hogy rávilágítson, megmagyarázza pontosan, milyen mögöttes motivációk, ideológiák, hatalmi harcok húzódnak az eltérő formában megjelenő kiírások mögött. A nyelvi tájkép aspektusában a közterek nyelvhasználata nem önkényes és véletlenszerű, a nyelvi tájkép úgy tekint ezekre, mint olyan reprezentativitásokra, melyek társadalmilag, emberileg, politikailag, ideológiailag, gazdaságilag, törvényileg, osztály és identitás, többnyelvűség által meghatározottak. Ennek köszönhetően a nyelvi tájkép beékelődik több társadalomtudomány elemzéseibe és vizsgálataiba. Elsősorban tehát a nyelvtudomány ágazataiban (szociolingvisztika, nyelvpolitika, szemiotika stb.) kezdték el használni, de ugyanúgy megjelenik a szociológia, politológia, turizmus, kritikai földrajz, közgazdaságtan és a várostervezés elemzéseiben [11.]. A nyelvi tájképes vizsgálatokban a multietnikusság igazán lényeges aspektus. A nyelvi tájkép meghatározás a közterek kiírásainak elemzéseinél a közúti jelzőtáblák, hirdetőtáblák, utcanevek, helynevek, kereskedelmi boltjelek és a kormányzati épületek nyilvános jelzéseit vizsgálják. Ezekben egyesül egy adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tája, a nyelv tájkép utal a nyelvek láthatóságára és hangsúlyára a köz- és kereskedelmi jeleken keresztül. Az LL-t (Linguistic Landscape) tehát olyan nyilvános térként értelmezik, amely lehetővé teszi a változatos diskurzusokból, illetve műfajokból álló nyelvkijelzést, és ezeket legtöbbször a multimodalitás és a többnyelvűség jellemzi [10.]. A település három szempontból válik relevánssá a nyelvi tájképes elemzéshez igazítva:

1. Egyrészről Beregszászban több etnikum él egymás mellett, és a nyelvi tájképes elemzésekben a multietnikusság igazán lényeges aspektus. A település multietnikus jellege nem az elmúlt 10–20 évben alakult ki, hanem egy sokkal hosszabb időintervallum alatt [5., 4.]. Nemcsak a vizsgált településen jellemző ez a sok etnikum egymás mellett élése, hanem az egész

térségre – Kárpátalja teljes területére is érvényes. A két domináns etnikum a térségben és a településen az államnemzethez tartozó ukrán etnikum (az orosz és ruszin etnikum besorolását kérdés lengi körül, melyben nem kívánunk állást foglalni), illetve a történelmi változások következtében kisebbségi sorsba került magyarság [7.]. Elemzésünkben általában azt tapasztaltuk Beregszászban, hogy mind a hivatalos, mind a magán személyek által közzétett írásokban a legdominánsabb az ukrán nyelv, de a városban hagyománnyal bíró többnyelvűség a közterek kiírásainál is érvényesülnek [8.], és a magyar–ukrán nyelvek egymás mellett megjelennek a legtöbb kiírásokon, még ha kisebb hangsúlyt is kap a magyar nyelv. Általánosságban tehát megállapíthatjuk, hogy a tradicionális többnyelvű város közterein még mindig megjelennek a többnyelvű táblák és kiírások, és ez érvényes mind a hivatalos, mind a magánszektorra. A magánszektor elsősorban a piaci mechanizmusokhoz, kereslet-kínálathoz igazodik, a hivatalos kiírásokat pedig az ország irányítási elvét befolyásoló nacionalista politikák függvénye. Az elemzés mikrokörnyezetét befolyásolja a település polgármesterének irányítási elve is. Babják Zolták megválasztása (első ciklusa: 2013–2015, második ciklusa: 2015–) óta igyekszik minden egyes tevékenységéről hírt adni magyar és ukrán nyelven a Facebook-oldalán. A kétnyelvűség mellett az eltérő kulturális jellegzetességek tiszteletben tartására is figyel. Mindkét domináns etnikumot (magyar és ukrán), annak nyelvhasználatát, szimbólumrendszerét tiszteletben tartja a polgármester a közleményeiben, valamint a szimbolikus tereket bitorló jelzések közzétételénél is figyelembe veszi. Ez a hozzáállása jellemzi a városlokalitást, ez jellemző a szomszédságokat [1.] erősítő irányítási elvére, és ezt a város teljes területére érvényes utcanévtáblák újragyártásával és kifüggesztésével még inkább nyomatékosította.

1. kép. *Az új stílusú, továbbra is kétnyelvű utcanévtáblák Beregszászban*

2013 **2017**

A

B

C

2. A kárpátaljai magyarság a Beregszászi járásban koncentrálódik leginkább, így a város kimagaslóan fontos szereppel bír a helyi magyarság életében. A magyarság kisebbségi sorsának megragadásához, illetve annak nyelvhasználati lehetőségeinek, nyelvi presztízsének érzékeltetéséhez válik alkalmassá a településen gyűjtött nyelvi tájkép elemzése. Shohamy (2006, 2015) bemutatja, hogy a nyelvhasználat folyamatában milyen fontos szerepet játszik, játszhat a nyelvi tájkép. Elhelyezi magában a nyelvpolitikai folyamatokban a nyelvi tájkép lényegét. Értelmezésében a nyelvi tájkép érzékelhetővé és láthatóvá teszi az ideológiákat, amelyek befolyásolták a különböző nyelvpolitikai lépéseket (törvényeket, rendeleteket) [12.]. A nyelvpolitikai elemzéseknél a nyelvi tájkép elsősorban a nyilvános terek kiírásainak elemzését jelenti [2., 9., 12.], mely által érzékelhetővé, látható válik egy-egy nyelv szimbolikus térfoglalása. Ezeket a térfoglalásokat legtöbb esetben a nyelvi jogi lehetőségek biztosítják és garantálják (Ukrajnában érvényes nyelvpolitikai lehetőségek bemutatásához lásd bővebben [6.]). A településen alkalmazott magyar nyelv és a nemzeti szimbólumok használata a térség, Kárpátalja magyarságának „magabiztosságát" táplálhatja. A nyelvi tájképelemzés tárgyává válik a különböző etnikumok szimbólumrendszerének használata is. Beregszászban a nemzeti szimbólumok használatára ugyanazok a tendenciák érvényesek, mint a nyelvhasználatra – a két domináns etnikum szimbólumai megtalálhatóak a városban működő intézmények, szervezetek bejáratainál és belső területeinek falain. Ukrajnában a kisebbségek szimbólumrendszerének használatát az 1992. június 24-én elfogadott *Ukrajna nemzeti kisebbségekről szóló törvénye* szabályozza, illetve a Kárpátaljai Megyei Tanácsban működő magyar frakció szorgalmazására életbe lépett az a rendelet (1992. december 17.), amely a kisebbségek (a tömbben élő magyarok) nyelv- és szimbólumrendszerét szabályozzák a megyében [13:82 o.]. Jelenleg a nyelvhasználatot a 2012-es nyelvtörvény szabályozza [6.]. Beregszászban mindkét domináns etnikum szimbólumrendszere megjelenik állandósult formában a hivatalos (*top-down*) és a magán személyek által közzétett (*bottom-up*) helyszíneken is [3.]. A nemzeti szimbólumok színhasználatával a különböző nyelveken történő kiírások mellett a tér megjelölése történik annak érdekében, hogy érezhetővé váljon a területen megtalálható nemzetiségek jelenléte. Az etnikumok láthatóvá tételére többféle lehetőség nyílik. Hobsbawm (1990; 1997) szerint a nemzetállam megpróbálja láthatóvá tenni ideológiáját, és ez főként a nacionalizmusban gyökerező szimbolikus szereppel bíró tér birtokbavételével történik. Éppen ezért Arjun Appadurai (1996) kihangsúlyozza, hogy az ideológiák a harcában milyen lényeges ereje lehet és van a lokalitásnak.

A lokalitás nem feltétlenül térbeli fogalom, hanem a társadalmi élet egy jellegzetessége, melyet a „társadalmi közvetlenség érzete, az interaktivitás technológiája, és a viszonylagossá vált kontextusok közötti kapcsolatsor hoz létre". Szerinte a felülről érkező nacionalista ideológiák mellett hatalmas erőfeszítésekkel lehet csupán megteremteni a szomszédságokat. Értelmezésében a szomszédság minden olyan aktuális társadalmi forma, amelyekben a lokalitás mint dimenzió vagy érték megnyilvánul [1.].

3. Egy gazdasági folyamatot magában foglaló tendencia – amely az aktuális elemzésünk szempontjából a legfontosabb tényező –, hogy a település egy a turisták által preferált, előszeretettel látogatott gócponttá vált az elmúlt öt-tíz évben. Elsősorban a térség különleges tájai, valamint a multietnikussága vonzza a turistákat. Ezt egyre több szinten kamatoztatják a helybéli lakosok, és a pihenőhelyektől egészen a kereskedelmi egységeken, illetve azok termékein keresztül érzékelhető, hogy a térségben egy igen lényeges gazdasági ágazatává vált a turizmus. A város életében több változást idézett elő ez az új gazdasági ágazat kibontakozása, és a gazdasági változásokon keresztül több társadalmi, kulturális változást is hozott magával. Ennek bemutatásához a 2017. május 19–21-én szervezett városnapok kirakodóvásárának kiírásait elemezzük. Az előadásunkban a városnapokon megmutatkozó borászokat emeljük ki, akik nem a megszokott értelemben vett bortermelők, ugyanis termékeik között megjelennek az ukrán turisták igényeihez igazodva a házilag előállítható alkoholok különböző fajtái (házipálinka, konyak stb.) is.

A nyelvi tájképet tehát nemcsak a nyelvtörvények felől elemezzük, hanem a társadalmi, gazdasági folyamatokat is beépítjük az elemzésbe. A gazdasági folyamatok változásának érzékeltetéséhez kiértékeltünk néhány olyan kiírást vagy cégváltozást, amellyel jól tudtuk illusztrálni a térségben végbemenő gazdasági folyamatok átalakulását.

Felhasznált irodalom

1. APPADURAI, Arjun (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimension of Glabalization.* Minneapolis: University of minnesota Press.
2. BACKHAUS, Peter (2006). Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism* 3(1): 52–66.
3. BEN-RAFAEL, E., SHOHAMY, E., AMARA, M., & HECHT, N. (2006). The symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–28.DOI: 10.1080/14790710608668383
4. CSERNICSKÓ István–MÁTÉ Réka (2017). Bilingualism in Ukraine: Value or Challenge? *Sustainable Multilingualism* 10: pp. 14–35. (2017)

5. CSERNICSKÓ István–OROSZ Ildikó (1999). *The Hungarians in Transcarpathia.* Budapest: Tinta Könyvkiadó, 1999. 118 p.
6. CSERNICSKÓ István (2016). Nyelvpolitika a háborús Ukrajnában. Ungvár: Autdor-Shark, 140 p.
7. FEDINEC Csilla–VEHES Mikola (2010). *Kárpátalja 1919 –2009 (történelem, politika, kultúra).* Budapest: Argumentum. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete, 2010.
8. HIRES-LÁSZLÓ Kornélia (2015). Nyelvi tájkép és etnicitás Beregszászon. In: Márku Anita és Hires-László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból.* II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, Ungvár: Autdor-Shark, 2015. 160–185.
9. LAINHONEN, Petteri (2012). Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 14. évf. 3. sz. 27–49.
10. LANDRY, Rodrigue – BOURIS, Richard (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology,* 16., 23–49.
11. SHOHAMY, Elana – BEN-RAFAEL, Eliezer (2015). Introduction, *Linguistic Landscape* 1(1): 1–5. doi 10.1075/ll.1.1.001int
12. SHOHAMY, Elana – Waksman, Snoshi (2009). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In: Elana Shohamy & Durk Gorter (eds.) *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York–London: Routledge, 131–331.
13. TÓTH Mihály–Csernicskó István (2009). Az ukrajnai kisebbségi jogalkotás fejlődése és két részterülete: a névhasználat és a politikai képviselet. *Regio* 2009/2: 69–107.

NEW WINDS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TRANSCARPATHIA

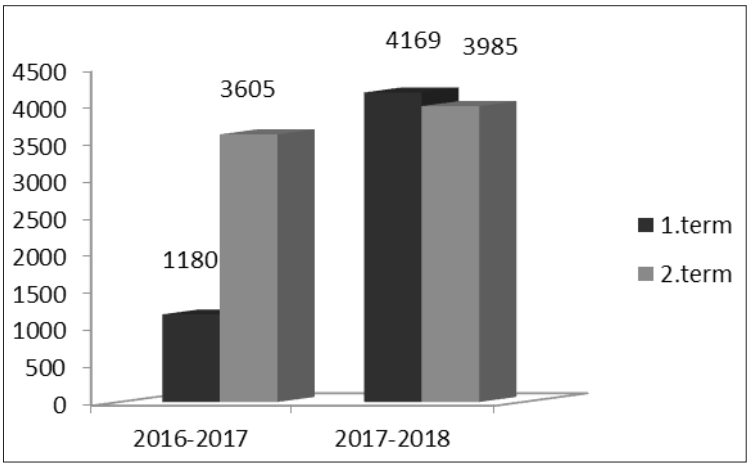
Hnatyk, Katalin
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

Foreign language learning is not a new phenomenon in Ukraine. Many people learn languages like English, German, French in Transcarpathia. There are several national minorities like Russian, Hungarian, Polish, Romanian etc. who learn Ukrainian as a foreign language too, even if it does not exist in a formal way. But today a „new language" has appeared in this area. This is the Hungarian language as a foreign language (HFL) [5, 185-212; 7, 145-184]. So far Hungarian has been a minority language and it has been spoken only by Hungarians. In recent years there has been a great interest in learning HFL. Due to the economic crisis, Language Act 2012, the war, people are looking for places to live abroad for instance Hungary or other countries. As it was mentioned once, external factors like economy or war can bring changes in language learning and teaching [1, 65-66]. It is a paradox that Language Act 2017 abandons native language education for minorities after 4th form, however the prestige of Hungarian has been increasing. The reasons of learning it are various, but language policy and economic policy in Ukraine might have contributed to this situation [2, 65-69].

HFL is taught at secondary schools as a second foreign language, on language courses and in an informal way like private lessons. According to data of 2018 there are 159 pupils who learn HFL at schools in the district of Beregszász [3]. There are 5 schools where 865 pupils study it from the 1-11th forms in the city of Beregszász. Pupils have 1-2 lessons a week [4]. I do not have any data from other districts and cities yet. Nevertheless the numbers might be much higher in other places.

The language courses are also popular. There is the list of the places where language courses were in 2016: Alsókerepec, Bátyú, Bercsényifalva, Beregszász, Bustyaháza, Csap, Drágabártfalva, Herincse, Homok, Huszt, Ilosva, Kereknye, Kincses, Királyháza, Kispásztély, Kölcsény, Kőrösmező, Magyarkomját, Monostor, Munkács, Nagyberezna, Nagybocskó, Nagyláz,

Nagyszőlős, Nevicke, Ókemence, Onokóc, Ökörmező, Perecseny, Rahó, Rákos, Saján, Szentmiklós, Szerednye, Szolyva, Szőlősvégardó, Szvidovec, Taracköz, Tasnád, Técső, Tekeháza, Tiszabogdány, Ungordas, Ungvár, Vidráspatak. It has started with 1880 students in 140 groups with more than 70 teachers in 45 places. (Ökörmező District – 19 , Nagyberezna District - 20., Ilosva District – 54., Rahó District – 58 , Perecseny District – 62 , Beregszász District – 112, Huszt District – 136 , Munkács District– 140, Nagyszőlős District– 410 , Técső District – 424, Ungvár District – 445) [6]. There is a chart to see the development of language learning on language courses:



First time the course consisted of 60 lessons, now 120 lessons at Level A1 and A2. More than 100 teachers teach the language. From 2016 it is possible to take an official language exam from HFL by the European Consortium for the Certificate of Attainement in Modern Languages (ECL Centre) in Transcarpathia as well. According to the last language exam result 3 people have taken successful language exams, 2 at level B2 and 1 at level C1. So as it can be seen the interest is great and the question is that *"Is the HFL language teaching effective?"*

I did some research on the topic about possibilities and difficulties of HFL teaching in the district of Beregszász. Actually I was interested in the teachers' opinion about it. I interviewed 10 teachers by record. The participants are all language teachers at secondary secondary schools and at Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute except one, who teaches history at school. One of them has been teaching HFL for 19 years

but the others have been teaching it for just 2-4years. The teachers teach children at school and adults on language courses as well. In addition to it one of them teaches adults through Skype. Furthermore two of them teach students at Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute too. Three teachers have qualifications as a teacher of HFL by Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. One of the teachers is studying on this postgraduate specialist training now. Having completed this programme teachers said that it helped them a lot in the methodology. However each teacher has still difficulties in HFL teaching. There is no curriculum on language courses, they have to do it by themselves. Although there is a curriculum at school, the approved course books by the Ministry of Education and Science in Ukraine do not accomodate to the curriculum. Moreover there are still no enough course books for children at school. The other problem is that some classes are heterogeneous. It means that there are Ukrainian and Hungarian pupils in the same class, therefore teaching is complicated for teachers. Some teachers claim that the use of interlanguage is quite essential, but they do not know Ukrainian well to translate the difficulties in grammar and vocabulary into Ukranian. All teachers say that there are Russian language learners in the goups as well. In one case on language courses there was a woman whose native language was English and one more person whose native language was Georgian. To the teachers' point of view the nationalities can also inluence the way of teaching. The number of lessons at school is also a big problem, because there is only 1-2 lessons per a week. The conditions and facilities on language course are satisfying but not at schools.

According to the teachers language learners have various problems with HFL learning. The main problems are int he fields of pronunciation and grammar. It is difficult to pronounce the long and short pairs of vowels like ö-ő, ü-ű, u-ú, to distinguish a-á-o. The use of Past Tense, Imperative Mood, Conditional Mood are so complicated too. The use of nominative and objective case in conjugation is one of the most difficult phenomenon to comprehend it. They do not put the suffix *-t* after nouns in objective case. One teacher said that students at insitute often get confused with the article *a.* There is a great influence of the English article *a* and the pronunciation on the article *a.* The wordorder is also a problematic question. It is said that language learners are also confused learning the plural and singular forms of nouns especially after numerals. However language learners are successful in reading comprehension tasks. Some teachers

mentioned that language learners also enjoy speaking, actually they are not afraid of making mistakes. Nevertheless the lack of motivation is a bigger problem especially at school. It is said that many pupils do not have inner motivation to learn the language, it is just their parents' will. The teachers estimate that their language learners can usually reach level A2 in extreme cases B1. However many language learners on language courses attend the same level of courses even three times. Answering the question "*Why are Ukrainian people learning Hungarian?"* various reasons were mentioned. For some people it is an instrument for their prosperity, they want to receive the Hungarian citizenship to go abroad. Other Ukrainians live with Hungarians in marriage, and they want to learn to communicate. There are some people who moved to Beregszász from the east part of Ukraine and they want to get to know the local language environment. There are many doctors and nurses who want to understand the Hungarian patients, salesman at the market also want to communicate with Hungarian customers.

I asked the teachers in the interview to give some suggestions to be more effective HFL teaching. According to half of the teachers getting the pupils' motivation is incredibly important to get results. The teachers would prefer smaller groups but more lessons. Furthermore they suggest that pupils need to meet other native speakers and the target language environment throughout outdoor activities or excursions. Teaching children teachers need more specialized books. One teacher emphasized that some language learners learn Hungarian as a heritage language or a second language. They already have some knowledge beacause of the local language environment, therefore they need other curriculum and course books.

Conclusions and pedagogical implications

This study has highlighted the growing importance of the Hungarian language as a foreign language teaching and learning in Ukraine. The ways of the teaching it are formal and informal as well. Although the conditions and facilities are gradually being solved there are some difficulties in teaching and learning this language. The sort of curriculum at school, lack of curriculum on language courses, the lack of specialized course books, the number of lessons make teaching more complicated. According to the answers it seems that the main problems with language learning are related to the pronunciation, the use of grammar and among young language learners the lack of motivation.

Based on these results it is advisable for all teachers to study the methodology of Hungarian as a foreign language teaching. It is worthwhile to do adequate curriculum(s) for all types of language learners. To solve the problems of course books it might be a possible solution to write specialized course books in Transcarpathia. Further research is needed on the topic of difficulties of Hungarian as a forein language learning.

References

1. Bárdos J. (2005) *Élő nyelvtanítástörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest pp. 65–66.
2. Beregszászi A. (2016). A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA KÁRPÁTALJÁN – Elméleti kérdések és gyakorlati problémák. *In: THL2- A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata.* Journal *of* Teaching Hungarian *as a 2nd Language and* Hungarian *Culture* pp. 65–69.
3. Beregszászi Járási Közigazgatási Hivatal Oktatásügyi Főosztályának Adatbázisa
4. Beregszászi Városi Tanács Oktatásügyi Főosztályának Adatbázisa
5. Éder Z. (1991). A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In. Giay Béla szerk. *A magyar mint idegen nyelv fogalma.* Hungarológiai Ismerettár 6. 185–212.
6. Szépe György **(**1991). A „magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla szerk. *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. *Hungarológiai Ismerettár 6.* pp. 145–184.

КУЛЬТУРНЕ РОЗМАЇТТЯ І ТРАНСКОРДОННЕ СПІВРОБІТНИЦТВО, ВІДОБРАЖЕНІ В КУЛЬТУРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПОВІТОВОГО МУЗЕЮ САТУ-МАРЕ

Горват, Ірина Люба
керівник відділу мистецтва Повітового музею
Сату-Маре, Румунія
Romania

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності країн, які ще зовсім нещодавно долучилися до політико-економічного та соціокультурного простору Європейського Союзу. Румунія чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої та наукової діяльності в контексті європейських вимог. Таким чином, і Повітовий музей Сату-Маре упродовж багатьох років проводить активну наукову, науково-освітню, реставраційну роботу, приймає та обслуговує відвідувачів, бере активну участь у різноманітних повітових, міжповітових та міжнародних конференціях.

Соціально-політичні та економічні зміни, що сталися в країні, потребували і структурних змін у музейній справі, які б підвищили рівень використання наукового потенціалу, матеріальних ресурсів та кадрів.

У своїй діяльності Повітовий музей Сату-Маре акцентує особливу увагу на розширенні науково-дослідницької діяльності працівників, а також на різноманітності тематики досліджень, що притягнуло увагу європейських закладів, які стали нашими партнерами у ході запровадження програм, розроблених нашими спеціалістами. Партнерство з цими закладами дало можливість вивчити нові методології роботи, чітко дотримуватися термінів та успішно завершувати програми.

У цьому контексті треба відзначити, що з-поміж європейських закладів, з якими проводились спільні програми, багато уваги присвячувалось саме проблематиці культурного розмаїття в Карпато-Дунайському регіоні. Із приємними нотками про взаємну співпрацю згадаємо ці наукові та науково-освітні інституції: Ужгородський національний університет (Україна); Державний музей (м. Братислава, Словаччина); Національний етнографічний музей (м. Мартін, Словаччи-

на); Науково-дослідницький інститут карпатознавства Ужгородського національного університету (Україна); Закарпатський музей народної архітектури та побуту (м. Ужгород, Україна); Краєзнавчий музей (м. Івано-Франківськ, Україна); Генеральна дирекція музеїв області Саболч-Сатмар-Берег (Угорщина); Румунський інститут культури (м. Будапешт, Угорщина); Інститут історії та етнокультури дунайських швабів (м. Тюбінген, Німеччина); Музей швабів (м. Ульм, Німеччина); Румунський інститут культури та досліджень (м. Венеція, Італія), Державний архів Закарпатської області та ін.

Беззаперечним є факт, що музеї – це ті заклади, які займаються зберіганням етнічної ідентичності та етнічного розмаїття, традиційної культури або міжетнічних взаємин. Детальний аналіз життєдіяльності сучасних етнічних спільнот засвідчує наявність культурного розмаїття та сприйняття міжкультурного дискурсу.

Отож, навіть в умовах глобалізації досить чітко представлена багатоманітність етнокультурного простору, який складається з окремих та, зрештою, оригінальних етнографічних складових. Мова йде про специфіку етнографічної зони Оаш, Марамуреш в Румунії, етнографічну родзинку швабської спільноти в Карпато-Дунайському регіоні, малодосліджену та зовсім частково інтерпретовану проблему «волохів», політично загострену, але етнографічно зрозумілу для фахівців проблему русинів на Пряшівщині та в Закарпатті.

Тематика програм наукових досліджень Повітового музею Сату-Маре відповідає плюралізму та культурному розмаїттю, які вивчаються як комплекс, що включає історію, мистецтво, релігію та інші сфери людського світосприйняття.

Для більш конкретизованого викладу назвемо окремі комплексні програми етноісторичного дослідження, які проведені нашим закладом: *Румуни басейну Верхньої Тиси у XVIII-XX ст.*; *Трансільванські румуни в архівах Мукачівської греко-католицької єпархії*; *Матеріальна та духовна культура басейну Верхньої Тиси. Вплив німецького населення на культуру інших національностей*; *Культурне розмаїття та етнічна спільність у басейні Верхньої Тиси; Сатумарські шваби в міжвоєнний період. Меншини у грі національних інтересів курентності*; *Українці Північно-Західної Румунії*; *Міжетнічні відносини та аспекти спільності мараморських румун правого берегу Тиси; Міжнародна мобільність та етнічно-культурний плюралітет волохів Закарпаття*; *Перехід від традиційного до сучасного. Елементи архітектури та ментальність.*

У процесі виконання програм на основі фотографій або ж предметів культури наші співробітники дали відвідувачу можливість зробити порівняння між символами спільності, які характеризують національності регіону басейну Верхньої Тиси, процеси акультурації або міжкультурації, прийняття або запозичення специфічних відмінностей багатоетнічних ареалів, бачення про себе або інших. Усе це поділено на основні ідентичні характеристики. Світ культурного розмаїття можна було побачити і на виставках, які організував наш Музей разом із закладами-партнерами, до прикладу: *Дім Бога – дім людини. Цінності традиційної спадщини культурного розмаїття*; *Спадщина римо-католицької єпархії Сату Маре та Мараморощини*; *Традиційна культура Північно-Західної Трансільванії*; *Сатумарські шваби; Культурне розмаїття та етнічна спільність басейну Верхньої Тиси; Народне українське мистецтво.*

Діяльність музейних установ доводить більш динамічну роботу у вивченні тематики проблем культурного розмаїття, у широкому розумінні, адже надає можливість більш детально її досліджувати. Вивчаються різні аспекти, до прикладу, характеристика культурного розмаїття на рівні поліетнічності громад, які спільно проживають, або на регіональному рівні, яка включає і міжнародні зв'язки, або ж просто культурне розмаїття у рамках однієї етнічної групи. Все це засвідчує, що незалежно від рамок, у яких воно зображується, культурне розмаїття може розвивати позитивні та корисні зв'язки між членами громади, культурна спадщина кожної людини, громади, національної меншини, роблячи свій внесок у спадщину людства.

Підтримка культурного розмаїття в часи трансформацій соціуму може мати успіх, виходячи із багатогранності процесу соціалізації індивідів, які витворюють власну ідентичність, адаптуються до інтересів та цінностей «іншого». Отже, відбувається конструкція та реконструкція ідентичностей, які пристосовуються до нових історико-політичних та соціокультурних обставин.

Таким чином, можна зробити узагальнюючий висновок, що саме музейні установи зобов'язані використовувати специфічні методики наукового дослідження, публікацію та рекламування результатів досліджень. Це те, за допомогою чого можна вивчати цінності та культуру «іншого», усвідомлювати власну етнокультурну та соціокультурну ідентичність, яка співвідноситься із системою культурного розмаїття сучасного європейського суспільства.

Саме з допомогою цих програм створюються можливості для розвитку міжнародного румунсько-словацько-українсько-угорського співробітництва між спеціалістами у галузі вивчення культурної спадщини, створюється краще середовище для взаємного обміну знаннями та розвитку контактів, розвивається мобільність у європейському просторі для студентів та викладачів. Румунські, словацькі, українські та угорські спеціалісти і студенти мають можливість брати участь у проектах, які допомагають розвивати міжнародні зв'язки та дають можливість студентам ознайомлюватись з цінностями сусідніх країн, виконувати курсові, бакалаврські та магістерські роботи, вивчати спільну історію, зберігати спільну культурну спадщину. Завдяки науковим публікаціям та веб-сторінкам ще більш ширшому колу читачів буде доступна інформація щодо культурної спадщини Карпато-Дунайського регіону.

REALISATION OF REFLECTIVE TEACHING DURING THE TEACHING PRACTICE OF ENGLISH MAJOR STUDENTS

Huszti, Ilona
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

Introduction

There is a unique establishment realizing tertiary education in Transcarpathia. It is the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education located in Berehove/Beregszász. This is a relatively new college established 22 years ago, in 1996. It can be considered exceptional because instruction, besides other languages, is also given in Hungarian, the native language of one of the many national minorities living in Transcarpathia. As outlined in the Charter of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, the language of instruction is Ukrainian, Hungarian and English. The free choice of the language of instruction is aligned with paragraph 3 of Article 48 of the Law of Ukraine "On Higher Education", which states that "… Ukraine's higher education establishments of a private form of ownership have the right to choose a language of instruction provided that the official language is taught as a separate discipline to all persons enrolled in such institutions" [4].

The college provides training in the following bachelor's degree majors: "Preschool education", "Primary education", "Secondary education (History)", "Secondary education (Ukrainian language and literature)", "Secondary education (Hungarian language and literature)", "Secondary education (English Language and Literature)", "Biology", "Geography", "Chemistry", "Mathematics", "Accounting and taxation", and "Tourism". The following master's degree courses are run: "Secondary education (Mathematics)", "History and archaeology", "Philology (Hungarian language and literature)", "Philology (Ukrainian language and literature)", and "Biology". (Further information on the college is available at [3].)

All the pedagogy major students at the college do their compulsory teaching practicum as part of their training program.

The New Teaching Practicum: Aims and Structure

The compulsory teaching practicum of English major students started in 2000 when the practice had to be done every semester starting from the fourth one (i.e., the second half of Year 2) with two-week long group practices until the last but one semester, when students did their external individual school teaching practicum for eleven weeks [5]. The first teaching practice session was devoted to student observations, during which the students spent two weeks in the school and observed the English lessons given by experienced cooperating teachers or mentors. The students also had to solve some observation tasks [11], which they also discussed with their mentors after the observation sessions. This first part of the teaching practice was an efficient introduction to the teaching profession from the view of its practical side. In further teaching practice sessions the students had to teach two lessons themselves and try their hands at planning and writing lesson plans, as well as preparing self-made teaching materials and visual aids. The aim of all these tasks was to prepare the students for their individual teaching practice that was realized in various schools in Transcarpathia.

The basic original aim of the teaching practicum has been reserved, but its structure and form have been significantly altered due to regulations issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine. Starting from the 2017/2018 academic year, the teaching practicum has a totally different structure compared to the one that it used to have. The compulsory time limit allocated for the teaching practicum has been drastically decreased. In the new system only six weeks are singled out for the students' teaching practice: two weeks for group practice in Semester 5 and four weeks for individual external teaching practice in Semester 7.

The new system of teaching practice requires rethinking the aims and objectives, and setting new ones. The primary objectives of the teaching practice are:

- Deepening and widening the students' theoretical knowledge in special psychological-pedagogical disciplines and applying it in solving concrete pedagogical tasks during the practicum.
- Forming skills in the students for organizing the basic form of teaching and using modern technologies and methods of teaching.
- Forming skills for professional and pedagogical communication with a student auditorium.

- Educating the experience of teachers' work in the students, moral-ethic values of the teacher, individual creative style of the pedagogical activity, needs in self-education.

The above objectives had certain washback effects on the curriculum of the English teacher training program at our college; for example, reorganizing the basic course in the English teacher training program, namely, MELT (the Methodology of English Language Teaching). Previously, the students had plenty of opportunity to gain, practise and maintain their teaching skills in a natural pedagogical environment, in the school. Because of reducing the number of hours spent by students in the school by the Ministry of Education and Science of Ukraine, new regulations had to be introduced concerning the discipline of MELT.

The contact hours of the discipline were considerably increased for the students from 30 hours to 46 hours per semester. The extra hours are all devoted now to practical classes including ones during which students have the opportunity to do microteaching, which is a technique aiming at preparing pre-service teachers for the real classroom setting [1]. Microteaching helps pre-service students experience real teaching in a natural-like context [12; 10].

Reflection and Reflective Teaching

Microteaching presents the very first chance for student-teachers to try reflecting on their teaching, i.e. implement reflective teaching in their teaching process. It is the first step of pre-service teachers when they can start developing their classroom skills, and acquire a repertoire of teaching strategies. The second step on the long road of becoming competent teachers is the teaching practicum. This is the time when student-teachers become aware of how they teach, of the kinds of decisions they make as they teach, and of the value and consequences of particular instructional decisions that they make during their teaching [6]. This is possible to achieve through observing one's own teaching and reflecting on it, i.e. implementing the reflective approach to teaching.

Microteaching as a traditional teacher-training strategy involves a sequence of planning, teaching, and critiquing, which in practice is realised in the following way: first, the student-teacher plans a microlesson of about 5-10 minutes, which is very narrow in focus; second, they teach this lesson; finally, the microlesson is immediately followed by a critique of the student-teacher's performance [7].

Advantages of microteaching include features like being short, so there is less stress compared to teaching a whole lesson; it is done in a safe environment; there are plenty of opportunities 'to try again' based on teacher and peer feedback. Short time of microlessons may also stress some people, and because of this, the student-teacher may not be able to establish a rapport with the class. In addition, microlessons are 'decontextualized', so it may be difficult to get some students involved in the lesson. All the above can be considered as disadvantages of microteaching.

A more reflective approach to microteaching has been suggested [9]. Unlike the more traditional style, reflective microteaching intends 'to provide experiences that can trigger a deeper understanding of teaching through processes of critical reflection' [7, 7]. The person who can help trainee teachers with reflecting microteaching is the cooperating teacher. There are many ways in which the cooperating teacher can help the student-teacher prepare for the teaching process:

- by orienting them to the class and its goals;
- by inducting them into the school culture;
- by familiarizing them with the curriculum and the materials;
- by helping them plan their teaching;
- by reviewing their lesson plans [7, 44].

It is also of utmost importance that the cooperating teacher should encourage the trainee teacher to be reflective and carry out reflective teaching as frequently as possible. The benefits of reflective teaching for professional development are evident. Its importance is also proven by the fact that the British Council is running a course for in-service English teachers (*Becoming a better teacher* [2] – from 5/02/18 to 16/03/18) which focuses on critical professional development (CPD) through reflective teaching practice. The earlier student-teachers get used to looking at what they do in the classroom, thinking about why they do it, and thinking about if it works, the sooner they will develop a practice of self-observation and self-evaluation. Once developed, it may then lead to changes and improvements in the teaching of trainee teachers.

To summarize, the cooperating teacher plays an enormous role in how the student-teacher will develop the reflective approach to teaching in which they strive for collecting data about their own teaching [8], examining their own ways of conducting the teaching process and drawing crucial conclusions for themselves for the sake of their own professional growth.

References

1. Brent, R. & Thomson, W.S. (1996). Videotaped microteaching: Bridging the gap between the university to the classroom. The Teacher Educator, 31, 238–247.
2. https://www.futurelearn.com/courses/becoming-a-better-teacher
3. http://kmf.uz.ua/en/introducing-the-institute/
4. http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu
5. Huszti, I. (2009). Angoltanárképzés Beregszászon. *Acta Beregsasiensis, 8*(1), 141–146.
6. Richards, J. C. (1990). Towards reflective teaching. The Teacher Trainer Journal. Retrieved on 27/02/2018 from http://www.tttjournal.co.uk
7. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching: A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
8. Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
9. Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
10. Uzun, N. (2012). A sample of microteaching in environmental education and its effect on pre-service teachers' presenting effective lessons. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(*1*). Retrieved on 25/02/2018 from https://www.eduhk.hk/apfslt/v13_issue1/uzun/
11. Wajnryb, R. (1992). Classroom observation tasks. Oxford: Oxford University Press.
12. Wilkinson, G. A. (1996). Enhancing microteaching through additional feedback from preservice administrators. Teaching & Teacher Education, 12(2), 211–221.

MONOLINGUALS IN A MULTILINGUAL LANDSCAPE

Illés, Éva
Eötvös Loránd University
Budapest, Hungary
Hungary

The point of departure for the paper is the paradox of many Hungarians failing to learn foreign languages while living in environments where they are often surrounded by languages other than their mother tongue. According to a European Commission survey (European Commission, 2012), Hungary occupies the bottom position among the 28 member states of the EU when it comes to speaking foreign languages, and every year thousands of university students are unable to obtain their degrees because university degrees in Hungary require the knowledge of a foreign language at intermediate level. One reason for these poor results might be the fact that Hungary is a monolingual country where 99% of the population speak the official language as their mother tongue (European Commission, 2012). However, in Budapest alone there were about 3.5 million tourists in 2017 https://www.quora.com/Hungary-How-many-tourists-visited-Budapest-last-year) speaking languages other than Hungarian together with a considerable expatriate population in the capital (http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2009/2009_K13/2009_K13_031.pdf).

The study investigates students studying English at a Hungarian university and the linguistic landscape of the immediate area around their campus. In general, linguistic landscape entails "[t]he language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration" (Landry & Bourhis, 1997, p. 25). However, the main focus is on advertising billboards and commercial shop signs in this paper.

The research into the linguistic landscape of the surroundings of the university campus has been based on two types of data. One set of data comprises the photos of fixed multilingual signs in central Budapest where the campus of the university as well as the main tourist area of the city are located. The quantitative analysis of the signs includes the amount and ratio of languages as well as the number of bilingual signs and the languages

involved. The qualitatively-driven analysis, on the other hand, identifies the target audience, that is, whether the signs are aimed at visitors and expatriates or the locals. This type of analysis also includes the investigation of the types of signs, the purpose they fulfil and the domains in which they function.

The findings are then compared with the second type of data, the views of the university students regarding the noticing and recall of multilingual signage in the vicinity of their campus. Insight into students' utilisation of contacts with linguistic landscape has been gained with the help of a mini-survey.

Sayer (2010) points out that "exposure and practice are two essential elements for L2 acquisition" (p. 143). In this regard, multilingual linguistic landscapes provide not only exposure and additional input (Cenoz & Gorter, 2008) but also the link between the classroom and "the real world students encounter outside the classroom" (Sayer, 2010, p. 143). In addition, linguistic landscapes promote incidental learning as well as the development of critical and multimodal literacy skills and pragmatic competence (Rowland, 2013). In sum, multilingual contexts create opportunities "to experience the INLC [individual network of linguistic contacts] that foster the psychological disposition to learn and use the L1 or L2" (Landry & Bourhis, 1997, p. 30).

The analysis of the photos taken of commercial billboards and shop signs showed that within the small area around the university campus a large number of signs in languages other than Hungarian can be found. In all, at the time of the investigation there were 163 signs in English, German, Russian, Italian, French, Turkish, Romanian and Latin. The great majority of these signs were in English, with German occupying the second place. Latin and English were used in the translation of name of the university around which the linguistic landscape was explored. In the window of a bakery shop the word 'bread' was written in several languages, including Romanian and Turkish. It seems that signs in English serve the purpose of helping the many tourists who visit the centre of Budapest. Other languages are used to cater for the specific needs of visitors, such as the shop selling leather and fur coats where some of the signs were in Hungarian, English but also in Russian. When languages apart from English are chosen and cater for the local audience, they carry the meaning of something traditionally good, being authentic and of good quality. Examples include a patisserie shop where there were signs in three languages, Hungarian, German and French.

Interestingly, 34 of the 163 signs are translations. Some of them translate words which can be easily guessed, for example, 'gallery' v. 'galéria', and often the same text in English and Hungarian can be found next to each other. There are also bilingual texts with different information in English and Hungarian as well as examples of creative and innovative language use.

The survey with 14 first-year and 18 fourth-year university students on teacher education programmes found that all 32 participants claimed that they read and notice signs in foreign languages. Similarly, all of them said that they had come across new and/or interesting words or expressions in English. Interestingly, however, only two students managed to recall signs in English among the 1st-year group, while the number was higher among the 4th-year students, where 10 students remembered particular signs in English.

The findings of the study seem to indicate that students are not really aware of the potential of the linguistic resource they have at their disposal outside the university building. It is hypothesised that this is partly because they fail to notice (Schmidt, 1990) the multilingual linguistic landscape around them and partly because a considerable number of bilingual signs include the students' mother tongue, which saves them the effort of grappling with foreign languages.

The research findings highlight the importance of noticing in language acquisition and the view of competence as a notion strongly related to the frequency and quality of linguistic contacts within individual network of linguistic contacts (Landry & Bourhis, 1997). As a conclusion, it is suggested that students should be taught how to exploit linguistic landscape, for example, with the help of projects (Rowland, 2013; Sayer, 2010). In order to utilise the potential of the multilingual landscape in various locations, teachers should also encourage noticing and develop language awareness in their students (Schmidt, 1990). In addition, attention should be drawn to the importance of incidental learning, and teachers should create conditions which facilitate incidental learning and spontaneous language use in the classroom (Illés and Akcan, 2017). As a corollary, openness and awareness as well as the acceptance of diversity necessary for effective English as a lingua franca communication should also be promoted in the English language lessons.

References

1. Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IRAL. 46(3), 267–287.
2. European Commission (2012). Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages.
3. Illés, É., & Akcan, S. (2017). Bringing real-life language use into the classroom. ELT Journal, 71(1), 3–12.
4. Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. Journal of Language and Social Psychology, 16, 23–49.
5. Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16(4), 494–505.
6. Sayer, P. (2009). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. ELT Journal, 64(2), 143–154.
7. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11, 129–158.

EGY KÁRPÁTALJAI GASZTROFESZTIVÁL NYELVI TÁJKÉPE

Karmacsi Zoltán
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A nyelvi tájkép változása különösen érzékenyen érinti a kisebbségi helyzetben lévő lakosokat, akik ennek köszönhetően akár ki is szorulhatnak a virtuális nyelvhasználati térből. A nyelvi tájkép nemcsak egy terület vagy régió lakosságának nyelvi vitalitását jelzi, hanem akár a valóságbeli nyelvi etnicitást is tükrözheti. A nyelvi kiírások két alapfunkciója és a nyelvi tájkép elemeit magyarázó modellek mellett azonban a nyelven kívüli tényezők sem hanyagolhatók el. Ilyen tényező egy-egy térség, kisebb régió gazdasági, esetünkben turisztikai fejlődése. A megnövekedett többségi lakosok turisztikai kereslete számos olyan jelenséget hív elő a kisebbség által lakott területen, amelyek mindenképpen jelentős hatást gyakorolnak a kisebbségi terület nyelvi tájképére.

A kárpátaljai magyarság gazdasági életképességét tekintve Kárpátalja iparilag fejletlen vidék és mezőgazdasági területekben sem bővelkedik, amelynek egyik egyenes következménye a kevés munkalehetőség és munkahely. A területen élők egyik kitörési pontja a turizmus [1., 2.], mely szempontjából Kárpátalja az ideérkező turistákat főként Ukrajna más megyéiből és a szomszédos országokból várja [4.].

Ukrajna területileg erősen koncentrált turizmusában Kárpátalja az öt turisztikai központ közül a negyedik helyre rangsorolt Kárpátok vidéke nyugati turisztikai centrumban foglal helyet [1., 3.]. A megye fő turisztikai irányvonalai és vonzerői a gyógyturizmusban, hegyvidéki turizmusban, illetve a kulturális és örökségturizmusban rejlenek. Kiemelkedő a termálvizek látogatottsága, hiszen Ukrajna területén csak a Kárpátaljai artézi medencében és a Fekete-tenger-melléki artézi medencében található termálvíz [6.: 145], melyek hasznosítása főként Kárpátalja területén jellemző [8., 9.].

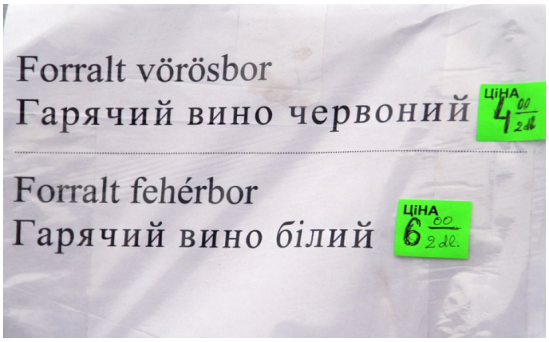
A Krími Autonóm Köztársaság Oroszország általi 2014-es annektálását követően a belföldi turizmus irányt vált, hiszen Ukrajna öt idegenforgalmi központjának legkiemelkedőbb tagját veszítette el [3., 5.]. Ennek köszönhetően a belföldi turizmus nagyobb arányban jelenik meg Kárpátalja területén, amely így mintegy kompenzálja a 2014-es események miatt elmaradó külföldi, főleg magyarországi vendégek hiányát [5.], akik főként a „háborús” helyzet miatt maradnak távol.

Ezen adatok mentén Kárpátalja, s főként a magyarok által lakott területek nyelvi tájképében érdemes megvizsgálni, hogy a turizmus milyen szerepet tölt be, funkcionálisan hogyan játszik közre a nyelvek megjelenési arányának alakulásában. Ezen belül fontos szerepet játszanak a turizmus főbb attrakciói, a fesztiválok, amelyek vonzerőként számottevőek a vidék turizmusában. E fesztiválok közül most a 2018-as Mezőgecsei Nemzetközi Böllérversenyt, s annak nyelvi tájképét vesszük górcső alá.

2018-ban a Mezőgecsei Nemzetközi Böllérverseny már 12. alkalommal került megrendezésre, s e fesztivál Ukrajna-szerte ismert és jól ismert. Ezt az is alátámasztja, hogy 2010-ben az Unian Hírügynökség (http://www.unian.net) által meghirdetett és az Itt és ott (https://tutitam.ua) turisztikai portál által népszerűsített *Ettünk-ittunk–2010* elnevezésű verseny felmérése alapján a Mezőgecsei Nemzetközi Böllérverseny a 6. helyen végzett.

1. ábra. *A forralt bor kétnyelvű hirdetése 2012-ben (A) és ukrán nyelvű hirdetése 2018-ban (B)*

2012 **2018**



A

B

A korábbi évek mezőgecsei böllérversenyén nem vizsgáltuk célirányosan a rendezvény nyelvi tájképét, de a település honlapján található képek között találhatunk olyanokat, melyek nyelvi adatokat is tartalmaznak. Ezeken a képeken jól látszik, hogy még 2014-ben is a fesztiválra jelentős számban a környék településeinek csapatai jelentkeztek, s a „cégérükön" magyar nyelvű a csapatelnevezés vagy a településnév. Azonban már a korábbi években is a fesztiválon kínált termékek sok esetben magyar–ukrán, vagy csupán ukrán nyelven kerültek kiírásra. De a szláv nyelvű kiírásokon néhol érződik, hogy ez csupán helyiek általi „fordítás", hiszen például a *forralt bor*t nem *глінтвейн*-ként írják ukránul, hanem *гарячий вино*-nak (lásd 1. ábra).

A 2018-as fesztiválon már az ételt kínáló és versenyző csapatok közül csak a magyarországi és délvidéki vendégcsapatoknál találkozhattunk kétnyelvű feliratokkal, míg a többieknél csak ukrán nyelven informálták az érdeklődőket. Így a kiírások alapján válogathattunk a *шовдарь, гурка, пікниця, балик, бограч, шашлик, стейк* között. Viszont nem találkozhattunk olyan hagyományos disznótoros ételekkel, mint a toroskáposzta és a húsleves. Mert hát magyar disznótoron nem volt jellemző sem a saslik, sem a bográcsgulyás, sem a piknikkolbász…

Az italokat (főként bor és házi pálinka) kínáló standoknál csak a Kárpátaljai Magyar Borászok Egyesülete által kialakított „borutcában" informálódhattunk többnyire kétnyelvű kiírásokból, míg a többi helyen csak államnyelvi feliratokkal találkozhattunk. Azonban a borutcában is volt olyan borász stand, ahol a cégér kétnyelvű volt, de a bornevek csak ukrán nyelven voltak feltüntetve (lásd 2. ábra). A házi készítésű és kézművessütemények, termékek esetében csak a két szomszédos magyar település termékeinek olvashattuk magyar nyelvű elnevezéseit a cégtábláik mellett.

2. ábra. *A borutca egyik borászának kétnyelvű kínálata (A) és egynyelvű ukrán borkínálat az ételstandok között (B)*

A

B

Összegzésként megállapítható, hogy a 12. Mezőgecsei Nemzetközi Bollérverseny nyelvi tájképében dominánsan van jelen az ukrán nyelv a csak ukrán nyelvű és a kétnyelvű kiírásoknak köszönhetően. A magyar nyelv csupán a kétnyelvű feliratokban és a szomszédos falvak csapatainak, árusainak és borászainak kiírásaiban jelenik meg. A többségi nyelv megjelenése egyértelműen abból következik, hogy nemcsak Kárpátalja nem

magyarok által lakott részéről, de Ukrajna más megyéiből is számtalan turista érkezik sok esetben céltudatosan e fesztiválra. A magyar nyelv háttérbe szorulása a környékbeli, többnyire magyar települések versenycsapatainak, illetve érdeklődő és főként vásárló közönségének elmaradásával is magyarázható.

Felhasznált irodalom

1. Berghauer Sándor (2012). *A turizmus mint kitörési pont Kárpátalján (?)*. Doktori értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
2. Rada (2015). *Zakarpattya Region*. Ukraine Today: Catalog of leading enterprises of Ukraine. [www.rada.com.ua/eng/RegionsPotential/Zakarpattya]
3. Sass Enikő (2008). Kárpátalja Ukrajna turizmusában betöltött pizíciójának vizsgálata. In: Szónoky Ancsin G. szerk. *Magyarok a Kárpát-medencében: Tudományos nemzetközi konferencia* CD-ROM, Szeged, 465–476.
4. Sass Enikő (2012). A kárpátaljai falusi turizmus múltja, jelene és jövőképe. In: Aubert A, Gyuricza L, Huszti Zs szerk. A kultúra turizmusa a turizmus kultúrája. Pécs, IDResearch Kft.; Publikon, 529–549.
5. Sass Enikő (2016). Kárpátalja fesztiváljainak elemzése internetes megjelenésük alapján. In: Jászberényi M, Zátori A, Ásványi K szerk. *Fesztiválturizmus.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 368–382.
6. Ukrajna Nemzeti Atlasza (2009). [Національний атлас України Державне науково-виробниче підприємство «Картографія», Київ, 2009]
7. http://www.karpatinfo.net/hetilap/belfold/2011/01/08/nyolc-karpataljai-nepunnepely-az-ukrajnai-top-10-ben Utolsó letöltés: 2018.02.24.
8. 8.Термальні води https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96_%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B8 Letöltve: 2017.11.28.
9. Термальні джерела в Україні https://tsikaviy-svit.com/термальні-джерела-в-україні Letöltve: 2017.11.29.

MULTIKULTURALIZMUS A SZOVJET HADSEREGBEN – KÁRPÁTALJAI MAGYAR KATONÁK BESZÁMOLÓI ALAPJÁN

Kész Barna
Debreceni Egyetem
Debrecen, Magyarország
Hungary

A XX. század második felében Kárpátalja a Szovjetunió fennhatósága alá tartozott. A kárpátaljai magyarok megbízhatatlannak titulálva munkatáborokban töltötték el szolgálati idejüket, a seregbe való besorozásuk megkezdésére később került sor. Kárpátalja XX. századi története korántsem mondható nehézségektől mentesnek. Az első, majd a második világháború valamint következményeik a mai napig meghatározóak. Ugyanakkor a területet 1944-re elfoglaló szovjetek által még ugyanazon év novemberében elkövetett elhurcolások nagyobb veszteséget okoztak a kárpátaljai magyarságnak, mint maga a világháború. [2.] Az üldöztetést a görögkatolikus egyház illegalitásba kényszerülése [1.] tetőzte be. A szovjet hadsereg – az akkori világ egyik legnagyobb és legfélelmetesebb hadigépezete – irdatlan erőforrásokat, köztük emberanyagot igényelt. A kötelező katonai szolgálat hasonló traumát okozhatott a kisebbségi nemzetekhez tartozók körében, mint az alig néhány évvel azelőtti háborús események. A sorkatonaság a Szovjetunió lakossága, ezen belül a magyarság számára is állampolgári kötelesség volt, melynek megtagadása komoly büntetést vont maga után. Felmerülhet a kérdés, hogy a mind nyelvileg, mind kulturálisan kisebbségnek számító kárpátaljai magyar katonaköteles fiatal hogyan volt képes alkalmazkodni a szovjet hadseregben uralkodó, esetenként szélsőséges körülményekhez, valamint, hogy miként vészelte át ezt az időszakot.

Kutatásom feladatának tekintem az interjúk alapján kísérletet tenni a soknemzetiségű szovjet hadseregben szolgáló kárpátaljai magyarok katonaévei alatt megjelenő sztereotípiák és azok hatásainak bemutatására, valamint annak meghatározására, hogy milyen mértékben befolyásolhatta származásuk, magyarságuk, nyelvük az e multikulturális közegben való érvényesülésüket.

Jelen dolgozat keretében kárpátaljai magyar katonák beszámolói alapján kísérletet teszek a szovjet hadseregben kialakult viszonyrendszer bemutatására, különös figyelmet fordítva az olyan nemzetiségi-kulturális alapokon nyugvó kapcsolatokra, melyek a különböző kultúrájú, nemzeti-

ségű katonák egymás mellett élésének következtében alakulhattak ki, és melyeket az egyén már meglévő tapasztalatain, ismeretein, előítéletein, gondolkodásmódján túl a másik féllel történő megismerési-együttélési folyamat is befolyásolhatott. A szovjet hadsereg soknemzetiségű közegében uralkodó viszonyrendszer mintegy írott és íratlan törvényként funkcionálva alapjaiban határozhatta meg a seregben szolgáló személyek életét, de akár a nemzeteket mintegy képviselő katonák egymáshoz való viszonyulásának alapjait is alkothatta. Mindezt az érkezését követő, a ranglétrán való elhelyezkedés időszakát meghaladva, a teljes szolgálati időt meghatározó jelenségek figyelembevételével. Továbbá fontosnak tartom annak vizsgálatát, hogy a kárpátaljai magyarok nemzetisége, nyelvtudása, kisebbségi léte, sztereotípiái, valamint az ezekből következő egyéb tényezők közvetett és közvetlen módon hogyan befolyásolhatták a multikulturális e közegbe való beilleszkedésüket, túlélésüket. Felmerülhet a kérdés, hogy a magyar katonákhoz való hozzáállást vajon mennyire tükrözhette a magyar nemzethez való hozzáállás.

A katonaévek minél pontosabb megértése céljából igyekeztem a szolgálati időt több részre bontani. Ez a felosztás főként az adatközlők által megfogalmazott egységeken alapul, mégpedig időrendben, a bevonulástól a leszerelésig. Ennek áttekintése véleményem szerint igen fontos lehet, hiszen az adatközlők nem véletlenül igyekeztek felépíteni magát a szolgálati időt. Az egyes időszakokban a katona státusza, jogai és kötelezettségei, megítélése jelentősen eltérhetett, amit nagymértékben befolyásolhatott nemzetisége (magyarsága), nyelvtudása, személyes kompetenciái. Több adatközlő megemlítette azt az általuk felismerni vélt jelenséget, hogy az egyes nemzetiségű katonákat – esetükben természetesen a magyart – valamiféle kimondatlan szabály szerint szülőföldjüktől lehetőleg minél messzebb, akár az ország másik végébe – ez a Szovjetunió esetében akár több ezer kilométer távolság is lehet – rendelték ki. Ez lehetett akár véletlen, de lehetett egy meghatározott politika része is. A beszámolók alapján a hadvezetés törekedhetett az egy nemzetiségűek különböző helyre való küldésére és az egyes nemzetiségek számának egy meghatározott helyen történő minimalizálására.

A szolgálati időszak alatt rengeteg eltérő nemzetiségű, kultúrájú egyén (katona) kerül bele egy olyan közös élettérbe, mely szinte a teljes szolgálati idejüket meghatározta, és amelybe való beilleszkedés létfontosságú lehetett az újonc számára. Felmerülhet a kérdés, hogy mik lehettek azok az erők és tényezők, amelyek összetartották ezt a rendkívüli diverzitással rendelkező közösséget, kialakítva az egymás mellett élés előírásokon is túlmutató

szabályait. A beszámolók alapján feltételezhető, hogy a legtöbb szolgálati helyszínen vegyes nemzetiségű katonák szolgáltak, és bár nagy részük orosz volt, szép számmal voltak egyéb nemzethez (köztük a magyarhoz) tartozók is. Hasonló lehetett a helyzet a kulturális összetettség terén. Az adatközlők megemlítik az ázsiai személyek oroszellenességét, ami természetesen kölcsönös volt az államalkotó nemzet részéről is. Ezen konfliktusok részben kedvezőtlen történelmi eseményeken, részben a másikról alkotott vélt vagy valós előítéleteken alapultak. Például a magyar katonákat az ázsiai származásúak saját oldalukon állóknak tekintették, sőt gyakran meg is védték őket.

A szolgálati időszak bemutatásával képet kaphatunk nem csupán az idegen környezetben alkalmazkodó magyar katona túlélési stratégiájáról, de bizonyos mértékben az azt meghatározó különböző jelenségekről is. Képet kaphatunk arról, hogy a nyelvi és nemzetiségi tényezők milyen módon befolyásolhatják a seregben eltöltött időt, valamint a polgári életben is jelen lévő sztereotípiák hogyan jelenhettek meg adott esetben egy szigorú szabályokkal és életvitellel bíró közösségben, a hadseregben. Előzetes feltételezésem szerint a katonai szolgálat jelenlegi típusában nagy szerepet játszik a származás, a szülőföld, a nemzetiség kérdése. A nemzetek fölöttiség megnyilvánulása véleményem szerint a szovjet hadseregben nem érte el az előírt szintet, és kimondatlanul a megkülönböztetés egyik fő mozgatórugójaként működhetett. Az etnikailag és nyelvileg egyaránt vegyes mesterséges közösségekben – a hadseregben – vajon mennyire jelenik meg a már említett alapokon nyugvó sztereotípikus viszonyrendszer. *„A sztereotípia egyéni és konszenzusos hiten alapuló definíció*." [4, 67] Tehát az egymás mellett élés, valamint az egymáshoz való alkalmazkodás vajon csökkentheti ezt az állapotot, vagy ellenkezőleg, folyamatos konfliktushelyzeteket teremtve mintegy önmagát generálja. A kutatásban vizsgált nemzetiség szemszögéből történő bemutatás során fennáll ugyan a szubjektivitás esélye, ám véleményem szerint a beszámolók mégis hűen képesek tükrözni az sztereotípiák megnyilvánulását és annak gyakorlati hatásai. Talán pont azért, mert az ezeket átélő személy is ennek a jelenségnek a mintegy „elszenvedő alanya" – még ha egyes beszámolók pozitív megkülönböztetést tartalmaznak is. Az interjúalanyok egységesen nyilatkoznak egy mindenre kiható, megfoghatatlan, ám ugyanakkor nagyon is valóságos tényezőről, melynek kialakulásaként több okot is megneveznek. A negatív töltetű diszkrimináció elsősorban az információhiánytól, a másikról alkotott talán téves elképzelés általánosságától, vagy akár pusztán a diszkrimináló személy jellemétől

függhet. Feltételezésem szerint a fogalom kétélű lehet. Egyrészt társadalmi szintű megjelenésével mintegy meghatározhatja az egyén megítélését (akár előítéletként funkcionálva egy náció feltételezett jellemzőit vetítve ki a személyre).

Az egyik főbb meghatározó tényezőnek tekinthetjük tehát a sztereotípiák rendszerét, mely az említett módon közvetetten nagymértékben befolyásolhatta a katonák mindennapjait.

Ugyanakkor figyelembe véve a kutatásban érintett katonák származását – ez alapján kerültek kiválasztásra –, olyan tényezők bemutatása is fontos lehet, amelyek alapjaiban meghatározhatják a személyt, mint a nemzetiség, a nyelv kérdése. Ezek véleményem és az interjúk szerint sokkalta nagyobb hatással vannak magára a katonaságra, mint azt első olvasatra gondolni lehet. A nemzetiség, a nyelv túllép a mindennapokban megszokott, az öntudat meghatározására szolgáló jelenség határain, belecsöppenve a „hadsereg" kontextusába, amelyben teljesen új értelmet és jelentést kaphat. Az új közeg összetétele egyáltalán nem mondható egységesnek, hiszen a SZU szinte minden területéről szolgálnak itt emberek, melyek nemzeti identitása jelentősen különbözhet egymástól. Véleményem szerint e sokszereplős közösség „olvasztótégely" funkciója megkérdőjelezhető, és – bár tagjai bizonyos mértékig együttműködésre vannak késztetve – a kialakuló rendszer nem feltétlenül eredményez homogén egységet. Épp ellenkezőleg, a hasonló rendszerek mintegy az egész Szovjetunió kicsinyített mása lenne, ahol sok náció képviselteti magát tagjai által – még ha számuk elenyésző is. Ezzel párhuzamosan az egyes tagok magukon hordozhatják a képviselt nemzetről általánosan jelenlévő sztereotípikus képet. Így minden katona, köztük a kárpátaljai magyarok életére meghatározó szereppel bírhat az, hogy éppen melyik nemzethez tartoznak.

Az egységes, homogenizálódott közösség képe távol áll a valóságtól. A hadsereghez fűződő kötelékek egyes esetekben (a nemzettársak távollétével arányosan növekedve) erősebbnek tekinthetők. Előfordulhatott azonban az, hogy egy nemzetből több személy is egy közegbe kerülhetett – ezzel előidézve az érintett személyek elkülönülését a közösség többi tagjától. Az egyes nemzetekhez tartozó személyek számának növekedésével nemcsak az adott nemzet öntudata, „mi" érzete erősödhetett meg, de ugyanakkor nőtt a közösség többi tagjával való szembenállás, a tőlük való elkülönülés mértéke is. Az adatközlők által leggyakrabban említett kaukázusiak az európai értékrendtől nagymértékben eltérő elveket vallottak, és amennyiben egy embernél több volt belőlük, felhagytak az alkalmazkodásnak még csak

a szándékával is. Elveikért a legvégsőkig is képesek voltak elmenni, ami nagyban befolyásolta a tisztek hozzájuk való hozzáállását. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a „mi" tudatuk nem csupán kivételesen a saját nemzetükhöz való tartozáson alapulhatott, hanem adott esetben a "másik" nemzethez (az esetek nagy részében az orosz személyeket megvetették) való nem tartozás tényén is.

Az adott nemzet megítélése természetesen nagyon sok mindentől függhet. A nemzeti előítéleteken (nem feltétlenül negatív) alapuló sztereotípiák az egész hadseregben jelen lehettek, hiszen az elmondások szerint főleg ez alapján kerültek kiválasztásra az egyes feladattípust ellátó személyek. A nemzetek közötti ellenségeskedés is, és a nemzetek közötti vélt vagy valós rokonság is nagy hatással lehetett a hozzájuk tartozó személyek kapcsolatára. Az alábbiakban megemlítenék néhány sztereotípiát, melyek meghatározták a személy viszonyát a közösséghez. Az interjúk alapján feltételezhető, hogy szinte minden szolgálati helyszínen jelen volt a nációkkal szembeni sztereotípiák valamilyen formája, melyek a főleg a kezdeti időszakban határozták meg a katona életét. A kutatás talán egyik fő tényezőjének tekinthető magyar nemzetiségi lét hatásainak előnyeit (az európai származás miatt felértékelődtek az ázsiai katonákkal szemben), és hátrányait (a nyelvi nehézségek, szélsőséges szolgálati helyszínek, rossz bánásmód) is megérezhették a mindennapokban.

Ezen tényezők szerves és talán a leginkább megtapintható részét alkotják annak a bonyolult társadalmi rendszernek, melybe a kárpátaljai magyar férfi a szovjet hadseregbe való bevonulásakor kerül. Vizsgálatukkal képet kaphatunk arról, hogy az említett személyre milyen hatást gyakorol magyarsága ebben a környezetben, valamint arra, hogy – akár a sztereotípiákon alapuló megítélésének megfelelően – hogyan alkalmazkodhat a kialakult helyzethez. Másrészt betekintést nyerhetünk a szovjet hadseregben valaha jelen lévő nemzetségi-kulturális együttélés olyan részleteibe, melyek talán egy, a nemzetiségi létéből eredendő behatásokra különösen érzékeny személy szemszögéből nézve új perspektívákat nyerhetnek. Ez a részben sztereotíp alapokon nyugvó viszonyrendszer véleményem szerint nem csupán a szovjet hadsereg multikulturális és multinacionális, személyi, illetve közösségi szintű kapcsolatait meghatározó szabályok összessége, hanem egy olyan magasabb szintű összetett „rendszer" egyik rétege, mely mintegy folyamatot alkotva végigkíséri a katona szolgálatát, és e szabályrendszerhez való alkalmazkodását a bevonulástól egészen a leszerelésig.

Felhasznált irodalom

1. BOTLIK József (1997). *Hármas kereszt alatt. Görög katolikusok Kárpátalján az ungvári uniótól napjainkig (1646–1997).* Hatodik Síp Alapítvány-Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
2. DUPKA György (1993). *Egyetlen bűnük magyarságuk volt. Emlékkönyv a sztálinizmus kárpátaljai áldozatairól (1944–1946).* Patent – Intermix Kiadó, Ungvár-Budapest
3. JAKAB Albert Zsolt – KESZEG Anna – KESZEG Vilmos (szerk.) (2007). *Emberek, életpályák, élettörténetek.* BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kriza János Néprajzi Társaság. Kolozsvár
4. MALOTA Erzsébet, MITEV Ariel (2013). *Kultúrák találkozása*. AlineaKiadó, Budapest
5. PAÁL Zsuzsanna (1993). Az élettörténet, mint néprajzi forrás. *A Miskolci Hermann Ottó Múzeum Közleményei* 28. Miskolc, 55–60.
6. SMARANDA Vultur (2007). A szóbeli élettörténet tétjei. In: Jakab Albert, Keszeg Anna, Keszeg Vilmos (szerk.). Emberek, életpályák, élettörténetek. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár
7. SZARKA László (2004). Kisebbségi léthelyzetek-közösségi alternatívák. Lucullus Kiadó, Budapest

INTERETNIKUS JELENSÉGEK A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁG TÁRGYI KULTÚRÁJÁBAN

Kész Barnabás
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A Kárpátalja területén élő magyarok évszázadok óta együtt élnek a vidék lakosságának zömét alkotó szláv (ruszin/ukrán) lakossággal, valamint magyarokhoz hasonlóan kisebbségi helyzetben lévő román, német, cigány/roma és más etnikumokkal. Vajon hogyan tükröződik ez a történelmi együttélés az itteni magyarok életmódjában, mentalitásában, illetve milyen mértékben hatottak e nemzetiségek egymás műveltségére. Az interetnikus átfedések bizonyítására kiváló például szolgálhatnának a ruszin és magyar nyelv és folklór párhuzamai, a népszokások (húsvéti tojásfestés, betlehemes stb.), én mégis inkább kutatási területem, a tárgyi műveltség néhány példáját kívánom felhozni illusztrációként.

Mindenekelőtt vegyük sorra azokat a kutatásokat, amelyek a kárpátaljai magyarok és ruszinok néprajzával kapcsolatosak. Lehoczky Tivadarral kezdhetjük, akinek *Bereg vármegye* című monográfiájában találunk néprajzi jellegű leírásokat is [9, 192–198.]. Lehoczkyt jobban érdekelte a ruszinok néprajza, mely a reformkortól a XX. század közepéig kutatók sorát foglalkoztatta, például Duliskovics Mihályt, Benczur Jánost, Zombory Gusztávot, Várady Károlyt, Hodinka Antalt, Krúdy Gyulát, Bonkáló Sándort, Bacsinszky Tivadart vagy éppen Ortutay Gyulát és Pataki Máriát [11, 119.]. Külön megemlíteném Gunda Bélát, aki a szatmári népi műveltségről írt tanulmányában kitér a *keresztcsűrökre*, a szénatartó *aborákra*, a bevésett ágasos gémeskutakra, a *tőkés kapukra*, miközben nem feledkezik meg megemlíteni azok kárpátaljai – magyar és szláv – párhuzamait [7]. A szerző részletesen foglalkozik a gubával, kifejtve, hogy miért csúfolták Ung vármegyét *guba-vármegyének* [7, 97.]. A szerző leírja, miben különbözik egymástól a szatmári-beregi hegyes orrú *magyar* és kerek orrú *tót bocskor* [7, 99.]. Hasonló párhuzamokkal (*abora*, nyitott *szín*, *kandalló*, faragott *tornác* stb.) találkozunk Pavlo Fedáka ungvári kutatónak a vidék szláv lakosságának hagyományos építészetével foglalkozó könyvében [3].

Az említett párhuzamokkal nemcsak a néprajzkutató, de a Kárpátaljára látogató turista is találkozhat, ha ellátogat például a Szabadtéri Néprajzi Múze-

umba (az ungvári skanzen, melyben a zömmel szláv építészeti emlékek között egy 1897-ből származó viski ház hivatott reprezentálni a hagyományos magyar népi építészetet és lakberendezést).

Hasonló példákkal az ugocsai falvak hagyományos tárgyi kultúráját kutatva személyesen is találkozhattam. A népi építészet terén ilyen például a XX. század első felében még használatos *tőkés kapu*, melyet szakirodalom még *tönkös, gémes kapuként* is említ. Az 1943–1944. évi ugocsai táj- és népkutató táborban részt vevő Katona Ferenc pontos leírást ad a tiszaszászfalui *tőkés kapuról*, amelyet a településen *faragott* vagy *saráncos* kapunak neveztek [8, 93.]. Az 1969-ben Salánkon kutató Morvay Judit által készített fotók bizonyítják, hogy itt ugyanúgy ismerték a *tőkés kaput*, mint a Punykó Mária fényképfelvételein is megörökített Beregújfaluban vagy Nagyberegen. A *tőkés kapuhoz* hasonlóan a magyarok és a ruszinok által egyaránt ismert volt a szénatároló *abora* és a *csűr* (*pajta*) is. Az utóbbi Kárpátalja területén viszonylag későn, két irányból terjedhetett el. Az alföld felől a *csűr*, a ruszinok lakta vidékekről a *sztodola* megnevezést hozva magával [5, 87.]. Valószínű, hogy a Felső-Tisza-vidék népi építészetének fő jellegzetességei (a *tornácos, rédelyes* házak, a *nyári konyha*, a *kettős udvar*, a *csűr*, a *kukoricagóré*, a *gémeskút*, a fedeles kiskapu stb.) közül az *abora* ukrán–román párhuzamokkal bír, a *tőkés* kapu és szilvaaszaló kemence pedig inkább a korai német telepesekhez köthető [7, 45–63.]. A kutatók feltételezik, hogy az *aborát*, *tőkés kaput* és *aszalót* a korai német telepesek a magyar pásztorok és parasztok közvetítésével honosították meg a ruszinok és románok között [7, 54–57.]. Hasonlóképpen a korábbi *kontyos* tetők helyett a Szatmárból jött német ácsok hatására kezdtek el ún. *svábos* tetőket építeni, hogy világosabb legyen a *pad*. A ruszin és magyar népi építészet kölcsönhatásának példái a rövid fazsindellyel és hosszú *dránicával* fedett parasztházak, vagy például a *nyitott pitvar* elterjedtsége mindkét etnikumnál. A *nyitott pitvar* (*nyitott eresz* vagy *kutyafekvő)* ritka és archaikus voltára számos kutató felhívta a figyelmet Móricz Zsigmondtól Gilyén Nándorig és Dám Lászlóig. Korábban pedig Lehoczky Tivadar mutatta be egy Bereg megyei „orosz" ház alaprajzát, melyben a *nyitott ereszt pitvarnak* [9, 200.]. Az 1968–69-ben Kárpátalján kutató szovjet néprajzosok is felfigyeltek a *nyitott ereszre* mint a magyar parasztház egyik archaikus elemére [1, 102.]. Grozdova és Kovalszkaja közli egy XIX. sz. végi salánki *nyitott pitvarnak* a fotóját, és egy XIX. század közepén épült tekeházai *nyitott pitvaros* ház alaprajzát is [2, 159–161.]. A szerzőpáros írja, hogy a Kárpátok ukrán lakosságánál a mai napig megmaradtak az ilyen hideg *nyitott ereszek*, mivel a magyaroktól eltérően ők nem alakították azt át meleg konyhává [2, 179.].

A magyarok, ruszinok és vidékünk más nemzetiségei közötti interetnikus jelenségeket a népviseletben is fellelhetjük. Kopriva Attila *Hímzések a kárpátaljai magyarok népviseletében* című ukrán nyelven kiadott értekezésében írja, hogy az itteni magyar népviselet a díszítettsége terén nemcsak a környező szláv népek viseletétől marad el, de a Kárpát-medence középső és nyugati területein élő magyarokétól is [4, 3–4.]. A szerző kivételként kiemeli a nagydobronyi viselet színes, unikális jellegét, mely azért maradhatott fenn, mert a nagydobronyiak mereven elzárkóztak nemcsak a ruszin lakosságtól, de a környékbeli magyar falvaktól is. Annak ellenére, hogy a kárpátaljai magyarok hagyományos viselete markánsan eltért a környező szlávok tradicionális öltözékétől, a figyelmes kutató találhat átfedéseket és párhuzamokat, elsősorban a magyarsággal közvetlen kontaktusban élő *dolisnyákok* (síkvidéki ruszinok) esetében. Ezt csak egy-két példával kívánom illusztrálni.

Egykor a bunda szegényes változatának tartott, a szűrnél is olcsóbb guba Ugocsa, Bereg és Ung jellegzetes ruhadarabjának számított. Erre utalnak a fennmaradt példányok és régi fotók mellett a „*guba gubával – suba subával*", „*örök harag – gubadarab"* szólások is. A guba sima és fürtös változatai tehát a mai Kárpátalja felől hódították meg a Kárpát-medencét, s ezen a vidéken őrizték meg legtovább a guba készítését. A guba azonban nemcsak a magyarok, de a vidék szláv és román lakosainak is megszokott viselete volt (*hunya, gúnya*).

A guba mellett a bocskorok jelenléte és különféle típusai is bizonyítják a helyi magyarság kapcsolatait a szomszédos ruszin/ukrán, szlovák, román lakossággal. A kárpátaljai magyarok kollektív tudatában a bocskor viselete az „oroszoknak" mondott ruszinokhoz köthető. Az adatközlők szerint az „orosz" aratómunkások hoztak magukkal a magyar falvakba eladásra bocskort. Ugyanakkor Morvay Judit 1969-es gyűjtése szerint nyáron a salánki magyar férfiak is hordták e lábbelit, s aratáskor az asszonyok is kerek, beráncolt orrú bocskort húztak a lábukra, amiről a kutató vázlatrajzot is készített [10]. A szakirodalom szerint a kerek orrú bocskort az alföldi magyarság borjúszájú bocskorként ismeri, s Herman Ottó ezt tartotta a magyar bocskorformának [6, 687.]. A bocskor viselését a Tiszaszászfaluban 1943–44-ben gyűjtő Katona Ferenc is alátámasztja [8, 40.].

A felsorolt példák bizonyítják Bátky Zsigmond szavait, miszerint a kultúra nincs népekhez kötve, s a népek csak ideiglenes hordozói a műveltségnek [7, 12.]. Ez különösen érzékelhető a soknemzetiségű Kárpátalján. A történelem során különböző államalakulatokhoz tartozó terület nemzetiségei az egymással szemben tanúsított toleranciának köszönhetően máig megőrizték etnikai és vallási sajátosságaikat, identitásukat, ugyanakkor anyagi, szellemi és szociális kultúrájukban számos közös vonással is találkozhatunk. Az egymás művelt-

ségét kölcsönösen gazdagító, a vidéknek szinte egyedülállóan színes arculatot biztosító kölcsönhatások tanulmányozásakor sokszor már lehetetlen kinyomozni, hogy ki, kitől és mikor kölcsönzött, de nem is ez a legfontosabb. Egy biztos: a helyi lakosság tárgyi műveltségének kutatása során többek között figyelembe kell venni a társadalmi tényezőket, így például az itt élő nemzetiségek etnikai kölcsönhatását is, mivel a helyi magyarság népi kultúráját az eltérő életformák kölcsönhatása, a különböző etnikumok és társadalmi csoportok műveltségének összesítése határozza meg.

Felhasznált irodalom

1. Гроздова И. Н. 1972: Этническая специфика венгров Закарпатья. – В кн. *Карпатский сборник*. Издательство Наука, Москва, 95–107.
2. Гроздова И. Н. – Ковальская Н. Г. 1979: Жилища венгров Закарпатья. – В кн. *Материальная культура комплектных этнических групп на Украине*. Издательство Наука, Москва, 151–181.
3. Федака П. М. 2005: *Народне житло українців Закарпаття XVIII–XIX століть*. Видавництво Гражда, Ужгород.
4. Коприва Аттіла 2008: *Вишивка в народному костюмі угорців Закарпаття. Історія та художні особливості*. Конспект лекцій. Видавництво Карпатська вежа, Мукачево.
5. 5. 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).* Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum–Miskolci Herman Ottó Múzeum, Miskolc–Szentendre, 85–91.
6. Flórián Mária (1997). Öltözködés. – In. *Magyar néprajz* IV. Akadémiai Kiadó, Budapest, 587–767.
7. Gunda Béla (1984). A szatmári hagyományos népi műveltség etnográfiai helyzete. – In. Ujváry Zoltán szerk. *Tanulmányok Szatmár néprajzához.* Kossuth Lajos Tudományegyetem Néprajzi Tanszéke, Debrecen, 35–137.
8. Katona Ferenc (1943). *Vegyes néprajzi és szociográfiai adatok. Az ugocsai kutatótábor nagyszőlősi bevezető előadásainak jegyzete*. Kézirat. Néprajzi Múzeum Ethnológiai Archívuma. EA 4590.
9. Lehoczky Tivadar (1881). *Beregvármegye monographiája* I–III. Ungvár
10. Magyar Néprajzi Atlasz I–IV. 1969: Morvay Judit gyűjtése. MTA Néprajzi Intézet Adattára, Budapest
11. 11. S. Benedek András (1997). Vissza a forráshoz. Fejezetek a kárpátaljai magyar néprajzkutatás történetéből. – In. Lator László – Soós Kálmán – S. Benedek András szerk. *Kárpátaljai Minerva.* I. kötet, 1. füzet,117–128.

INTERKULTURÁLIS KÖLCSÖNHATÁS A KÁRPÁTALJAI FOLKLÓRBAN SZAKRÁLIS SZÖVEGEK ELEMZÉSE ALAPJÁN

Kész Margit
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A jelenlegi Kárpátalja a kelet-nyugat közötti kontaktzóna egyik központi régiója, amely vallási, nyelvi és kulturális választóvonalat jelent ugyan, de ez a multikulturális lét nem minden esetben választ el, hanem a kapcsolatok vonalává is válik. A hosszú ideig egymás mellett élő multi-etnikus kultúrák közötti kommunikáció és interkulturális kölcsönhatás elkerülhetetlen. A kapcsolódási pontok megfigyelhetőek az élet szinte minden területén: az ünnepi és hétköznapi szokásokban, rítusokban, a szájhagyomány útján terjedő szövegekben, a gasztronómiában stb. a kölcsönhatás egyik szemléletes példájaként vizsgálhatóak vidékünkön azok az archaikus szakrális szövegek, amelyek még a XXI. században is fennmaradtak az itt élő magyar és szláv közösségek laikus verbális repertoárjában.[1] Maloniwski szerint a kultúrák fejlődése során nem hierarchikusan épül a mágikus világképre, azt kiszorítva a tudományos világkép, hanem a mágia, a tudomány és a vallás egymás mellett él és működik [6, 68.].

Műfajilag változatos textusokról van szó: archaikus imákról, szakrális népi énekekről, legendákról stb. Ezek a valószínűleg középkori, vagy bizonyos motívumaik tekintetében még az előző korokban keletkezett szövegek olyan általános emberi, keresztényi értéket hordoznak évszázadok óta, amelyek nem kopnak meg az idők ideológia változásai folyamán, s amelyek általánosan jellemző szövegegyezéseket mutatnak egész Európában. Mert a középkorban a hívő keresztény ember nem létezhetett „*deszakralizált világban*" [7, 7.] életének evidenciája volt az Istenben való hit. Egész világképének és erkölcsi tudatának alapszükséglete, amely nélkül képtelen volt megmagyarázni a környezetét és tájékozódni benne [3, 7.]. A transzcendenssel való kapcsolattartás az emberiség eszmélése óta az

[1] A közölt imaszövegek saját kárpátaljai gyűjtésből származnak, kivéve a huszti eredetű szláv szövegeket. Azokért Hidász Ferenc ferences rendi szerzetes atyának jár a hála és köszönet, aki nagylelkűen rendelkezésemre bocsátotta saját kutatómunkájának eredményeként lejegyzett archaikus imákat.

érzékszervi modalitásokon kívül reked [4, 17.], felülírja a lokális érzelmeket is: örök és általános lélektani hiátust tölt be.

A transzcendens világgal való kapcsolattartás különleges műfaja, az ima, amelynek jelen dolgozatban a „nihil obstat" pecsétjét nélkülöző, archaikus, apokrif, népi változatai kerülnek elemzésre. Tánczos Vilmos, az archaikus imák moldvai kutatója szerint az egyéni ima révén valósítható meg a legvalóságosabb létezővel való kommunikáció [8, 245.]. Az MTA 1970. február 11-én fogadta el önálló folklórműfajként Erdélyi Zsuzsanna szakmai bemutatója alapján. A névhasználat terén is voltak szakmai viták. Erdélyi Zsuzsanna támasztotta alá a három legfontosabb ismérvét, ami a választást is indokolta. Archaikus, mert nagyon régi, egészen középkori, vagy annál régebbi szövegeket érint. Apokrif, mert nem kanonizált, népi, mert hordozója, átörökítője a nép [1, 139.]. Az imákat a fenntartó közeg azonban nem a szakma által kijelölt néven ismeri. Kárpátalján *régi ima, százéves ima, bűtös ima, hatós ima* stb. néven ismeri a magyarság [5, 10.], míg a szlávok is *давня молитва, сильна молитва* néven definiálják.

Műfaji besorolása tekintetében az archaikus népi imádságok epikolírai kategóriába tartoznak, de dramatikus elemek is átszövik. Központi témájuk a krisztusi szenvedés átélése: imitacio Christi. A középkori ember értékrendjét közvetítik ezzel, aki hitt a túlvilágban, a mennyországban, az örök kárhozatot végtelen szenvedéssel fokozó pokolban. Egész életében vágyakozott a mennyek országába, de tudatában volt annak, hogy az üdvözülés csak szenvedés árán érhető el. A másik központi motívum Mária anyaként átélt fájdalma, amely a létező legnagyobb földi fájdalmat szemlélteti: az édesanya halálra kínzott gyermeke miatt érzett szenvedését. A kárpátaljai magyar és ruszin/ukrán imádságokban nagyon sok a szövegszerű egyezés, a képi, nyelvi fordulatok azonossága. Nagyon elterjedt imaszöveg a Mária álma ima, amely mindkét etnikum körében egyaránt ismert a vidéken. Erdélyi Zsuzsanna szerint a történet alapját a bibliai Simeon jövendölése adja (Lukács 2:25–35). Simeon a karjába vette a gyermek Jézust, s megjósolta Máriának a rá váró szenvedéseket. [1, 649.] A laikus szóbeliségben már Mária álmodja meg fia kálváriáját. A magyar és szláv szöveg egyezése több motívum tekintetében is megfigyelhető. Mindkettőben a szüzsé központi eleme Mária álomból való ébredése, fia álombeli kínhalálának ismertetése, valamint Jézus anyját vigasztaló szavai: *Пресвята Діва Мати Божа прийшла лягла і заснула. Приснив Її ся страшний сон… Не жалуй мене мамко…*(Олешник)/*Mikor Szűz Mária Betlehembe elaludt, álmot látott... Szomorú lett szívem, szegény lelkem és testem ellankadott, amiatt, hogy téged*

szerelmes Jézusom, a kegyetlen zsidók megfogtak, megkötöztek…… hozzá jött az ő szent fia és mondá: kedves szerelmetes anyám, igaz álmokat láttál… (Salánk). A továbbiakban a szláv szövegekben Pétert és Pált kéri meg Jézus arra, hogy hirdesse az imádságot, pl.: *Свята Трымыста Діва свого сына порань водила. Повела его на море, а в тум морю золота церковця, а в туй золотоц церковцы золотий престолик, а коло того престолика сам Ісус Христос сидить. Склонився на свої ручачки и каже: о ти святый Петре о ти святый Павле, не лакайся не страхайся, бери в праву ручечку золоту палыцю, а в ліву ручечку золоту свічечку. Походи по всему світ, разкажи як меншому, так старшому: Ко ысю молитву два раза на дынь проговорыт,царство муся вдопре, пекло муся запре на вік віков.* A magyar változatban Szűz Mária a közbenjáró: *Ó anyám, asszonyom, édesanyám, Engem ne szánj, engem ne bánj, Énérettem meg ne haljál. Mert ha te énérettem meghalnál, minden anyaasszony meghalna a maga magzatjáért. Menj el, menj el hosszú útra kerek kápolnába, Betlehemnek városába, hirdesd el a számból származott szent igéket! Aki eztet este lefektében, reggel felkeltében elmondja, velem viszem az örök életbe, a boldog mennyországba. Ó engedd ezt Uram, hogy, minden jó órában mondhassam.*

Jellemzően hasonlóan, hármas tagolású az archaikus imák szerkezeti felépítése. Általában természeti kezdőképpel indítanak: *У неділю рано сонічко сходыло (Хуст); Ó hajnal, hajnal, Szép piros hajnal (Karácsfalva); Amott egy fa kivirágzott/Anna asszony alatta ül…* (Salánk); *Fehér rózsa Mária/Engem Jézus talála/Szent igével igézett,/Aranygyűrűvel pecsételt…* (Nevetlenfalu, Salánk, Csepe, Tiszabökény stb.). Mind a szláv, mind a magyar kezdősorok a középkori metaforák és szimbólumok világát tükrözik. A hajnal, a napfelkelte a feltámadást jelképezi. A *piros hajnal* az élettel, a vér színével telített feltámadást, a félelmetes éjszaka, a sötétség a halál legyőzését. Mária szűzi ártatlanságát a *fehér rózsa* metafora fejezi ki. A kivirágzott almafa a termékenység szimbóluma, hiszen az alatta ülő Anna asszony nem más, mint Szent Anna, Szűz Mária édesanyja, aki a római katolikus vallásban a szülő nők védőszentje.

Az imák középrésze a szenvedéstörténet egy apokrif epikus dramatikus fázisát mondja el, amely a Mária álma című szövegben jól értelmezhető. Ebből az epikus részből az interetnikus motívumegyezések megfigyelése is érdemleges. Pl.: *Tenger fényébe ott van egy kis arany kápolnácska* (Karácsfalva)/ *В ту морю золота церковя* ; (Хуст); *Кровця потекла. Ангели ся ізбігли, кровцю зазбирали і на престол ісклами.*(Nagykomját)/ *Elvitték, szent vérét elcseppentették. Jöttek az angyalok, s felszedték, Szűz Mária elébe*

*vitték...(*Nevetlenfalu); *…як у тім кров що тебе бищ катовали, штики, шпици гнали/терновий винець накладали,плащаницю поразали……* (Олешник)/[2]; *Ott kötözték, ostorozták,Tövis koronával koronázták*, *Epével etették, méreggel itatták.*(Salánk). A mindkét nyelvben meglévő arany templom, arany kápolnácska, amely a tengerben, annak fényében található, szintén a középkori egyetemes keresztény európai szimbolikus-metaforikus nyelvhasználat eredménye. A fény nem más, mint az örök életbe vezető fény, az arany kápolna pedig a mennyország szimbóluma. Az angyalok által felszedett Krisztus elcsöppent vére a szakirodalom szerint is Grál-motívum [1, 369.]. A továbbiakban mindkét nyelven a krisztusi szenvedéstörténetet olvashatjuk, a kereszthalál előtti fájdalmas kínzásokra fókuszálva, mintegy naponta felelevenítve a hívő ember számára a megváltás árát. Ez a rész áll legközelebb a kanonizált evangéliumi tartalomhoz.

A legjellemzőbb és legérdekesebb része a szakrális népi imáknak a záradék, amely tudatja az ima elmondásáért járó kegyelmet*: Eridj fel a kápolnába, kiáltsd fel az én szavaimat: aki ezt az imádságot elmondja este lefektibe, reggel felkeltibe, lészen velem az örök valóságban.* (Karácsfalva); *„…Eredj Betlehembe, hirdesd ezt az imádságot: Aki ezt elmondja reggel felkeltibe,/este lefektibe, pénteken napfelkeltére,szombaton früstökre, vasárnap három mise hallgatásával, annak nyitva van a mennyország kapuja.” (Nevetlenfalu);* vagy jelzi a szöveg mágikus funkcióját: *Úgy ne ártson neked/ Semmiféle ijedés, betegség, szemártás, igézet./Mint az Úrjézusnak nem ártott/A három szép szent szűz leány igézete./Jézus Mária szent nevébe. ámen* (Batár)./*… походи по всему світу, разкажи як меншому,так старшому*: *Ко ысю молитву два раза на дынь проговорыт/царство муся вдопре, пекло муся запре/ на вік віков* Амінь (Хуст); *Ко сисю молитву чотири рази у тиждень проговорить, тому буде царство утворено, а пекло замкнено, ключі запрягані, обо они нигде не найдені. Святий Петре, Святий Павле, беріть ключі та й ідіть пускайте грішні душі із пекла, міг і оту не упустіть, що собі вбила Амінь* (Хуст).

Az archaikus/apokrif népi imák kutatói szerint valószínűleg e rész miatt nem részesülhettek ezek az imák kanonizációban, ezért maradhattak meg csupán a laikus szakrális kommunikáció szintjén, hiszen a hivatalos egyházi gyakorlatból száműzve voltak.

[2] A közölt szövegek helyesírás nem mindig felel meg a standardnak, mert amikor szakrális kéziratokban lévő írásokról van szó, akkor a kutatás etikai kódexe szerint nem javítható a szöveg.

Mind a szláv, mind a magyar archaikus, apokrif, népi imádságok a poézis magas szintjét képviselik. Az archaikus nyelvezetben oly természetesen hangzik a hiperbola, az alliteráció, a fokozás, a figura etymologica, az állandó jelző. A hasonlatok és metaforák fülbemászóan zsongnak. Az évszázadok alatt kialakult, majd kicsiszolt gyémánt visszafogottan elegáns csillogását érezzük e szövegekben. Nem lehet úgy olvasni, hogy ne hallanánk benne a nehéz fizikai munkában megfáradt, de erős hite által lelkileg sosem csüggedő ember hangját. Annak a hívőnek a hangját, aki mindennap megéli a teljes életet: *este lefektében* a halált, *reggel felkeltében* a feltámadást. Aki mindennap hálát ad azért, hogy lefekhet és felkelhet.

Az archaikus imák magyar és szláv szövegeinek összehasonlító elemzése folyamán bizonyosságot nyert az a megállapítás, hogy a kultúrák, nyelvek találkozása és hosszú idejű egymás mellett élése nem múlik el nyomtalanul, hatással vannak egymásra, megtalálják az illeszkedési pontokat. Különösen igaz ez azokban az esetekben, amelyekben a mélylélektani rendszerek működnek, felülírva sok estben a társadalmi, politikai eltérések okozta választóvonalakat. E rövid tanulmány is szemlélteti azt a lehetőséget, amelyet Kárpátalján, a különböző etnikumok szájhagyományában még jelenleg is kutatható szakrális szövegek nyújtanak.

Felhasznált irodalom

1. ERDÉLYI ZSUZSANNA (1999). *Hegyet hágék, lőtőt lépék. Archaikus népi imádságok*. Pozsony: Kalligramm Könyviadó,
2. GUREVICS A.J. (1974). *A középkori ember világképe*. Budapest: Kossuth Kiadó
3. KORPICS MÁRTA ÉS P. SZILCZL DÓRA (2006). *Szakrális kommunikáció*. Budapest: Typotex Kiadó
4. KÉSZ MARGIT (2012). A szakrális kommunikáció verbális megnyilvánulása Kárpátalján a 21. században. — In.: *Néprajzi Látóhatár,* Debrecen XXI./2. 5–33
5. МАЛИНОВСКИЙ Б. (1998). reprint М*агия. Наука. Религия*: Пер.сангл. Всту Стать Редфилда и др.— М.:Рефл-бук
6. MIRCEA ELIADE, (1989). *Szent és profán.* Budapest: Európa Könyvkiadó
7. TÁNCZOS VILMOS (1999). *A moldvai archaikus népi imák élettere*. Csíkszereda: Krónika Könyvek, Poli-Print Könyvkiadó

KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA KÜLFÖLDÖN MUNKÁT VÁLLALÓ KÁRPÁTALJAI NŐK NARRATÍVÁI ALAPJÁN

Kész Réka
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

Kutatásomban külföldön, elsősorban Magyarországon idősápolást vállaló kárpátaljai nők narratíváit dolgozom fel. A 2016 nyarán elkezdett terepmunka során Salánk településen élő, 45 és 65 éves életkor közötti munkavállaló asszonyokkal készítettem félig strukturált interjút.

Hipotézisem, hogy bár bizonyos értelemben azonos kultúra tagjaiként érkeznek az új környezetbe (azonos nemzetiség, magyar anyanyelv), a Magyarországon idősápolást vállaló nők a munkavállalás időtartama alatt mégis újonnan tapasztalt életviteli módokkal szembesülhetnek. Az megjelenő eltérő életvezetési modellek bizonyos formái kulturálisan kódoltak, idősgondozó nő tehát a saját értékrendjéhez, vallási, gazdasági nézeteihez méri, és ez alapján tekinti helyesnek vagy helytelennek a látottakat, ez alapján sorolva helyes vagy helytelen kategóriába.

Az idősápoló nők narratívái alapján vizsgálom, hogy a munkavállalás mely szegmenseiben tapasztalnak (ha tapasztalnak) életmód-, életvitelbeli eltéréseket vagy hasonlóságokat. Kutatom, melyek azok az aspektusok, melyek révén esetleg elhatárolják önmagukat a fogadó közeg kultúrájától, illetve hogyan válik lehetővé a kultúrák közötti átjárás.

A kutatás folyamán tapasztaltam, hogy idegen országban, családban vállalt munka fokozott alkalmazkodásra készteti az idősgondozást vállaló nőket. Az otthon megszokott szokásrendszer helyett egy új lép érvénybe [7, 53.]. A különbség jellemzően fejlett-kevésbé fejlett, gazdag-szegény, modern-tradicionális, vallásos-nem vallásos ellentétpárok mentén fogalmazódik meg, de a közös, magyar anyanyelvűség ellenére, az interjúkban gyakran megjelenik a nyelvhasználati eltérések okozta stigmatizáció is [2,73.]. Mindemellett az is lényeges, bár el nem döntött kérdés, hogy a másság, mellyel a munkavállaló szembesül a kultúra idegenségéből, vagy a fogadó közösség egy-egy tagjának a sajátosságából adódik.

A munka által lefedett időintervallumban az idősgondozást vállalóknak kettős színtéren megjelenő tényezőkhöz kell alkalmazkodniuk. Egy-

részről fontos az idegen országban szükséges eligazodáshoz a fogadó ország kultúrájához való alkalmazkodás. Mindezekkel az utazás, különböző helyszínek közötti mozgás, vagy a szabadidő eltöltése során kerülnek interakcióba. Ennél viszont jóval lényegesebb a családi szint, amellyel naponta kapcsolatban vannak az ingázó asszonyok. Így elengedhetetlen a munkaadók, gondozott személy/személyek igényeinek, szokásainak megismerése, kulturális kódjainak dekódolása. A találkozások olyan konfliktusok megnyilvánulásának adnak lehetőséget, amelyek a dolgozó-munkaadó, betegfelvigyázó, falusi-városi, kárpátaljai-más országbeliek státuszából adódó magatartások összeegyeztetéséből adódnak. A másság összetevőinek Kapitány Ágnes-féle meghatározásából az idősápolásban felmerülő tényezői: vallási nézetek, ünnepek, értékrend, a tárgyi világ különbözőségei, (esetleg a dolgozó migrációja által folyamatosan mozgásban lévő eszköz- és alapanyagkészlet), időgazdálkodás, szokások, emberi kapcsolatok, kommunikáció, tabuk, falusi-városi lét összehasonlításából adódó különbségek [6, 17–20.].

Az otthoni közegét fizikai értelemben elhagyva, rövidebb-hosszabb ideig (egyhuzamban eltöltött munkaidőként 1, 2, 3 vagy akár 6 hónapos munkaszakaszokat említenek) külföldön elhelyezkedve az idősápolónak ismeretlen, idegen országban elhelyezkedve kell érvényesülnie. Az otthoni közegben kialakított életvitelen túl egy bizonyos értelemben egy ahhoz azonos (mindkét fél magyar nemzetiségű, anyanyelvű), mégis egyes dimenzióiban eltérő jellegű kulturális miliő kerül előtérbe. Munkaadó-munkavállaló kapcsolatában alkalmazkodás folyamata elsősorban az idősápolótól mint fizetett alkalmazottól elvárt, azonban bizonyos szokáscselekvésekben való bekapcsolódás a munkaadó részéről is megjelenhet. Ilyen például a munkaadó csatlakozása a munkavállaló esti imádkozásához; vagy amikor a kezdetben megtiltott sorozatnézés egy idő után feloldódott, a munkaadó lett az, aki igényelte a heti rendszerességű epizódnézést.

Idegen kulturális közegbe érkezve nélkülözhetetlen a helyi normák megismerése és tolerálása, ami a gazdasági sikerességnek feltétele, amely elengedhetetlen az elvárások megértéséhez, a konfliktusmentes kommunikációhoz [7, 53–54.]. A találkozás folyamán alkalom nyílik egymás megfigyelésére, véleményformálásra, véleménynyilvánításra, benyomások kialakulására [2, 262.]. Gyakran az egy-egy személlyel való megismerkedés révén tapasztalt különbözőségek, viselkedésminták a tágabb értelemben vett közösségre kiterjesztett sztereotípiák alapjául szolgálhatnak.

Kutatómunkám során alátámasztást nyert, hogy az egyik legszembetűnőbb terület, amelyben tradíciók, ízlések összetalálkozhatnak: konyha tere. Itt szinte naponta lehetőség nyílik sztereotípiák kialakítására, multikulturális iskolaként a másik ízlésvilágának kiismerésére [3, 42.]. Az otthon kialakított, megszokott és az idegen közegben mutatkozó ízlésbeli eltérések elsősorban itt érzékelhetőek. Azokon a helyeken, ahol az ápolóra konyhai teendők hárulnak, előfordul, hogy az elkészített ételek ízvilágát a gondozott személy elvárásai határozzák meg. Mindemellett egyben megtörténik a két szokásvilág összeegyeztetése. A másság és az eltérések különböző szinteken jelentkezhetnek, pl.: nyelvhasználatbeli eltérés: *aszpik-kocsonya;* otthoni ízek hiánya: egyik adatközlő képtelen az üzletben vásárolt hús elfogyasztására, ezért sokáig otthonról szállítja azt, illetve a sertéspestis okozta állati eredetű termékekre kiterjedő tiltás után inkább nem fogyaszt húst; a köretként tálalt tésztához a pörköltet Kárpátalján tejföllel készítik és *paprikás, tejfeles paprikás* néven definiálják, míg a magyarországiak ezt a módszert és megnevezést nem ismerik stb. A munkavállalók által az egyik legtöbbször emlegetett, de a gondozás előtt csak hallásból ismert étel a különböző fajtájú (spenót, brokkoli, sütőtök) krémleves volt. *„Főzni nem úgy főznek, mint mi főzünk. Teljesen, tudod, mindenféle gazokat, spenóttól, spárgától, kutya fülétől kezdve mindent. Ugye, mi ilyeneket nem csinálunk”*(G. J.). Hazatérve, az eltanult cselekvéseknek csupán kis része kerül alkalmazásra. Többen is beszámoltak, hogy a munkaidő alatt jól begyakorolt fűszerezési módot, különböző receptek készítését otthon az ízlésvilág különbözősége, a *„megszokás”* miatt elvetik.

Az alkalmazkodás azonban nem minden esetben jelenti a munkaadók elvárásainak való mindennemű megfelelés kényszerét. Az egyik, legszembetűnőbb, a munkavállalók által kiemelt szegmens, amelyért készek akár heves vitákat folytatni: a hit kérdése, a vallás tere. A munkavállalókkal folytatott beszélgetések alapján azt tapasztaltam, hogy a munka végzése alatt a megkérdezett asszonyok közül mindegyik esetében megjelenő erős védekezési, alkalmazkodási stratégia a hit és a vallás előhívása, megjelenítése, megélése. Mindez a munkában megmaradás egyik befolyásoló tényezője, amely folyamatos biztos pont marad a munka ideje alatt is. A helyszín és a körülmények eltérőek, a kiváltott érzés és a funkció viszont egyezik az otthonival. A munkavállaló-munkaadó 24 órás együttélése folyamán előfordulnak konfliktushelyzetet, amelyet a feleknek kezelniük kell. A vallási, hitbéli kérdésekről való ellentétes, eltérő meggyőződés gyakran jelenik meg a munkaadó-munkavállaló közötti diskurzusban. Az eltérő/hasonló

vallásgyakorlási, ideológiai mintákkal való találkozás akár a fogadó közösség nagyobb csoportjára kiterjesztett sztereotípiák alapjául is szolgálhat. A beszélgetések tanúsága szerint a konfliktusok alapja legtöbbször nem felekezeti eltérésekből adódik, hanem a vallásos-ateista/profán életfelfogás találkozása és összeütköztetése kapcsán jelenik meg. A vallási különbözőségek viszont tapasztalataim szerint nem okoznak különösebb problémát az munkaadó-munkavállaló viszonyában. *„Kérdezte (a munkaadó), hogy én milyen vallású vagyok. Mondom, én tisztelek minden vallást. A menyem református, nálunk ebből sose volt probléma, és betérek bárhová imádkozni”* (G. É.).

A beteggondozó nők verbális repertoárja is több szinten mutat különbséget a beteggondozás során interakcióba kerülő személyek által beszélttel. Érdekes, hogy nem csupán a saját észrevételeikről számoltak be, hanem munkaadóik az eltérések felfedezésére tett megjegyzéseit is továbbították. Mindez egyben egyfajta kuriózum tudatosítását is jelöli a munkavállalók részéről. A salánki asszonyok nyelvhasználata erős nyelvjárási sajátosságokat hordoz, valamint megjelenik a kétnyelvűségi hatásként a kölcsönzés is, amely Csernicskó István szerint is leggyakrabban szókölcsönzés terén aktualizálódik [4, 127.]. Az adatközlők a leggyakrabban használt kölcsönszavak között említették: *májka, nyevigyimka, borscs, paszport, grecska, tumbocska* stb.

A nyelvjárási sajátosságok tekintetében a megkérdezettek mindegyike utalt nyelvhasználatbeli eltérésekre, hangok, szavak, szókapcsolatok szintjén egyaránt. Hangtani szinten legjellemezőbb sajátosság a diftongusok, a zárt e (ë) ejtése [5]; a -suksükölés, -n gyakori palatalizációja: *paplany, szappany; a -val/-vel rag nem hasonul a szóvégi mássalhangzóhoz: késvel, buszval, kenyérvel* stb. A szóhasználat terén ilyen eltérés volt pl.: a munkavállaló szóhasználatában szereplő *pad* szó, amely a munkaadó *padlás* definíciójának felel meg. A *pad* kifejezést a munkaadó az ülő alkalmatosságra használja, melyet a munkavállaló *lóca*ként ismer.

Beszélgetéseink folyamán azt tapasztaltam, hogy az esetleges félreértéseket nem feltétlenül kommunikációs kudarcként élték meg (mint ahogyan romániai menekültek esetében beszámol [1], hanem az önelhatárolás lehetőségeként, saját kultúra kuriózumként való megéléseként. A nyelvi stigmatizáció azonban megtörténik, s emiatt a nyelvhasználatuk terén változás megy végbe, hiszen elmondásuk szerint továbbiakban az idősgondozás folyamán a standard változatot próbálják gyakorolni, hazatérve pedig a kárpátaljai változatot. Persze az idegenben töltött idő, ha csak minimális

mértékben is, hazatérve is nyomot hagy a munkavállaló identitásában. Ha nem is minden esetben használja az eltanult, standard kifejezéseket, hozzátartozóinak (akár egy élménybeszámoló keretein belül is) felhívja figyelmét a tapasztaltakra. Tény, hogy a nyelvhasználati eltérésekből adódó hátrányos megkülönböztetések, bár ritka esetben, de előfordulnak. Mindezek előkerülhetnek szolid megjegyzésként, vagy egy-egy, a munkaadó-munkavállaló közötti konfliktus kapcsán. *„És akkor (a munkaadó) elmondott mindennek, nem tudsz beszélni, na mindegy. Hát én, mondom neki: ilyen faragatlan tuskó vagyok."* (G. É.) Ritkább esetben megjelenik a „leukránozás", mint etnikai címkézés. (Az egyik munkavállaló nőt éjjel, álmában, betegsége miatti elborult tudatállapotban lepte meg munkaadója *„Kelj fel, te ukrán dög!"* felszólítással). Ez egyben a származási vidékhez való sztereotíp képzettársítás sarkított példája is.

A migráns lét hozzátartozója a földrajzi helyváltoztatás, eltávolodás a lakóhelytől, vagyis az otthon elhagyása rövidebb vagy hosszabb ideig [8, 24–25.]. Bár ideiglenes eltávolodás történik, a kommunikációs eszközök és a folyamatosan fejlődő információs technika segítségével kapcsolatban tudnak maradni a kibocsátó közeggel, jelentősen megkönnyebbül a kommunikáció az otthon és a távol lévő családtag között. Kommunikációs eszköz lehet a telefon (az elmondások alapján a külföldi hívás emelt tarifadíjai miatt csupán ritka esetben alkalmazzák, esetleg Magyarországon belüli ismerősökkel való kapcsolattartás céljából), a Facebook, a Messenger, a Skype használata jelentősen olcsóbbnak bizonyul, mindezek használatát gyakran a munkavállalás révén sajátították el. Ekképpen, ha fizikai mivoltukban nem is, de technikai eszközök segítségével lehetőség nyílik a kapcsolattartásra. Mindez nem csupán az otthoniakkal történő személyes kommunikáció révén jelenik meg, hanem referenciaként, vágyakozás tárgyaként, folyamatos összehasonlítási alapként [8, 24–25.], egy idealizált, identitás megerősítő mintaként szolgál. A más munkavállalókkal és váltókkal tartott kapcsolat is nagy jelentőséggel bír a gondozás alatt. A munkavállaló számára egymás biztatása segít átvészelni a nehezebb helyzeteket, az azonos országból (faluból) érkezők között hangsúlyosabbá válik a közös származás tudata.

Összesítésként elmondható, hogy az azonos nemzeti tudat ellenére a Magyarországon idősápolást vállalók a mindennapok különböző szintjein érzékelik a kulturális közeg, vagy az egyéni életviteli módból adódó másságot. A munkavállalók gyakran alkalmazzák az önelhatárolódás stratégiáját a város-falu párhuzamba állítása, vagyoni alapú különbségek bizonyos oldalainak felerősítésével keletkező sztereotípiák mentén. Van,

aki az eltéréseket konkrétumokra vezeti vissza, mint az értékrend, köszönési mód, öltözködés, szabadidő eltöltése, háztartási munkához való viszony, különböző kompetenciák megléte vagy hiánya, fizikai aktivitás mértéke, problémamegoldó képesség. Sokan az egymással szemben történő idegenség, bizalmatlanság tényezőkben látják jellemezni a fogadó közösséget. Egyik munkavállaló a számára nehezen körbeírható elképzelést a *„másak”* kifejezéssel jelzi:

„Másak, mint mi vagyunk. Ugye mi itt falun vagyunk, ismerjük egymást, köszönünk, beszélgetünk, hát ott másak… Nem tudom megmagyarázni, magyarok vagyunk, próbálunk alkalmazkodni, de itt a falun megint más.” (K. E.)

Azonban az eltávolodás megnyilvánulásai ellenére a kultúrák közötti szimbolikus határok a pozitívumok, illetve a fogadó és a saját közösség közötti hasonlóságok felfedezésével megnyílni látszanak. Mindez főleg azoknál a munkavállalóknál jelenik meg, akik már hosszabb ideje dolgoznak külföldön, több a tapasztalat, nagyobb ismeretségi hálózatra tettek szert, illetve az előzőekben valamilyen módon hosszabb időre kapcsolatba kerültek más országbeliekkel. Ennek egyik lépcsőfoka lehet az otthoni fogadó közösség tagjai közötti árnyalt kép nem csupán tudattalan jelzése, hanem már tudatosítása is, mely tapasztalataik alapján: *„Mindenféle emberek vannak.*” (G. J.); *„Hát nagyon sok rendes emberrel is találkoztam, meg szeméttel is, de hát az mindenhol van.”* (B. É.).

Felhasznált irodalom

1. BARTHA Csilla (1991). Erdélyi menekültek magyar nyelvi viszontagságai.
2. In: Regio. Kisebbségtudományi Szemle, 2. évf. 1. sz. http://epa.oszk.hu/00000/00036/00005/pdf/06.pdf (letöltés dátuma: 2018. 02. 26.)
3. BÍRÓ A. Zoltán (1996). A megmutatkozás kényszere és módszertana. Az etnicitás vizsgálatának szempontjai és esélyei egy közép kelet-európai mikrorégióban. In.: Gagyi József–Bartha György (szerk.): *Egymás mellett élés. A magyar román, magyar cigány kapcsolatokról.* Budapest–Csíkszereda: KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások központja – Pro-Print Könyvkiadó.
4. BOKOR Zsuzsa (2004). Úgy elmegyek, meglássátok… Román nők migrációs stratégiái egy olaszországi városban. In: Szabó Á. Töhötöm (szerk.): *Lenyomatok 3. Fiatal kutatók népi kultúrájáról.* Kolozsvár: Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság (Kriza Könyvek, 23). 31–52.o.
5. CSERNICSKÓ ISTVÁN–HIRES KORNÉLIA (2003). A kölcsönzés – In: Csernicskó István szerk. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, 125–138.
6. HORVÁTH Katalin (1976). *A kárpátontúli magyar nyelvjárások magánhangzó rendszere.* Ungvári Állami Egyetem. Uzshorod

7. KAPITÁNY Ágnes–KAPITÁNY Gábor (1996). *Kultúrák találkozása-kultúraváltás*. Szombathely: Savaria University Press. 5–20. o.
8. MALOTA Erzsébet–MITEV Ariel (2013). *Kultúrák találkozása. Nemzetközi kommunikáció. Kultúrsokk. Szereotípiák*. Budapest: Alinea Kiadó. 51-59. o.
9. WILHELM Gábor (2014). Migránsok és tárgyi kultúra. Elméleti és módszertani megjegyzések. In: Árendás Zsuzsa–Szeljak György (szerk.): *Vándorló Tárgyak. Bevándorlók Tárgykultúrája Magyarországon.* Budapest: Néprajzi Múzeum. 24–34. o.

ЕМОТИВНИЙ ДИСКУРС «ІСТОРІЇ РУСІВ»

Khavavchak, Oleg / Хававчак, Олег
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Сучасна наука все частіше використовує у своєму літературознавчому аспекті поняття дискурсу. Фахівці посилаються переважно на дефініцію Н.А.Арутюнової: «Дискурс (з франц. Discourse – мовлення) – це зв'язний текст у його сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними психолінгвістичними та іншими чинниками; текст, узятий у подієвому аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у стосунках людей і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах) [1,136-137]. Стосовно ж наратології, то тут прийнято визначати два типи дискурсу: наративний та ненаративний. Користуючись дослідженням британських авторів О.Георгакопулу та Д.Гуцоса, переконуємося, що «Історія Русів» – твір наративного дискурсу із властивим послідовним узгодженням у часі, конкретністю подій, порушенням і відновленням рівноваги, поглядом якоїсь певної особи, обговорюваним контекстом.

Від ненаративного дискурсу в «Історії Русів», як, скажімо, також і в «Разговоре Великороссии с Малороссией», теж творі XVIII ст., спостерігається тільки ситуація, коли автор переймається необхідністю переконати, довести чи спростувати певну інформацію. Однак ця іманентна властивість жанру «козацького літописання», як на нашу думку, саме у застосуванні наративної схеми автор-текст-читач, дає ймовірне пояснення цього явища, бо йдеться про загальну конструкцію тексту, за допомогою якої формується наратив, встановлюється наративний контракт між відправником і суб'єктом для впорядкування порушеного ладу речей. Адресат (у цьому випадку читач «Історії Русів»), тобто суб'єкт із його бажаннями, обов'язками, знаннями, кваліфікується на рівні його компетенції, мусить пройти випробування, щоб виконати свою частину контракту (перформація) і отримати винагороду (або покарання) від відправника [11,92].

Найвпливовішими теоретиками емотивного наративу є французький філософ Жан-Франсуа Ліотар та американський літературознавець Фредерік Джеймсон. Згідно з їх поглядами, світ може бути пізнаваним тільки у формі літературного дискурсу. Цей висновок є значущим як

для гуманітарних дисциплін, так і для природознавчих (наприклад, фізики «розповідають історії» про ядерні частинки). При цьому навіть усе, що репрезентує себе як таке, що існує за межами будь-якої історії (структури, форми, категорії) може бути засвоєне свідомістю тільки за допомогою розповідної функції, вигадки. Світ відкривається людині лише у вигляді історій, розповідей про нього. «Буття в світі, з точки зору наративності, це буття у світі вже маркованої мовленнєвої практики, яка пов'язана з цим передрозумінням» [14,99].

Автор «Історії Русів» представляє історію, яку не так уже й рідко він зобов'язаний реконструювати текстом. Це, однак не стосується традиційної у «барокових історіях» «Передмови». Тут письменник «всевідний», а виклад його «панорамний» [11,92-93]. Всевідність наратора у Передмові вибудовується як бачення перспективно-психологічне. У графічно оформленій розповіді наративним медіумом постало письмо [11,93], тож автор «Історії Русів» готував ґрунт для повного оволодіння уявою і думкою свого реципієнта.

Питання особи автора та часу створення «Історії Русів», як відомо, продовжує залишатися дискусійним. Попри авторитетний список дискусантів із зазначеної проблематики (Валерій Шевчук наводить відповідну статистику) [17,15], дефініція наратор у значній, як на нашу думку, мірі наближає питання до розв'язку. Суть цього визначення полягає в тому, що воно знімає численні марні суперечки науковців і веде до усвідомлення того, що за обставин конспіративного письма ім'я автора не може бути зреалізованим як «зосередження всіляких фізіологічних, психічних, феноменологічних, логічних, діалектичних, онтологічних сфер» [12,628]. Такою вже була воля автора «Історії Русів», щоб замаскувати власне його ім'я, а твір літературно змістифікувати.

Його наратор теж фіктивний, створений письменником оповідач. Особливістю наративного дискурсу твору вважаємо те, що «всевідний, самосвідомий, впевнений наратор» тут виступає анонімом, тобто «імпліцитним автором» – «прихованим оповідачем», однак «не антитетичним» експліцитному наратору. Він-бо репрезентує твір «самооборонний» (за визначенням Валерія Шевчука).

Наратор [автор] «Історії Русів» прихований. Він не бере безпосередньої участі у зображуваних подіях, як це бувало подекуди із Самовидцем, але він впізнаваний чи пояснюваний усім текстом твору. Тут є підстави говорити про ситуацію, коли «реальний автор неминуче створює свого двійника, образ якого постає в уяві читача» [11,415].

Свого часу теза про позбавлення свідомості індивіда автономного характеру, зокрема про її «цитатність», «текстуальність», спонукала докорінно переглянути одне з базових понять традиційного літературознавства – категорію автора з точки зору «постструктуралістсько-деконструктивістсько-постмодерністського комплексу», який оформився на основі синтезу загальнотеоретичних і методологічних принципів, понятійного апарату й аналітичного інструментарію, вироблених у постмодерну добу [6, 231]. Представниками постструктуралізму була підтримана концепція «смерті автора», яка заперечувала усталене розуміння автора як повноправного суб'єкта творчості, натомість замінюючи його скриптором – суб'єктом письма (Р. Барт) або залишаючи за ним тільки функцію суб'єкта дискурсу (М. Фуко).

Ролан Барт заперечує пояснення літературного твору через авторську біографію чи авторську особистість, він, зокрема, акцентує увагу на тому, що вже сам процес письма нівелює індивідуальність, знеособлює, оскільки «говорить не автор, а мова»: «Скриптор, що прийшов на зміну Автору, несе в собі не пристрасті, настрої, почуття або враження, а лише такий неосяжний словник, з якого він черпає своє письмо» [2,389]. Така заміна автора скриптором перекреслює всілякі претензії на однозначність прочитання і встановлення остаточного, єдино правильного смислу та уможливлює невпинний процес вивільнення значень. Коштом «смерті автора» має відбутися «народження читача», що відтепер стає «тим простором, де відбиваються усі до єдиної цитати, з яких складається письмо» [2,390], фокусує множинність значень, виявляючи цілісну сутність письма і єдність тексту.

Питання про наявність чи відсутність авторського диктату стає одним із вирішальним в утворенні опозиції «твір – текст»: «Автора вважають батьком і господарем свого твору… Стосовно ж тексту, то в ньому відсутній запис про батька» [15,494]. Р.Барт вигадує метафори для твору і тексту – «організм» і «плетиво» – основною функцією яких, як на нашу думку, є увиразнення їхньої антитетичності. Цим самим Барт прагне «наголосити на ієрархічності, монолітній цілісності першого й відкритості, множинності сенсу, стереофонічності другого – звільненого від авторської влади» [15,493-494].

Проблема суб'єкта творчості втрачає вагомість, а на перший план висувається питання про особливості функціонування дискурсів, також у відповідності до концепції Мішеля Фуко. Автор так само позбавлений статусу свідомого творця, упривілейованості в наданні значень

власному твору. Він у традиційному розумінні («невичерпне джерело значень, якими наповнений твір»), на думку М. Фуко, є «ідеологічною фігурою». Його дійсна роль полягає у протилежному: автор є «принципом ощадливості у розмножуванні значень», тобто «певним функціональним принципом,… який перешкоджає вільній циркуляції, вільному маніпулюванню, вільній композиції, декомпозиції чи рекомпозиції уяви» [15, 611-612].

У неоісторичному літературознавстві актуалізується також поняття тексту. На думку постструктуралістів, світ у своїй цілісності виступає як феномен писемної культури, що перебуває під впливом текстуалізації, а свідомість особистості уподібнюється певній сумі текстів. За словами Ж.Деріди, «нічого не існує поза текстом», тобто весь світ постає як суцільний, безмежний текст у вигляді «словника», «енциклопедії» (У.Еко) або книги (Р.Барт). Постструктуралістська критика розрізняє Твір і Текст, стверджуючи первинність тексту і розуміючи під твором архітектонічне ціле, єдність якого визначається єдністю смислової інтенції, певного відтворення дійсності, «образу світу», який розрахований на певного адресата, тобто створений у цілях комунікації. Текст є означувальною практикою, певною структурацією вже існуючих слідів, що постійно зміщуються: «Твір – речовинний фрагмент, який займає певну частину книжкового простору. Текст – поле методологічних операцій» (Р.Барт) [10,559]. За Роландом Бартом, «тексту притаманна багатозначність. Це означає, що він не просто кілька значень, але те, що в ньому, здійснюється властива множинність сенсу – множинність така, що не підлягає усуненню, а не та, що тільки є припущенням. У Тексті нема мирного співіснування сенсів, значень – Текст перетинає їх, рухається крізь них; відтак він не підкоряється навіть плюралістичному тлумаченню, в ньому відбувається вибух, розщеплення всіх сенсів. У дійсності множинність Тексту зумовлюється не двозначністю складників його змісту, а так би мовити, просторовою багатолінійністю означаючих, з яких він зітканий (етимологічно «текст» означає «тканина») [8,56].

Співвідносячи Бартове розрізнення понять твір та текст, ми першу дефініцію вживаємо, ідентифікуючи «Літопис Самовидця», «Літопис Самійла Величка», «Розмову Великоросії з Малоросією». Натомість «Історія Русів» – це текст, бо тут відсутній «лінійний ланцюг слів, який передає єдиний теологічний зміст («повідомлення» Автора-Бога)…». Тут наявний «багатовимірний простір, де поєднуються та

сперечаються між собою різні види письма, жоден з яких не є важливішим за інший; Текст зітканий з цитат, що відсилають до тисяч культурних джерел» [10,559]. В.Шевчук слушно вважає, що в «Історії Русів» «основне оповідання взято із Самовидця та Граб'янки (С.Величком, очевидно, автор не користувався)» [17, 21].

Проблема розмежування суб'єкта мовлення й автора – одна з найгостріших для українського літературознавства, в т.ч. у дослідженні «Історії Русів». Імпліцитний наратор «Історії Русів» творить, так би мовити, зашифрований, символічний текст, який Іван Франко свого часу слушно назвав «міфом». У працях І.Франка також можна простежити вживання термінів «автор» чи «поет» у розумінні наратора чи ліричного суб'єкта твору. На нашу думку, це очевидно пов'язано із недостатньо розвиненою в його час наратологічною термінологією. В.Будний влучно зауважує: «автор» і «поет» (але в жодному разі не прізвище письменника) у Франка – це проміжні терміни між «розповідачем, який займає внутрішню щодо твору позицію і творцем як реальною особою» [3,119]. З категорією «імпліцитного (абстрактного) автора» співвідносяться «концепований» автор Б. Кормана, а також «образ автора» В. Виноградова, що витлумачується як точка інтеграції усіх оповідних прийомів, принцип, що організує усі засоби оповіді, або свідомість, у якій усі елементи тексту набувають смислу [6,98-99], і зокрема з поняттям «імпліцитний автор» (або «авторське друге я») у потрактуванні У. Бута. Як стверджує вчений, «імпліцитний автор» прозового твору виступає найбільш універсальною категорією для позначення авторської «присутності» в тексті й актуалізується у формі персоніфікованого чи неперсоніфікованого, достовірного чи недостовірного оповідача [4,133]. Ця концепція чітко простежується на прикладі автора «Історії Русів», який очевидно для підсилення смислового навантаження тексту свого твору побажав залишитися невідомим.

Французький наратолог Жерар Женетт виокремив чотири наративних типи: «1) гетеродієгетичний наратор в екстрадієгетичній ситуації — розповідає історію, в котрій він не виконує функції персонажа; 2) гетеродієгетичний наратор в інтрадієгетичній ситуації — оповідач другого ступеня, котрий розповідає історії, в яких, як правило, відсутній («текст у тексті»); 3) гомодієгетичний наратор в екстрадієгетичній ситуації — розказує власну історію, в якій він фігурує як персонаж; 4) гомодієгетичний наратор в інтрадієгетичній ситуації — оповідач другого ступеня, що розповідає власну історію» [13,8]. Автора «Істо-

рії Русів» не можна однозначно віднести до якогось конкретного з вищеперерахованих типів нарації. Він є однозначно гетеродієгетичним наратором з несталою ситуацією, яка протягом твору змінюється від екстрадієгетичної до інтрадієгетичної і навпаки.

Отже, «Історія Русів» – знаковий твір у великому корпусі текстів під умовною назвою «козацьке літописання». Він відрізняється від авторських творів цієї групи своїм «гетеродієгетичним наратором в екстрадієгетичній ситуації». Анонім тут творить універсальний по-бароковому текст, міфологему (від Яфетових володінь, через княжі часи, через ситуативні розділи і роздвоєння — Правобережжя, Лівобережжя і т.п.), повний «самооборонний» світ України та українців до наших днів. Універсальний по-бароковому Читач «Історії Русів», сповнений авторового провіденціалізму суголосний нам у XXI столітті, а тому безсмертний.

Анотація

У запропонованій статті аналізується емотивний наративний дискурс «Історії Русів» крізь призму комунікативної схеми автор-текст читач. Визначається гетеродієгетичний наратор в екстрадієгетичній ситуації, універсальний по-бароковому текст твору — актуальний і в XXI ст. та імпліцитний читач «Історії Русів».

Ключові слова: емотивний дискурс, автор/наратор, текст, читач.

Список використаної літератури

1. Арутюнова Н. Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста: [Сб. ст.] / АН СССР, Ин-т языкознания // Отв. ред. Н. Д. Арутюнова — М., 1990. — 278 с.
2. Барт Р. Смерть автора // Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. – Москва: Прогресс, 1989. – С. 384–391.
3. Будний В. Хто говорить у літературному творі? //Українське літературознавство. Вип. 66. – 2003. — С.117–127.
4. Бут У. Риторика художественной прозы // Вестник Моск. Ун-та. Сер.9. Филология.— 1996.— №3.— С.132–159.
5. Історія Русів / Пер. І.Драча. – К.: Рад. письменник, 1991. – 318с.
6. Культурологічний часопис «Ї». – Число 4.— 1990.— С.42–59.
7. Лихомонова Н. Текст // Лексикон загального та порівняльного літературознавства.— Чернівці: Золоті литаври, 2001.— С. 559.
8. Літературознавча енциклопедія: У 2-х т./ Автор-укладач Ковалів Ю.І. – К.: ВЦ «Академія», 2007 – Т.2. – 624 с.
9. Лосєв А. Бытие-Имя-Космос.— М.: Мысль, 1993.– 953 с.

10. Мацевко-Бекерська Л. Українська мала проза кінця XIX – початку XX століття у дзеркалі наратології. – Львів: Сплайн, 2008. – 408 с.
11. Рикер П. Время и рассказ. Т. 1.: Интрига историографический рассказ. – М., СПб., 1998.
12. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 2001. – 832 с.
13. Франко І. Історія української літератури. Часть перша. Від початків українського письменства до Івана Котляревського / Франко Іван // Зібр. творів: У 50-ти т. — Т.40: Літературно-критичні праці. — К.: Наукова думка, 1983. — С.7–372.
14. Шевчук Валерій. Нерозгадані таємниці «Історії Русів» // Історія Русів / Пер. І.Драча. – К.: Рад. письменник, 1991. – С. 5–28.

FLIPPED CLASSROOMS IN APPLIED LINGUISTICS: PROMOTING 21ST CENTURY SKILLS FOR LEARNING

Kontra H., Edit
János Selye University
Komarno, Slovakia
Slovakia

The notion of a *Flipped Classroom* as a teaching approach has been around for over a decade now but it has not gained as much popularity in our region as it perhaps should or could have.

As a university instructor who has experimented with this method in teaching Applied Linguistics to BA students for a few semesters now, I would like to take this opportunity to briefly introduce the flipped classroom approach and discuss both its advantages and disadvantages from a personal perspective.

Inverting the Teaching-Learning Process

The name of the approach expresses its essence: the traditional teaching and learning process is *flipped*, turned over, just like pancakes or grilled eggs are flipped in a pan. In most traditional classrooms input is provided in the lesson following which the students are sent home to study. They are expected to work with the material, to analyze and synthesize it and carry out some homework task which can be checked in the subsequent lesson. Students also have to prepare for answering questions about the material in class or for taking a formal test. In a flipped classroom, also known as the *inverted classroom* [4], the basic idea is that the learning process starts before the lesson. Lage et al. [3] describe it as follows:

> Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa. [...] the use of the World Wide Web and multimedia computers (and/or VCRs) enables students to view lectures either in computer labs or at home, whereas homework assignments can be done in class, in groups. The general principle is to provide a menu of options for the students to use in learning. The instructors focus on the desired outcome (for instance, having the student prepared for discussion) and allow the student to choose the best method to reach that outcome. [3, p.32]

Thus, the students acquire knowledge prior to coming to class and class-time is used in full for practicing that knowledge and applying it in discussion and problem solving with peers and teachers. Instructors may provide videotaped lectures for the students to watch before class using modern technology such as Webinaria or Vimeo, however, text based content can be equally valuable.

The flipped classroom is a genuinely learner centered approach in which the teacher takes on the role of a facilitator, a guide or a coach. The method constitutes an excellent means of fostering learner autonomy [1].

> With lectures being consumed outside of class, students can pause to reflect on what is being said, rewind to hear it again, listen to as much or as little of the lecture as their schedules permit, and view the lecture on a mobile device rather than in a fixed location. [4, p.1]

However, the teacher providing the material for the students' preparation before they come to class is not the only possibility for input. Alternatively, students themselves can actively search for materials on a given topic, bring the information to class and compare and contrast what they have found in group discussions.

The approach has features that make it particularly suitable for 21st century education: firstly, it encourages the students' active involvement in finding and using resources and it boosts student engagement with the material; secondly, it develops team-based skills by making students work in groups, share information, cooperate, and learn from each other. We all know that the teacher has long ceased to be the main source of knowledge in education; in fact, what a teacher knows might become obsolete shortly after graduation. In our times, people gain up-to-date information from Internet sources which, on the other hand, are sometimes reliable, sometimes not. Therefore it is essential that students learn not only how to find information but also how to select, sort and most important of all, how to read critically. Furthermore, working in teams is an essential skill in a wide variety of professions our graduates might take, and the flipped classroom prepares them for this as well.

Due to the novelty of the approach, there is a paucity of printed sources describing it; however, there are electronically available descriptions [2; 4] to guide the interested teacher or university instructor. There are also a few case studies such as Lange et al., [3] that provide an insider's perspective and give account of students' and teachers' reactions. The student participants in Lange et al.'s study generally felt they learned more in the flipped classes than in traditional lectures, and teachers also felt that the course participants took ownership of their learning and felt responsible for the process. The approach increased both their motivation and their achievement.

Flipped Classroom in Applied Linguistics

My experimentation with the flipped classroom approach was caused by necessity. Due to a reform in the curriculum at my former university, the number of hours per week devoted to Applied Linguistics was cut for students in the teacher training track, who, instead of the combination of a lecture and a seminar in the regular BA program were left with only one 90- minute seminar. The cut necessitated introducing an approach that provides both input and practice and uses time efficiently. The flipped classroom approach promised to offer all of this.

In order to try out the method, I decided to apply it for the discussion of only some of the topics and to guide students in what they should use for preparation. The three selected topics were the following: 1) Theories of Second Language Acquisition (SLA); 2) Pragmatics; 3) Language Learners with Special Needs. For input I selected three different kinds of sources. For SLA theories I recommended students to watch one out of three SlideShare sites. For the topic of Pragmatics, they had a choice of three journal articles to read. The input for special needs learners came from video recordings of either experts talking about dyslexia in language learning or dyslexic people reporting on their own personal struggles at school in general and with foreign language learning in particular. The students were assigned to groups A, B or C, and each group prepared from one of the recommended sources. In class, they were put into mixed groups of A+B+C and were instructed to share with one another and contrast whatever information they had and to ask each other for clarification if something was unclear or if two sources gave conflicting information. The group work was followed by a whole class discussion of the basics, of problem issues or questions raised by the students.

The first, trial run of the course allowed the drawing of a few important lessons. First of all, it was found that any student skipping class or coming unprepared could upset the teacher's carefully thought out grouping scheme. Therefore, in subsequent years students received electronic messages a few days before class warning them not to forget to prepare for the lesson. A more serious problem was finding high quality SlideShare sites for the Theories of SLA topic. Many of the available sites had some flaws and the students did not feel confident enough to approach them with a critical eye. It was also found that a list of guiding questions from the instructor tapping into each of the given sources would not only give some welcome structure to the group discussions but could also ensure a balanced participation of group members and would make even the shyer students take active part.

It turned out to be a good idea to insert a flipped classroom into the syllabus at regular intervals as the students got more and more confident in

the process. As they familiarized themselves with the approach they seemed to prepare for class with full awareness of their responsibility to the group. In the end of semester course evaluations the students gave positive feedback on the flipped classes and were especially appreciative of the videotaped materials.

Conclusion

The flipped classroom approach turned out to be usefully applicable to teaching an Introduction to Applied Linguistics course to university students. The method yielded the expected results. Students were deeply engaged in their tasks, were actively sharing with their group what they knew and were genuinely listening to each other, which is often not the case if everybody reads the same article for class. The downside of the approach is that it undeniably requires a lot of preparation on the part of the teacher. Finding appropriate sources and choosing the best ones so that they complement each other is an extremely time consuming task. Anticipating students' questions or problems takes a great deal of thinking and mental preparation. Organizing the work of the groups requires above all that the teacher should know her students and should take this knowledge into consideration when planning their teamwork carefully but also with reasonable flexibility. I can recommend this approach to the teaching of any subject that goes beyond making students absorb and recite a predetermined set of materials and puts the focus on using and sharing information and learning to think critically.

References

1. Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching, 40,* 21–40. doi:10.1017/S0261444806003958
2. Kennedy, J. (2015). 5 reasons why the flipped classroom works in higher education. *Tech Decisions*, 2015. Feb. 10. Available at: https://mytechdecisions.com/mobility/5-reasons-why-the-flipped-classroom-works-in-higher-education
3. Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education, *31*, 30–43.
4. Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues, 9*(1), Article 7. Available at: http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7

МОТИВ СМЕРТІ У НОВЕЛАХ «ЗВИЧАЙНА ІСТОРІЯ» Б.ЛЕПКОГО ТА «ЗАПИСКИ НЕДУЖОЇ ЛЮДИНИ» О.ПЛЮЩА

Kordonets, Oleksandr / Кордонець, Олександр
Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ
м. Берегово, Україна
Ukraine

Відчуття трагічності людського буття посилюються у переломні епохи, а саме такою була в українській історії доба кінця XIX – початку XX ст. Природно, що в цей час екзистенційно-онтологічні проблеми гостріше звучать і в літературі. Оновлення письменства відбувалося на різних рівнях: жанрово-стильовому, тематичному, ідейному.

Розширення естетичних обріїв зумовило появу нових творів, для яких характерні фрагментарність зображення, використання засобів імпресіоністичної поетики, суб'єктивність бачення, настроєвість, зосередження на екзистенційних проблемах, дослідження внутрішнього світу людини. Література захоплює нові, раніше не висвітлювані теми (хвороблива психіка, еротичні мотиви, естетизація смерті тощо).

Такі риси спостерігаються в цілої низки українських письменників молодого покоління, що вказує на загальні тенденції оновлення літератури, її орієнтацію на світові досягнення. Серед талановитих прозаїків «нової» генерації, що не стали такими популярними, як В.Стефаник, М.Коцюбинський чи О.Кобилянська, варто згадати Б.Лепкого та О.Плюща, які хоча й жили в різних кінцях України, прагнули до модернізації вітчизняного письменства. Це є свідченням того, що навіть розділена кордонами українська література розвивалася в руслі європейських тенденцій.

Б.Лепкий, який багато часу провів у Відні та Польщі, став одним із засновників угруповання «Молода Муза», уважно стежив за змінами у літературному процесі, відгукувався на них як літературознавчими працями, так і художніми творами. Проза Б.Лепкого є яскравим свідченням того, що письменник сприймав ідеї модернізації письменства, оновлення стилю, жанрів і розумів розвиток української літератури як іманентний процес, що спирається на національні традиції та національну ідею.

Прозова творчість Б. Лепкого зламу століть тяжіє до ліризованого психологічного імпресіонізму – одного з провідних стильових напрямів модернізму. Зацікавлення українських письменників імпресіонізмом

зумовлене, зокрема, такою його особливістю, як зосередження уваги на передачі настрою персонажів, детальному фіксуванні перебігу думок і почувань. Така характерна прикмета стилю дозволяє більше уваги приділяти психологічним проблемам, дослідженню внутрішнього світу людини, відтворенню найменших порухів душі. Це закономірно приводило до послаблення зовнішньої сюжетності, відходу від суспільної проблематики, посилення ліричного начала, виникнення нових жанрів на межі двох літературних родів – епосу й лірики.

В імпресіоністичній прозі Б. Лепкого початку XX ст. посилюються екзистенційні мотиви, спроба передати трагізм існування людини у світі, неможливість розв'язання багатьох конфліктів. У цьому контексті показовою є новела «Звичайна історія» (1901), де автор звертається до модного в європейській літературі модернізму мотиву смерті. «Вражає факт присутності у більшості малих прозових творів письменника образу Смерті» [5, с.199], – робить слушне спостереження Н.Пехник. Літературознавець припускає, що це пов'язане з особистою трагедією митця, адже коли йому було п'ять років у родині за одну ніч від хвороби померло троє менших дітей, і «ці події на весь вік залишили відбиток у вразливій душі художника слова» [5, с.199]. З цим твердженням погоджуємося лише частково, оскільки, як ми вже зазначали, мотив смерті, переосмислення образу смерті було загальною тенденцією прози модернізму.

У «Звичайній історії» автор звертається до принципу гомодієгетичної нарації, змальовує життя інтелігенції та експериментує в сюжетотворенні (спостерігаємо ускладнення композиції за допомогою прийому «текст у тексті»). У новелі Б.Лепкий використовує перший підтип гомодієгетичної нарації – автодієгетичний, коли оповідач є героєм власної розповіді. На відміну від ранніх новел 90-х років, письменник прагне більше зосередитися на розкритті внутрішнього світу героїв, надаючи для цього нових ідейно-естетичних функцій пейзажу, портрету, використовуючи такі прийоми, як світлотінь, контраст, символічні наскрізні деталі та образи.

У новелі присутні два наратори: оповідач і його гість, що зумовлено використанням композиційного прийому «твору в творі». Гість виявляється молодим учителем. Він захворів і приїхав у місто до лікаря, зупинившись на ніч в оповідача. Учитель розказує свою історію: бідне дитинство, виснажливе навчання у бурсі, важка репетиторська праця заради шматка хліба. Автор послідовно дотримується актуаль-

ного хронотопу. Події змальовуються з точки зору головного героя, безіменного оповідача – крізь призму його сприйняття.

Про нові функції пейзажу свідчить експозиційний малюнок, який служить не тільки для окреслення хронотопу, а насамперед для вираження душевних переживань героя, відтворення настрою. Картина осіннього дощу навіює на оповідача смуток, посилює відчуття самотності, незахищеності, прагнення опинитись у приємному товаристві. У сприйнятті пейзажу зорові картини чергуються із звуковими: «*Зверху капає дрібонький дощик, такий, як мряка. Маленькі срібні каплі мішаються з нетлями. ...Чую, як в ринві щось зашелестіло. Зразу тихо, якби хто сльозу пустив по склі, а потім голосніше і частіше: кап, кап, кап... То дощ* [3, с. 413]».

Крізь призму бачення оповідача ми сприймаємо і його гостя. Автор передає портрет учителя за допомогою окремих мазків, зосереджується на певних деталях. Герой-оповідач постійно зауважує одну деталь: сильний кашель гостя: «*залунав кашель, та такий сухий і прикрий, якби хотів серце з себе викашляти*», «*вхопив його кашель вимучив і пустив*», «*в тій хвилі очі набігли кров'ю, а груди заревли кашлем*». З хворобливим виглядом гостя різко контрастують його горючі сині очі, в яких не згасає вогник надії.

Прийом характеристики героя за допомогою виділення окремих портретних деталей був поширений у літературі зламу століть, зустрічаємо його і в інших письменників-імпресіоністів, що свідчить про типологічну схожість їхнього світобачення. Наприклад, у новелі М. Коцюбинського «Невідомий»: «*восковий профіль і біла борода*» [1, с. 196]», у новелі «Цвіт яблуні» – кашель дитини, що переслідує оповідача, блідість дитячого обличчя.

Духовний світ учителя розкривається через його розповідь. Хоча вона побудована у формі спогадів, однак тут теж переважає принцип актуального хронотопу. Гість переповідає не тільки події, що з ним трапилися, а насамперед тогочасні враження від них. Навчаючись у гімназії, хлопець змушений був заробляти гроші приватними уроками, а лекції вчити ночами. Важкі умови та відсутність розуміння серед близьких людей призвели до хвороби. Як справедливо зазначає М. Сивіцький, у «Звичайній історії» показана звичайна бездушність – «трагедія хлопського сина, що рішився здобути освіту власними силами [7, с. 173]». Традиційна в українській літературі тема – нелегка доля інтелігенції з народу – інтерпретується Б. Лепким по-новому,

з допомогою прийомів імпресіоністичної поетики (актуальний хронотоп, зображення побаченого крізь призму сприйняття оповідача, психологізований пейзаж). Автор поглиблює філософське звучання твору, звертається до осмислення концептів «життя» і «смерті», які завжди йдуть поруч.

На тематично-стильовому рівні новела Б. Лепкого «Звичайна історія» перегукується з новелою О. Плюща «Записки недужої людини» (1905). Вона побудована у формі записок, у яких спогади переплітаються із сьогочасними враженнями і відчуттями головного персонажа – М. Синявського. О. Плющ виразив у творі ідею про те, що, навіть переборовши тривалу матеріальну скруту, людина настільки знесилюється духовно і фізично, що перетвориться на «руїну». Про це прямо заявляє його герой: «*І от я руїна в 27 років. Я ще недавно тільки почав жити, почав, як слід, жити, а не скніти, як до того, і я вже руїна* [6, с. 103]».

Обидва автори для змалювання процесу переживання використовують художні форми, близькі до імпресіоністичної поетики: вони зосереджуються на внутрішньому світі героя, для обох характерний актуальний хронотоп, панівним є кут зору героя, автодієгетична нарація.

Ю. Кузнецов при аналізі прози, близької до психологічного імпресіонізму, пропонує виділяти два типи художніх форм оповіді: 1) потік чуттєвого світосприйняття; 2) потік свідомості. Характерною ознакою першого типу є те, «що переживання в них виражається не у вербальній формі, а найчастіше через зорові, слухові образи (враження), що виникають перед очима героя. «Потік свідомості», навпаки, є вербальною формою вираження емоцій [2, с. 230]. Типи художніх форм оповіді у Б. Лепкого та О. Плюща відмінні: якщо для новели «Звичайна історія» характерний потік чуттєвого сприйняття, то для «Записок недужої людини» – потік свідомості.

Відмінна в авторів і концепція героя. Персонаж Б. Лепкого наділений оптимістичним світовідчуттям, він вірить, що, повернувшись до рідних, вилікується, заперечує навіть саму думку про смерть. Герой О. Плюща знає, що його хвороба смертельна і йому залишилося жити недовго. До того ж у нього, крім «*сухот у легенях*», є ще одна хвороба – «*перевтома мозкова*», «*упадок сил*», «*утома від життя*». Синявський не прагне відвоювати своє життя у хвороби, йому притаманний трагічно-песимістичний світогляд. В образі Синявського втілено характерний для модернізму тип героя-декадента, якого опановує знесилення і розчарування в житті. О. Плющ виявив себе тонким знавцем люд-

ської душі, він відтворив у оповіданні релігійно-філософські роздуми і міркування героя, його спостереження над власним станом, змінами у психіці. На думку Є. Нахліка, саме заглиблення у внутрішній світ героя, «особливо у психологію вмираючого, коли письменник вдався до відтворення «потоку свідомості», і врятовують твір із його досить банальним ланцюгом подій» [4, с. 17].

Б. Лепкий використовує у «Звичайній історії» типовий для жанру новели прийом несподіваної розв'язки. Прокинувшись зранку, оповідач бачить, що його нового знайомого уже немає. Вирушивши в місто, він зустрів великий магістратський віз, на якому побачив мертвим свого гостя: «*На соломі, горілиць, лежав молодий чоловік, білий, як стіна. Очі запалися глибоко і з тяжким та німим докором дивилися на небо. На очах і бороді сліди крові. А вуста викривлені болем.. Скоро світ зірвався бідолаха і біг до лікаря, але на сходах упав, і кров його залила. Не відітхне рідним повітрям і в тіні старенької липи не верне до здоров'я* [3, с. 424]».

Таке закінчення здається неочікуваним тільки на перший погляд. Дух смерті незримо присутній у новелі з самого початку (ніч, пізня осінь, ліхтар, що гасне, – усі ці образи асоціюються із завершенням життєвого циклу, старістю, смертю тощо). Завдяки додатковому смисловому навантаженню окремих деталей автору вдається досягти трагедійної тональності, сугестіювати читачеві відчуття, які переживає оповідач. Сугестивної сили новела значною мірою досягає завдяки ритмічній організації тексту, зокрема на композиційному та образному рівнях. Наскрізним у творі стає образ ліхтаря на вулиці в осінню дощову ніч. Спочатку він сприймається просто як деталь пейзажу за вікном, суголосна настроєві оповідача: «*Приглядаюся лампі, що стоїть на вулиці, супроти мого вікна. Кривий, підгнилий паль хилиться, якби втомився й хотів кластися до рова спати. На ньому скляна ліхтарня, а в ній невеличка лампа. Горить, як за цапову душу* [3, с. 413]». Далі автор ще кілька разів звертає нашу увагу на цей образ: «*На вулиці лампа заодно хилилася над рів, ніби втомилася від довгого стояння і хотіла положитися спати* [3, с. 416]». Після розповіді гостя оповідач востаннє поглянув на ліхтар: «*Саме в тій миті міський слуга приставив свою драбинку до лампи на улиці, видряпався по ній, відчинив, дмухнув і загасив світло* [3, с. 421]». Образ ліхтаря, у якому ледве горить лампа, набуває символічного значення, стає лейтмотивом твору. Смислову навантаженість цього образу, який автор посилює за допомогою цілої системи мікрообразів (мушки, лампа на ліхтарі, хитання старого підг-

нилого стовпа), ми повністю осягаємо тільки наприкінці твору, коли дізнаємося про смерть учителя. Ліхтар символізує трагічну долю сільської дитини, яка пожертвувала здоров'ям заради здобуття освіти. Колористичні деталі – боротьба слабкого світла з оточуючою темрявою – втілюють прагнення подолати недугу, рій мушок, що над усе тягнеться до світла, – це наче незахищена юна душа, яка прагне світла знань.

Отже, Б. Лепкий у новелі «Звичайна історія» та О.Плющ у творі «Записки недужої людини» звертаються до образу молодого інтелігента, який гине. Автори приділяють увагу змалюванню внутрішнього світу, зображенню настрою, використовуючи при цьому насамперед пейзаж, символічні деталі-образи, потік свідомості. З'являються і нові прийоми, зокрема, спроба передачі рефлексій героя, відтворення його переживань за допомогою сприйнятих ним зорових і слухових образів. Проте концепція героя у прозаїків різниться. Якщо персонаж Б.Лепкого попри трагічні перипетії не втрачає оптимістичного сприйняття дійсності і відкидає думку про смерть, то герой О.Плюща втілює популярне на зламі віків песимістичне світобачення і не знаходить внутрішніх сил для боротьби, чекає на смерть як позбавлення від страждань. Жодному з героїв не вдалося перебороти зовнішні обставини, смерть забирає обох. Такі фінали підкреслюють трагічність людського існування у жорстокому, а часто навіть абсурдному світі.

Анотація

У статті зроблено спробу розглянути новели двох представників українського модернізму – Богдана Лепкого («Звичайна історія») та Олексія Плюща («Записки недужої людини») крізь призму втілення в них мотиву смерті. Проаналізовано особливості поетики творів, стильової манери, простежено відмінності в концепції героїв обох авторів. Зроблено висновок про розвиток української прози в руслі європейської модерної літератури.

Ключові слова: модернізм, мала проза, імпресіонізм, мотив смерті.

Список використаної літератури

1. Коцюбинський М. Невідомий / Михайло Коцюбинський // Коцюбинський М. Твори : У 3 т. / [вступ.стаття Н. Жук та М. Грицюти. Примітки В. Яременка]. – Т. 2. Оповідання (1901-1909). – К. : Дніпро, 1979. – С. 194–201.
2. Кузнецов Ю. Б. Поетика прози Михайла Коцюбинського / Юрій Кузнецов. – К. : Наукова думка, 1989. – 271 с.

3. Лепкий Б. С. Твори : У 2 т. / [упоряд., автор вступ. статті та прим. Ф. Погребенник] / Богдан Лепкий – Т.1 : Поетичні твори. Прозові твори. Мемуари.– К. : Наукова думка, 1997. – 847 с.
4. Нахлік Є. К. Літературно-художня автопсихографія Олексія Плюща / Євген Нахлік // Плющ О. Сповідь : Новелістика. Повість. Драматична фантазія. Поезія. Листи. – К. : Дніпро, 1991. – С. 5–45.
5. Пехнік Н. Образ смерті у новелах Богдана Лепкого / Надія Пехнік // Творчість Богдана Лепкого в контексті європейської культури XX століття : Матеріали всеукраїнської наукової конференції, присвяченої 125-річчю від дня народження письменника. – Тернопіль, 1998. – С.199-202.
6. Плющ О. Сповідь : Новелістика. Повість. Драматична фантазія. Поезія. Листи / Олексій Плющ. – К. : Дніпро, 1991. – 366 с.
7. Сивіцький М. Богдан Лепкий : життя і творчість / Микола Сивіцький. – К. : Дніпро, 1993. – 375 с.

AUTONÓM NYELVTANULÁS ÉS NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK HASZNÁLATA*

Kovács Szilvia
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A globalizáció és a rohamos fejlődés korában a versenyképes, magabiztos nyelvtudás megszerzése megkérdőjelezhetetlen. A munkaerőpiac igényei, a hivatalos elvárások befolyásolják a felsőoktatási intézményekben folyó oktatást és tanulást egyaránt. A kihívásokra válaszolva az oktatás egyik legfontosabb feladatává vált, hogy felkészítsen az informális, autonóm tanulás, és ez által az egész életen át tartó tanulásra. A hallgatóknak ezzel párhuzamosan képesnek kell lenniük, hogy ezen elvárásokra felkészüljenek, megtanuljanak tanulni és elsajátítsák azon stratégiákat, melyekkel sikeres nyelvtanulókká válhatnak.

Az ukrajnai, külső független tesztelésen való részvétel bevezetése az oktatás különböző színterein egyre nagyobb terhet ró a hallgatókra. A felsőfokú képzésben folyamatosan csökken a gyakorlati órák száma, ezzel megnövelve az önálló feldolgozás óraszámát. A kialakult új helyzet még inkább hangsúlyozza, hogy elengedhetetlen a hallgatók önálló tanulása hatékonyságának növelése. A nyelvtanulók egyre inkább rákényszerülnek arra, hogy saját nyelvtanulási folyamatukért felelősséget vállaljanak és beleavatkozzanak annak kontrolljába. A tudatos egyéni tanulás hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló felismerje tanulási stílusát, a számára legmegfelelőbb tanulási stratégiát, és a tanórán kívüli számos lehetőséget, amelynek révén az elvárt követelményekkel is könnyebben tud megbirkózni.

A téma aktualitását alátámasztja, hogy az autonóm nyelvtanulás tanulmányozása egyre inkább előtérbe kerül, ami többek között annak is köszönhető, hogy a tanulócentrikus megközelítés nagyobb hangsúlyt kapott, és ez által a figyelem középpontjába a nyelvtanuló egyéni képességei, igényei, érdeklődése, motivációja és maga a sikeres nyelvtanulóvá válás tényezői kerültek.

Az előadás elsődleges célja, hogy bemutassa a kutatás résztvevői által használt nyelvtanulási stratégiákat, a tanulói autonómiát, valamint a kettő

* Jelen munkát Magyarország Collegium Talentum 2017 programja támogatta.

közötti kapcsolatot, ami még viszonylag kevésbé kutatott témakör. Emellett a kutatás arra is keresi a választ, hogy a hallgatók mennyire vannak tisztában a nyelvtanulási autonómia fogalmával, mennyire tudatosan tanulnak, felelősséget vállalnak-e tanulmányaik iránt.

Nem vitatott tény, hogy azon tanulók, akik gyakrabban használják a nyelvtanulási stratégiákat, és magasabb fokú autonóm viselkedést mutatnak, jobb eredményeket érhetnek el nemcsak a tanórán, de az osztálytermen kívül is. Az eredmények tükrében, a felmérésben szereplő hallgatók nyelvtanulásuk alatt igyekeznek direkt és indirekt stratégiákat egyaránt alkalmazni, ám a skálák átlagai főként közepesek (kivéve a metakognitív stratégiákat), és inkább a skála hármas fokához állnak közelebb, amiből arra lehet következtetni, hogy ezen a téren még érdemes lenne fejleszteni a stratégiák használatát. Az autonóm viselkedést illetően a minta autonóm foka közepesnek mondható, ami előrevetíti, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni az autonóm nyelvtanulás fejlesztésére. A felelősségvállalás leginkább a tanár kezében összpontosul, ami magyarázható a tanárközpontú oktatási modellel is, ám fontos, hogy a fókusz fokozatosan átkerüljön a tanulóra. A tanárnak segíteni kell a hallgatókat abban, hogy képesek legyenek az önértékelésre és önálló tanulóvá váljanak. Az autonóm nyelvtanulás és a nyelvtanulási stratégiák között pozitív kapcsolat (a kompenzáló stratégiák kivételével) mutatkozik, ami alátámasztja, hogy a két folyamat egymást erősíti. Végül fontos megjegyezni, hogy a válaszadók hiányos ismeretekkel rendelkeznek a témát illetően, így kevesebb esély van arra, hogy felismerjék annak fontosságát és meglássák a kínálkozó lehetőségeket.

Összességében elmondható, hogy a hallgatók elindultak a tudatos nyelvtanulás és az önálló nyelvhasználat útján, de még több lépcsőfokot kell megtenniük ahhoz, hogy autonóm nyelvtanulóvá válhassanak. A kérdéskör teljes vizsgálatához fontos megjegyezni, hogy további kutatásra lenne szükség, ahol szélesebb mintán alkalmazva, további kvalitatív és kvantitatív módszerekkel lehetne pontosítani a kutatás eszközét és a vizsgált tényezőket.

KIS HAL A NAGY TENGERBEN VAGY NAGY HAL A TÓBAN? A KISEBBSÉGI ÍRÓ DILEMMÁJA

Kozmács István
Nyitra Konstantin Filozófus Egyetem
Nyitra, Szlovákia
Szegedi Tudományegyetem
Szeged, Magyarország
Slovakia, Hungary

A multikulturális és többnyelvű környezetben a nyelvi csoportok egyenlőtlensége sajátos szövegcsere viszonyokat eredményez. Tudjuk, hogy minél több a rögzített szöveg egy adott nyelven, annál nagyobb a ragaszkodás a nyelv megtartásához. Napjainkban ez kiegészül a digitális térben való nyelvi létezéssel. Nem vitás, hogy a kollektív érdek az eredeti nyelv megtartása, míg az egyén számára más érdekek érvényesülnek, és megtörténhet az egyéni nyelvcsere. Ilyen körülmények között kell a kisebbségi nyelvű írónak alkotásait létrehozni, és merül fel a szerző problémája: nagy hal legyek egy kis tóban, vagy kis hal egy nagy tengerben? Az előadás egy udmurt példán mutatja be, hogy milyen lehetséges megoldás adódik erre a kérdésre, szem előtt tartva a kollektív érdeket.

ЛЮДИНА ЗАКАРПАТСЬКОГО ПОРУБІЖЖЯ: ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ, ПАРАДИГМИ ПРИКОРДОННЯ ТА МІСЦЕВІ МЕНТАЛЬНІ КОРДОНИ В ЦЕНТРІ ЄВРОПИ

Kychak, Oksana / Кичак, Оксана
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Закарпатець кінця XX – початку XXI ст. – вже за місцем народження, за своєю споконвічною культурною ситуацією – людина пограниччя. Трудова міграція, в якій він проводить основну частину життя, ще більш посилює це. До того ж постійна присутність «Іншого» на нашому з ним спільному життєвому прикордонні не становить для місцевого мешканця суттєвої небезпеки.

Крім цих цілком очевидних прикордонностей, погранична, всередині себе, чи не всією собою, – сама Закарпатська область, яка встигла побувати і угорською Північчю, і австро-угорським та чехословацьким Сходом: складне міжсвіття, де протягом багатьох років накладалися один на одного, просвічувались одна крізь одну угорська, румунська, чеська, українська та ін. культури, завжди взаємодіяли, часто змагалися, але, у всякому разі, ніколи не співпадали між собою. Додайте сюди ще й культуру єврейську, дуже потужну аж до її знищення, яка однак з усіма названими перетиналася мінімально. У такій, здавалося б, околиці (всі центри, що визначають порядок життя, – десь далеко) є щось дуже протилежне провінційності, яка, по суті, – закритість, ізольованість, вузькість. Тут же, навпаки, – відкритість різних світів; пропускна мембрана – край вбирає в себе, хоча б частково, все, що крізь себе пропускає. У певному сенсі у таких «мембранних» культур навіть є переваги перед більш однорідними, «центральними». Поєднання різних елементів культур, їх взаємопроекції і навіть своєрідна боротьба (поки вона не обертається знищенням) роблять культуру більшої позитивної динаміки, збагачують її, і тим самим культура стає більш адекватним засобом орієнтації і самозбереження людини. Саме через це дослідження полікультурності та різноманітності у 21 столітті саме в Закарпатській області і є доволі актуальним.

Але нітрохи не менш цікаво – яку людину здатна сформувати така культура?

Закарпатець – людина-посередник (у тому числі – у прямому сенсі: перекладач), людина, що з'єднує світи. І не тільки Закарпаття (а через нього й Україну) і країни ЄС, Закарпаття і Росію, – хоча в цьому контексті він зробив і продовжує робити дуже багато.

По суті, поєднуючи Європу і Азію, східну і західну культури, люди прикордоння не допускають руйнування миру і зберігають рівновагу різних світів з їх поглядами на добро і зло. Вони завжди були одночасно несхожі і схожі на тих, чий натиск стримували. Колосальна сила, як у стислій пружині, була (та і є) в цих людях і створювала їх генетичний код, їх ментальність [2, с. 25].

Нічого не змінилося й на початку XXI ст. – три реальності, які одночасно існують навколо нас, – війна, власний світ і зовнішнє оточення – переплітаючись, утворюють тонку грань розуміння рушійних процесів буття і усвідомлення своєї ролі в них.

Переміщуючись між реальностями, випадаючи з власного світу в розруху війни, і навпаки, звичайна людина втрачає життєву орієнтацію, отримує стрес і, як наслідок, набір негативних подій. І тільки перебуваючи в прикордонному стані, можна залишатися вільним і не наражатися на небезпеку бути викинутим за борт цивілізаційних процесів.

Люди ж закарпатського прикордоння не роблять «переходів», вони, навіть перебуваючи роками за кордоном на заробітках, живуть «тут» і «зараз»: на війні – воюють, а коли настає мир – живуть мирним життям, їздять заробляти в інші країни і спокійно контактують з іншими народами. Така здатність робить цих людей воістину незламними.

Вважаємо, що Центр Прикордоння, коріння якого знаходяться саме в подібних до Закарпаття острівцях свободи, відіграє визначну роль у нинішньому вільному – або прагнучому до свободи – світі. Глобальне сучасне – одне велике пограниччя: існування в ньому змушує невпинно перетинати кордони, невпинно долати ізоляцію [5, с. 83]. Це не повинно означати монотонності: кордони будуть завжди, так як в цьому полягає привабливість світу, але, будемо сподіватися, вже ніколи вони не стануть тоталітарним абсолютом.

Саме через все вищевказане потрібно звертати увагу, головним чином, на соціокультурні аспекти змін у сучасному світі (сучасні культурні пограниччя, соціокультурну ідентичність, міграцію, етнічність, індивідуум і суспільство, ЗМІ, соціальну комунікацію, політику та ін.). Що ж стосується безпосередньо освоєння, культивування закарпат-

ських прикордонних територій, змалювання характеристик місцевої «людини прикордоння» початку XXI ст., відзначимо словами відомого польського філософа, громадського діяча Кшиштофора Чижевського: це «особа толерантна, часто з переплутаними родинними коренями, яка відзначається емпатією, критичним патріотизмом, імунітетом до національних фобій, володінням різними мовами, цікавістю до іншого і поєднаною з відкритістю до світу любов'ю до своєї малої вітчизни» [8, с. 7–8].

Водночас потрібно враховувати і те, що історичні та геополітичні особливості регіону зумовили формування унікальної соціальної системи, структура якої виступає як генератор правил і засобів, завдяки яким забезпечується процес трансляції традиції як успадкованого актуального досвіду соціальної організації. Результатом традиційних соціальних практик стало забезпечення можливості підтримки толерантного мультиетнічного середовища в регіоні, презентації етнічної культури як способу соціальної адаптації в області [5, с. 46]. У той же час ступінь і форми соціокультурної активності залежні від особливостей міграційної історії і геополітичних можливостей етнокультурних груп.

Особливістю Закарпаття – прикордонного регіону, що знаходиться на кордоні України і Словаччини, України й Угорщини, України і Румунії і в зоні постійної геополітичної уваги з боку Угорщини та Росії, – є його полікультурне середовище, яке всіма учасниками регіональних відносин розглядається як ресурс, як потенційне джерело впливу і влади, як можливість дії.

Особливістю регіону стала стійка актуальність етнічного маркера в структурі ідентифікації населення. Це пояснюється існуванням унікального механізму ідентифікації в регіоні, який був викликаний: стійкою політичною периферійністю регіону, яка привела до слабкості громадянської і національної складових ідентичності; маргінальністю соціально-політичного середовища; анклавністю етнокультурного розселення і активним процесом етнізації соціального простору (використання ентокультурних структур як соціальних меценатів); здатністю локальної етнічної ідентичності поєднувати елементи культурної, соціально-економічної та регіональної ідентичностей, прагненням локальних етнічних спільнот до формування практик «спорідненої солідарності»; існуванням різноманітних конфігурацій надетнічної культурної ідентичності, конфесійної, мовної, регіональної.

Після здобуття Україною незалежності українсько-словацько-угорсько-румунське прикордоння перетворилося в територію взаємодій між цими державами, почалася міждержавна економічна, соціальна і культурна система співпраці. Відповідно, загроза поступового нівелювання і відмирання традиційної культури з кожним новим поколінням стає все більш відчутною. Як зазначає Р. Кісь, українська культура особливо гостро відчуває свою незахищеність перед космополітичним настанням мас-культури, оскільки тільки тепер, після багатовікового підневільного періоду, вона почала розвиватися як цілісність в єдиних географічних і політико-адміністративних межах [5, с. 21].

Трансформація культурних цінностей населення українсько-словацько-угорсько-румунського прикордоння залежить від багатьох факторів глобалізаційного механізму впливу, проте важливе місце займає міжетнічна взаємодія українців, угорців і румунів, що проживають на досліджуваній території. Етнічна структура тривалий період часу (протягом XIX – першої половини XX ст.) відрізнялася численними іноетнічними представниками в переважаючому автохтонному населенні краю. Відповідно, тісні взаємозв'язки між представники різних народів, особливо між українцями і словаками, угорцями та румунами, мали (і мають дотепер) значний вплив на життєвий уклад, традиційну матеріальну та духовну культуру, яка доповнювалася іноетнічними елементами і зазнавала значних трансформацій.

Процеси глобалізації сьогодні роблять значний вплив на формування культурного простору українсько-словацько-угорсько-румунського прикордоння, це особливо помітно в прикордонних районах області, де рівень міжнародного спілкування зростає з кожним днем. Під терміном «глобалізація» найчастіше розуміють «розвиток економічної та політичної взаємозалежності країн і регіонів світу до такого рівня, коли необхідним стає створення єдиного світового правового поля і світових органів економічного і політичного управління» [1, с. 33]. Відповідно, формування глобальних інститутів впливає на традиційні способи самореалізації особистості, змінюючи її світогляд, руйнуючи систему звичних ціннісних орієнтирів. Сьогодні ми можемо спостерігати, як відбувається стирання відмінностей між національною культурою і культурою західного зразка, в багатьох аспектах традиційна культура починає перетворюватися в інтернаціональну. Тому багато дослідників в унісон говорять про втрату національних цінностей і виступають за відродження національної

культури. Глобалізація – це не тільки те, що «десь там», щось дистанційоване і занадто віддалене від індивіда, вона стосується феномена «ось вже тут», що впливає на інтимні і персональні сторони нашого життя.

Аналіз зібраних в області у 2007-2017 рр. польових матеріалів показує, що наслідки, до яких ведуть тут, в Закарпатській області, процеси глобалізації, процеси полікультурності і різноманітності, можна оцінювати по-різному. З одного боку, це процес руйнування традиційного культурного простору, в результаті чого проблема збереження національної ідентичності стає все більш актуальною, оскільки спостерігається стирання кордонів між народами. З іншого – відбувається усвідомлення своєї відмінності від інших представників [6]. За твердженням С. Хантінгтона, глобалізація веде до зростання цивілізаційної самосвідомості, до поглиблення розуміння відмінностей між цивілізаціями та спільністю в рамках цивілізації [7, с. 341].

Глобалізація та її супутники – полікультурність і різноманітність – впливає на всі сфери традиційної культури людини, від матеріальної до духовної. Однак у матеріальній культурі вона не так помітна, як у духовній. Причину цього можна побачити в тому, що матеріальна культура залежна від економічного чинника, традиційних способів ведення господарства, кліматичних умов.

Формування масової культури призводить до уніфікації культурних відмінностей не тільки серед українців і угорців чи українців і румунів, а й серед самих українців, оскільки встановити межі історико-етнографічного району стає все важче.

Особливо яскраво процеси глобалізації простежуються під впливом засобів масової інформації, що пропагують зразки західної культури. Проте це не означає повного зникнення традиційного обряду, оскільки відбувається адаптація елементів західної культури до місцевих традицій.

Наступним шляхом поширення масової культури і глобалізації стає міграція населення. Саме вона призводить до формування нової людини, відчуженої від суспільства. Основною причиною масової міграції у населення досліджуваної території є низький рівень життя, який проявляється в зростанні безробіття, низькій заробітній платі. У Закарпатській області міграція зазвичай відбувається в Чеську Республіку, Угорщину, Словаччину та Російську Федерацію. Проаналізувавши вже зібрані польові матеріали, можемо констатувати, що вибір

країни міграції в основному залежить від наступних факторів: географічної близькості до кордонів цих країн, знання мови, етнічних особливостей, історичних зв'язків, наявності родинних зв'язків [4, с. 65]. Будь-яка міграція має значний вплив на світогляд людини: з одного боку, людина отримує нові знання і навички, з іншого боку, закордон змінює світогляд людини, відбувається втрата української ідентичності. Міграція веде до руйнування усталених традицій в суспільстві, сімейних цінностей. Універсальною цінністю стає «ринок», який функціонує в його найбільш жорстокій моделі, де гуманістичні цінності займають в ієрархії нижче місце, ніж гроші та інші матеріальні блага. Перед особистістю, яка тільки повернулася з-за кордону, виникає така проблема, як втрата свого місця і в сім'ї, і в суспільстві [3, с. 145].

Водночас, сьогодні регіональні та етнокультурні ідентичності, а також історична пам'ять виконують важливу функцію регулювання і збереження в часі (спадкова передача) нематеріальної історико-етнокультурної спадщини як регіональних, так і місцевих спільнот, у тому числі на пострадянському просторі. Володіючи значною інерційністю у порівнянні з більш динамічними геополітичними і геоекономічними системами, ідентичності виступають у якості «варти» в швидкозмінних політичних умовах. Одночасно з цим вони можуть також провокувати прояви націоналізму, сепаратизму або сецесіонізму, а можуть і стимулювати проведення гнучкої, стриманої політики, котра враховує регіональне розмаїття. Можливо, з цієї причини регіональну ідентичність часто протиставляють ідентичності національній, яку намагається конструювати кожна держава. Разом з тим, поза сумнівом, регіональна і етнокультурна ідентичності з часом трансформуються, перш за все з допомогою стійкого політичного впливу на тісно пов'язану з ними національну ідентичність.

Список використаної літератури

1. Возняк Т. Глобалізація як виклик людству / Т. Возняк // Ї. – 2000. – № 19. – С. 27–47.
2. Вояковський Д. Ментальні кордони в Європі без кордонів / Д. Вояковський; пер. з польськ. В.Ф. Саган. – Київ : Ніка-Центр, 2012. – 320 с.
3. Кичак О.Ю. Внутрішньосімейні відносини на Закарпатті в умовах заробітчанства (початок XXI століття) / О.Ю. Кичак // Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Історія. – 2012. – Вип. 28. – С. 135-147.
4. Кичак О.Ю. Трудова міграція українців Закарпаття на початку XXI століття та її культурно-побутові наслідки: монографія / О.Ю. Кичак. – Ужгород : Гражда, 2012. – 368 с.

5. Кісь Р. Глобальне – національне – локальне (соціяльна антропологія культурного простору) / Р. Кісь. – Львів : Літопис, 2005. – 300 с.
6. Матеріали польових досліджень автора, зібрані в селах Закарпатської області (2007-2017 рр.). – Зошит № 7 (загальні дані). – 236 с.
7. Хрестоматия по философии : учебное пособие [Электронный ресурс] / А.Н. Чумаков [и др.] ; под ред. А.Н. Чумакова. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 598 с. – URL: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/307/36.pdf (время обращения 03.02.2018 г.).
8. Чижевський К. Лінія повернення. Про практику прикордоння у діалозі з Чеславом Мілошем / К. Чижевський; пер. з польськ. Костя Москальця. – Львів : Кальварія, 2013. – 248 с.

РОЛЬ НАТО У ФОРМУВАННІ СУЧАСНИХ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Kyshari, Bettina / Кішарі, Беттіна
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Постановка проблеми

Після закінчення холодної війни міжнародні відносини докорінно змінилися у зв'язку з тим, що постало питання перебудови біполярного світу, визначення балансу сил, нових принципів мирного співіснування, у реалізації якого НАТО грало чи не найважливішу роль. Основною проблемою, яку аналізує автор у статті, – є дослідження основних обставин, у зв'язку з якими НАТО почало, грати важливу роль у сформуванні сучасних міжнародних відносин, як на європейському континенті, так і в Азії. Висвітлюються наступні аспекти: зростання потреби безпекової організації в Європі, НАТО як головна безпекова організація сучасного світу, трансформація міжнародних відносин у зв'язку приєднанням та інтеграцією держав до НАТО.

Серед останніх досліджень і публікацій, які досліджують дану тематику, автор виділяє наступні. Науковець О. Полторацький студіює роль НАТО у формуванні сучасних міжнародних відносин. У публікаціях І.Тодорова досліджуються такі питання, як євроатлантична інтеграція України, перспективи та можливі перешкоди на шляху євроатлантичної інтеграції, реакція міжнародної спільноти на російську агресію, зміни міжнародних відносин після конфліктів в Україні [6]. Також автором були використані офіційні звіти організації НАТО та матеріали ЗМІ.

Метою статті є аналіз подій та обставин через призму НАТО, які призвели до змін у міжнародних відносинах.

Виклад основного матеріалу

Сьогодні НАТО є найкраще організованою та дієвою міжнародною оборонною організацією з безпекових питань. Цілі, функції, принципи Північноатлантичного альянсу викладені у Договорі, укладеному у Вашингтоні 4 квітня 1949 року десятьма європейськими та двома північноамериканськими незалежними державами, які взяли на себе зобов'язання забезпечення взаємної оборони [1]. Ще у 1945 р. постало

питання вироблення нових засад європейської безпеки, оскільки попередні системи забезпечення миру в Європі, започатковані на Віденському конгресі 1815 р. і після Першої світової війни, не змогли гарантувати європейським державам мирне співіснування. Великі держави спочатку збудували систему, засновану на принципах, проголошених на Ялтинській і Потсдамській конференціях та у Статуті ООН [3; 6-8;].

Проте вже у 1947 р., зрозумівши, що вона не здатна стримати експансію Радянського Союзу, лідери західних країн створили більш ефективну структуру колективної безпеки для мирного часу, в основу якої були покладені «доктрина Трумена», «план Маршалла», трансатлантичне партнерство і лідерська роль Сполучених Штатів Америки. Ця система певним чином відображала головні цілі американської політики в Європі у післявоєнний період [4]. Після завершення Другої світової війни країни Східної та Західної Європи опинилися розділеними політичними й ідеологічними бар'єрами часів холодної війни, яка закінчилася розпадом СРСР, а отже кінцем комуністичної ідеології, і в цьому НАТО грало не менш важливу роль, ніж економічні чинники всередині СРСР.

Після подій холодної війни міжнародні відносини суттєво змінилися, на порядку денному колишніх радянських держав стояло питання вступу до НАТО, щоб забезпечити безпеку і приділити максимум уваги для перебудови економіки. Демократичні принципи та мирне співіснування розширювалися разом із глобалізацією.

Вже на початку XXI ст. були сподівання, що міжнародні відносини будуть спрямовані на забезпечення прав людини та подальше розширення демократії. Упевненості у цьому додавало те, що НАТО як організація колективної безпеки запобігатиме можливим агресивним втручанням на територію держав-учасниць.

Проте ситуація змінилася, коли у 2001-му році після терористичного нападу на США була започаткована операція країн НАТО в Афганістані [4]. США оголосило, що цілі війни полягають у боротьбі з тероризмом і культивуванні та захисту демократичних цінностей у країні. Міжнародні відносини трансформуються, міняються докорінно у подальшому з урахуванням можливих терористичних нападів, відповідно роль НАТО у рази збільшується.

Причини трансформації НАТО, встановлення основних передумов постбіполярної трансформації стратегії НАТО передбачено було змінами у військово-політичній обстановці [5; 3]. У 2010-му році

приймається нова Стратегічна концепція НАТО, в якій визначені плани організації на наступні 10 років. Стратегічна концепція 2010 року визначає, що колективна оборона є найважливішим обов'язком Альянсу, а «стримування, засноване на адекватному співвідношенні ядерних і звичайних бойових засобів, залишається основною складовою» загальної стратегії НАТО. Але вже через 4 роки після прийняття Стратегічної концепції, в якій йдеться про прагнення організації дружньої співпраці з Росією, РФ анексує частину території незалежної України, та починає вести агресивну політику проти неї, якої в Європі не було з часів Другої світової. Міжнародна спільнота відповідає на це санкціями проти Росії, які вдарять боляче по економіці не тільки РФ, але і держав ЄС та США [6]. Міжнародні відносини знову трансформуються, від НАТО чекають підтримку для України як для держави, яка інтегрується до євроатлантичного альянсу. Зазначаємо, що ситуація, яка склалася на території України, – має геостратегічні, причини, адже держава розташована між світовими державами – США та Росією [6]. Крім вже існуючих проблем, інтеграцію України в НАТО ускладнює те, що Угорщина, країна-член НАТО, через напружені обставини, які склалися між Києвом та Будапештом навколо освітньої реформи в Україні, блокує інтеграційні кроки України до НАТО.

Отже, аналізуючи історичні події, зазначаємо, що роль НАТО поступово зростала завдяки швидкій, ефективній та вчасній реакції організації на загрози. НАТО постійно трансформується, відповідаючи новим викликам щодо міжнародної безпеки. На сьогоднішні НАТО найкраще підготовлена військово-оборонна організація, яка тісно співпрацює і з балканськими державами і державами не членами. Але після терористичного нападу, російської агресії в Україну НАТО впливає на подальший розвиток міжнародних відносин. Багато що залежатиме від того, які кроки, рішення будуть з боку Північноатлантичного альянсу щодо України.

Анотація

Стаття присвячена висвітленню факторів впливу політично-військової організації НАТО на певні зміни у міжнародних відносинах з урахуванням потреби у сформуванні колективної безпеки. Автор акцентує увагу на розкритті рольового значення НАТО щодо побудови нових міжнародних принципів стосовно безпекових питань у міжнародних відносинах.

Ключові слова: НАТО, міжнародні відносини, колективна безпека, трансформація, тероризм.

Summary

The article is devoted to the analysis of the influence of NATO, which is a military-political organization, on certain changes in international relations taking into account the need for collective security. The author focuses on the disclosure of NATO's significance for building new international principles of security issues in international affairs.

Keywords: NATO, international relations, collective security, transformation, terrorism.

Список використаної літератури

1. Північноатлантичний договір (укр./рос.), чинний, поточна редакція. Підписання від 04.04.1949. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/950_008
2. Допомога Іраку з боку НАТО. – Офіційний сайт організації НАТО. – 05. 05. 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.nato.int/cps/uk/natohq/topics_51978.htm?selectedLocale=uk
3. Наукове видання. Партнерство заради безпеки: досвід країн НАТО та українська перспектива – К: Вид-во «Інститут трансформації суспільства», 2007 – 336 с.
4. Операції та місії НАТО. – Офіційний сайт НАТО. – 01 грудень 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.nato.int/cps/ru/natohq/topics_52060.htm?selectedLocale=uk
5. Полторацький О. С. Роль НАТО у формуванні сучасної системи міжнародної безпеки. – К: Основи. – 2004. – 18 с.
6. Тодоров І. Вовканич І. Руйнація правових засад міжнародної безпеки і реакція з боку ЄС та НАТО // Miedznarodowe konsekwencje konfliktu zbrojnego na Ukrainie Redakcja naukova Tadeusz Kubaczyk, Slawomir Piotrowski, Marek Zyla. Warszawa, Akademia Obrony Narodowej, 2016. – С. 200-213.
7. NATO Special Operations Forces, Counterterrorism, and the Resurgence of Terrorism in Europe. Miller, Metthew E. Academic journal. Millitary Rewiev, Vol. 96, No 4, July-August 2016.

NAGYÍTÓ ALATT A TOLMÁCSOLÁS

Lebovics Viktória
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, Magyarország
Hungary

The article "Interpretation under Scrutiny" examines the functioning of the language signs in the process of understanding, taking into consideration that every language sign is ambiguous and has plenty of meanings. Understanding of the exact meaning of a language sign becomes possible due to the pre-acquired knowledge, the situation and the context. The fact that the job of interpreters to a great extent depends on understanding, makes it extremely important for them to get a much better sense of what is the nature of mutual understanding among the people.

Sokéves tolmácsolási tapasztalatom alapján állítom, hogy a tolmácsolást minden kétséget kizárva az ember legbonyolultabb intellektuális tevékenységei közé sorolhatjuk. Előadásomban megkísérlem bemutatni, hogy miért van ez így.

Vizsgáljuk meg, hogyan is működik a nyelv. Nevezzük a nyelv elemeit nyelvi jeleknek és vegyük példának a *Canis lupus familiáris*t. Köztudott tény, hogy az ember általában a körülötte lévő világot jeleníti meg különféle formában. Gondoljunk csak a festészetre. Itt van például Rembrandt önarcképe keleties öltözetben, kutyával. Vagy gondoljunk a figyelmezető táblára, hogy a kutya bizony veszélyes is lehet, amikor őrzi a házat. Vagy az állatorvosi tanulmányait végző hallgató tankönyvére.

Könnyű belátni, hogy mindenki, aki egyszer már megtanulta azt, hogy a négy lábon járó, szőrös állat, amelyik ugat, az kutya, a sokféle formában megjelenített kutyát mindig fel fogja ismerni. Ez azért lehetséges, mert az emberben kialakul egy általános gondolati kutyakép, egy gondolati jel, aminek alapján minden kutyát felismer attól függetlenül, hogy milyen fajta, milyen színű, mekkora, elő kutya vagy csak egy ábrázolás.

A nyelv is arra hivatott, hogy megjelenítse az embert körülvevő világot. Éppen ezért az emberek egyezséget kötnek, például azzal kapcsolatban, hogy a négy lábon járó, szőrös valamit, ami ugat, magyarul kutyának fogják nevezni. És az is nyilvánvaló, hogy a nyelvi jeleknek az egyéb ábrázolásmódokkal ellentétben semmi közük sincs a valóságban létező kutyához. Az, hogy a négy lábon járó, szőrös állatot, amelyik ugat, kutyának nevezzük, csak konvenció.

Persze léteznek az ősi sziklarajzok, meg egyiptomi hieroglifák, hangutánzó lexika, és a nyelv keletkezésévek kapcsolatos elméletek, az etimológia, a nyelvi jelek többsége mégis pusztán konvenció alapján születik.

Az emberek által kötött egyezséget, konvenciót nem szabad felrúgni, mert zavar támad. Az egyezséget mi, emberek mégis minduntalan megszegjük. Hiszen a nyelvi jelek nem egyértelműek, sok esetben több/sok jelentésük van. Jól megfigyelhető, hogyan változik idővel egy-egy konvenció, például, a *kutyaütő* szó etimológiája, jelentésmódosulása alapján. A jelentésváltozás különféle okai a gazdasági, társadalmi és kulturális változásokra vezethetők vissza. Rácz Endre *Szó- és szólásmagyarázatok* c. munkájából kiderül, hogy a *kutyaütő* tájszó eredeti jelentése a „kutyák elleni védekezésre alkalmas ütleg (ami lehet: bot, dorong, hajítófa, husáng, karó, ostor, vasvilla stb.)" volt. Idővel már azt a gyereket nevezték kutyaütőnek, „akit a névnapon vagy ünnepnapon köszönteni menő gyerekek magukkal visznek, hogy a kutyát üsse, amíg ők a köszöntő verset éneklik", és ezért a kapott pénzt meg is osztották vele. Ebből alakult ki a „(rendszerint kisebb rangú) kísérő", „kisebb hivatalbeli ember, aki a nagyobbat kíséri" vagy „a leánykérésre elküldött két kérő közül a fiatalabbik". A következő jelentésmódosulás már jelentősebb változást tételez fel, mert kutyaütőnek már az olyan embert nevezik, aki „valamely vállalatban jóformán semmit sem tesz, s a haszonnak nagy részét mégis ő húzza". Ehhez adódik a *kutya* szó emberre vonatkoztatott lenézést, megvetést kifejező használata, ami abból alakult ki, hogy a török hódoltság idejében és a kuruc korban nagyon elszaporodtak, rengeteg bajt okoztak a kóbor kutyák, illetve sok helyen élt az a babonás hiedelem, hogy az ördög kutya képében szokott megjelenni. Így lesz a kutyaütőből *semmirekellő ember* [1, 81].

A nyelv elemei olyanok, mint a lego építőjáték elemei. Ugyanaz a kocka lehet egy vár építőköve, egy tűzoltó autó rakodóterének eleme vagy egy állatnak a szeme.

Hát akkor mégis mi segít nekünk abban, hogy pontosan megértsük egymást, hogyan iktatjuk ki a nyelvi jelek többértelműségét, hogyan válnak ezek a jelek egyértelművé? Előadásomban a tolmácsolás világából kiragadott példákon keresztül szeretném bemutatni, hogyan befolyásolja a nyelvi jelek megértését a helyzetismeret, a kontextus és a korábban elsajátított ismereteink.

Felhasznált irodalom

1. Rácz Endre: Szó- és szólásmagyarázatok. Magyar Nyelvőr, 96. évfolyam, 1972. http://mnytud.arts.klte.hu/szleng/tanulmanyok/mny-nyr/racz_endre1972.pdf

A KONTEXTUS SZEREPE A FORDÍTÁSBAN[1]

Lechner Ilona
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, Magyarország
Ukraine, Hungary

A kontextus tudományának a pragmatikát szokás nevezni, de ez a fogalom sokkal szélesebb körben kutatott a nyelvészeti diszciplínákban, s mindegyik saját elméleti keretének megfelelően fogalmazza meg annak lényegét, funkcióját.

A pragmatikai kutatások abból indulnak ki, hogy a kontextust megkülönböztetik a szituációtól, központi fogalmuk pedig a *relevancia*. Alaphipotézisük, hogy a kontextus nem a rajtunk kívüli világban, hanem az elménkben van. A kontextus nem előre adott, létrehozásához szükség van a szituációban részt vevő egyének konstruktív tevékenységére [5, 480]. *Widdowson* [8] szerint a kontextus nem az, amit felfogunk, észlelünk egy szituációban, hanem amit relevánsnak ítélünk meg. Vannak a szituációnak olyan elemei is, melyeket bár észlelünk, de értelmezési folyamatunk során nem tartunk relevánsnak. A relevanciát tehát a szituációban részt vevők teremtik meg [8, 19].

A kontextus a külső körülmények belső mentális reprezentációja. Kiemelendő, hogy a pragmatikusok a nyelvi kifejezések értelmezése során nagy jelentőséget tulajdonítanak az előzetes ismereteknek, valamint az interakcióban részt vevő személyek közös háttértudásának. E nélkül ugyanis sikertelen a kommunikáció.

A fordításra vonatkoztatva, írott kommunikációról lévén szó, az történik, hogy a fordító elolvas egy szöveget, melynek értelmezéséhez az ő általa relevánsnak ítélt jegyeket választja ki, ami nem feltétlenül esik egybe a szerző által relevánsnak ítélt jegyekkel. A lefordítandó szövegnek van ugyan egy szemantikai jelentése, de a pragmatikai jelentés nem a szövegben van. A szövegben értelmezési lehetőségek vannak, amelyeket az olvasó (jelen esetben fordító) a szövegbe rejtett utalások segítségével és a szöveggel folytatott interakciója valósít meg [7; 1; 6]. *Illés* [3] megfogalmazásában „*az általa létrehozott szöveg élettelen marad, ha az olvasó nem tesz bele*

[1] Jelen munkát Magyarország Collegium Talentum 2017 programja támogatta.

értelmet nyelvi és a világról alkotott ismereteinek aktivizálása segítségével" [3, 147.]. A fordító tehát azt a jelentést viszi át az általa létrehozott produktumba, amelyet ő felépített a konstruktív értelmezési folyamata során.

A fordított szöveg egy célközönség számára készül, a fordító tehát az ő igényeihez, általános emberi, kulturális és élettapasztalatból fakadó ismereteihez igazítja azt [3, 146.]. A két célközönség, az eredeti, illetve a fordított szövegé többnyire nem ugyanaz, ebből kifolyólag azok nemcsak abban különböznek egymástól, hogy más nyelven íródtak, hanem ennél árnyaltabb eltéréseket lehet közöttük felfedezni, amit a kutatási eredmények is alátámasztottak

A kutatás tervezésekor kiindulási hipotézisem az volt, hogy *a fordítók a célnyelvhez, illetve a célközönséghez, annak előzetes tudásához igazítják a fordított szöveget, melyből kifolyólag különbségek fedezhetők fel az eredeti és fordított szövegekben*.

Ennek alátámasztása céljából németről magyarra, valamint magyarról németre fordított újságcikkeket használtam fel. Számszerűsítve a korpuszt 5 német nyelven, illetve 5 magyar nyelven írt cikken és azok fordításán végeztem tartalomelemzéses összehasonlító vizsgálatot. A cikkek a Goethe Intézet (Goethe Institut) hivatalos honlapjáról, a kulturális rovatban található német–magyar kulturális magazin „Politika és Európa" alrovatból[2] származnak. A honlap német és magyar nyelven egyaránt olvasható, innen választottam ki az első öt eredetileg magyar, illetve német nyelven írt újságcikket. Tettem ezt minden előzetes megfontolás nélkül, mivel nem meghatározott témájú, hanem általános információkat közlő szövegek után kutattam.

Az elméleti keretben felvázolt pragmatikai kontextus-felfogás szerint központi jelentőségű a célközönség előzetes tudása. Az adó (jelen esetben a fordító) annak az ismeretanyagnak megfelelően formálja a szöveget, melyről feltételezi, hogy a vevő is birtokolja. Ennek érdekében pluszinformációt közöl a fordító, vagy kihagy némi adatot az eredetihez képest. Mindkét esetre találtam példát szép számban a vizsgált újságcikkek fordított változatában.

(1) Mitglieder des 17. Deutschen Bundestags – a 17. német Bundestag tagjai

(2) SPD-Parteivorstands – SPD-elnökség

(3) So ruft die CDU – A CDU például

[2] https://www.goethe.de/ins/hu/bud/kul/mag/ges/ziv/huindex.htm

(4) Ähnlich verfährt die FDP. – Hasonlóképpen jár el az FDP is.

A német parlament, illetve a német politikai pártok nevéről feltételezi a fordító, hogy a célközönség birtokában van ezeknek az ismereteknek, ezért nincsenek a nevek magyarra fordítva.

(5) „Azonnal odacsapunk" – "Wir hauen gleich mit der Faust auf den Tisch" – Balázs Dénes im Interview

(6) A szervezet elnökével beszélgettünk – Wir unterhielten uns mit Balázs Dénes, dem Vorsitzenden der Organisation

A magyar cikk szerzője arra alapoz, hogy a magyar társadalom tudja, ki a megnevezett szervezet elnöke, ezért az (5) és (6) mondatokban hiányzik a név. A fordító viszont magyarázatként hozzáfűzi azt a címhez. Majd a következő mondatban, illetve kérdésben kiemeli a vezetéknevet is, miközben Herr Dénesként (a német megszólítás szabályai szerint) szólítja meg beszélgetőpartnerét. A magyar szövegben ez is hiányzik.

(7) 1989 óta – seit der Wende (a rendszerváltás óta)

A német olvasó számára nem biztos, hogy egyértelmű, hogy mi történt Magyarországon 1989-ben, ezért a fordító célravezetőbbnek látja, ha az időpont helyett az akkor történt eseményt közli.

(8) die beiden Spitzenkandidaten ihrer Parteien – a két *rivális* párt listavezetője

A magyar fordításban magyarázatként az olvasó számára közlik a két pártról, hogy azok riválisok a választási kampányban. Ez az eredeti német cikkben nincs benne, hiszen Németországban a politikai cikkeket olvasó közönség nyilván tudja a két pártról, hogy ellenfelek.

(9) Digitaler Mundfunk – A szájról szájra terjedő politika digitális változata

(10) adós*mentés* – Schuldner*beratung*

(11) Beim Selgeln die Lebensfreude zurückgewinnen – Vitorlázással életöröm

A (9), (10), (11) példák közös jellemzője, hogy egyrészt mindegyik címként szerepel a korpuszban, másrészt valamennyi előrevetíti a cikk témáját. A (9) német címben a politikáról szó sincs, míg a magyar fordítás meghatározza, leszűkíti a témát. A (10) cím esetében a "Beratung" szó jelentése tanácsadás, ami nem feltétlenül valaki megmentését jelenti. A cikket elolvasva azonban érthető, hogy a fordító a kontextus előrevetítése céljából alkalmazta ezt a kifejezést. A (11) példa esetében viszont az eredeti cím sokkal konkrétabb, mint a célnyelvi.

Következtetésként megállapíthatjuk, hogy a kontextustól a nyelv felé haladva kimutatható annak hatása konceptualizációnkra, a kontextus meg-

határozza azt a módot, ahogyan felépítjük magunk számára a jelentést, értelmezési folyamatunkban azokat a körülményeket ragadjuk meg, melyek relevánsak számunkra az adott szituációban.

Elkerülhetetlen viszont, hogy a fordítás során ne következzen be szemantikai és/vagy pragmatikai jelentésveszteség vagy jelentéseltolódás [4, 192.]. Nem elég ugyanis beszélni a célnyelvet, ismerni kell a célközönség kultúráját, nyelvhasználati és hétköznapi szokásait, helyesen kell felmérni annak háttérismereteit, hiszen mindez hozzájárul ahhoz, hogy értelmezhető legyen a fordító által létrehozott produktum. Erre törekedve a fordító munkája során *állandó párbeszédet folytat az olvasóval: eldönti, hogy milyen érveket fog felhozni, milyen sorrendben, milyen példákkal, miközben előrevetíti azokat a kérdéseket és esetleges ellenérveket, amelyeket az olvasó a szöveg olvasása közben felvethet* [3, 146.]. Mindezt figyelembe véve összességében megállapíthatjuk, hogy a nyelv univerzális kivitelezési jellemzője az, hogy az kontextusérzékeny [2, 340.], ennél fogva a kiindulási forrásszöveg, valamint a produktumként fordítás során létrejött célszöveg soha nem hordozhatja ugyanazt a szemantikai és/vagy pragmatikai jelentést. Mivel a tudomány jelenlegi állása szerint ez idáig lehetetlen az időutazás, a gondolatátvitel, éppúgy lehetetlen, hogy egy kontextust tökéletesen rekreálni tudjunk.

Felhasznált irodalom

1. Carrell, P. L. és Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. In: Carrell, P. L., Devine, J. és Eskey, D. E. (szerk.). (1988). Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press. 73–92.
2. House, J. (2006). Text and context in translation. *Journal of Pragmatics, 38*, 338–358.
3. Illés É. (2011). A szövegértés pragmatikája – egy érettségi feladat elemzése. *Iskolakultúra*, *21*(4-5), 144–156.
4. Sabban, A. (2010). Zur Überseztung von Idiomen im Wörterbuch und im Text: die Rolle von Kontextsensitivität und semantischer Variabilität. *Journal of Translation and Technical Communication Research (trans-kom) 3(2).* 192-208. Letöltve 2013.06.21.
5. http://www.trans-kom.eu/bd03nr02/trans-kom_03_02_04_Sabban_Idiome.20101218.pdf
6. Tátrai, Sz. (2004). *A kontextus fogalmáról*. Magyar Nyelvőr 2004. 128. évf. 479–494.
7. Wallace, C. (1992). Reading. Oxford: Oxford University Press.
8. Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
9. Widdowson, H. G. (2007). *Discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press. Chapter 3 *Context* pp. 19–26.

НЕОЛОГІЗМИ У «ВЕЛИКОМУ ТЛУМАЧНОМУ СЛОВНИКУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» ЗА РЕДАКЦІЄЮ В.Т. БУСЕЛ

Libak, Natalia / Лібак, Наталія
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
м. Берегове, Україна
Ukraine

The Great Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language published in 2009, the main editor and compiler of which is V. T. Busel, contains about 250 thousand words and phrases, including those that have entered the Ukrainian literary language during the last two or three decades. In it the most comprehensive lexical composition of the Ukrainian language at the beginning of the third millennium. It meets modern requirements and fully meets the needs of a modern person.

Великий тлумачний словник української мови (скорочено ВТССУМ) 2009 року видання, головним редактором та укладачем якого є В.Т. Бусел, містить близько 250 тисяч слів та словосполучень, у тому числі й ті, що увійшли до української літературної мови протягом останніх двох-трьох десятиліть. У ньому найповніше представлений лексичний склад української мови на початку третього тисячоліття. Він відповідає сучасним вимогам і повністю задовольняє потреби сучасної людини.

«Словник дає змогу найповніше представити лексичний склад української мови на початку третього тисячоліття від Різдва Христового. У Словнику міститься лексика, яка функціонувала протягом XX століття», – читаємо у передмові. Тлумачний словник є тим типом філологічного словника, який допомагає правильно розуміти і вживати слова української мови, у якому даються найширші відомості про слово, розкривається його зміст.

ВТССУМ є словником нового типу. Його було задумано близько 20 років тому як універсальний довідник з української мови, укладений за певними лексичними, граматичними, орфоепічними та стилістичними нормами. За час роботи над Словником обсяг його поступово збільшувався, розширювалася семантична структура багатозначних слів, фразеологізмів, коло найближчих похідних слів. Укладачі намагалися подати граматичні та акцентологічні відомості у відповідність із сучасним чинним правописом. Вони зазначили, що збережені всі

головні лексикографічні принципи будови Словника, його теоретичні основи: принципи підбору та опису слів, структура реєстрової та гніздової словникової статті [див. 1: 3]. До Словника були долучені слова та дефініції, що свого часу «зникли» з української літературної мови, а також додано значну кількість неологізмів, що виникли завдяки стрімкому прогресу цивілізації на межі тисячоліть.

Структура словника така: після передмови подаються загальні відомості про словник та будову словникових статей. Бібліографія містить список з 53 джерел, серед яких є енциклопедії, тлумачні, термінологічні, перекладні двомовні словники, словники мови письменника, словники-довідники. Після переліку бібліографії міститься карта говорів (діалектів) української мови. Тут знаходимо список основних умовних скорочень та український алфавіт. Обсяг тлумачного словника української мови 1650 сторінок. Після нього розміщені додатки. Додаток 1 містить власні імена людей та по батькові, поширені в Україні; до додатка 2 ввійшли назви населених пунктів України; назви водойм України (гідрографічний словник) перераховані у додатку 3; у додатку 4 знаходимо орфографічний словник назв об'єктів земного рельєфу України; додаток 5 – офіційні назви країн світу. Після цього подані латинський, грецький і російський алфавіти. Після слів і нот гімну України поміщені портрети і дата володарювання князів Київської Русі, а потім портрети президентів Національної академії наук України, а також відомих лексикографів та мовознавців України. Новизною є й те, що до ВТСУМ додається комп'ютерна версія (CD-ROM).

Крім загальновживаної лексики, тут подана основна термінологія сучасної науки і техніки, а також слова, що визначають явища і реалії виробничого, культурного життя та побуту українського народу. Лексеми узято з найрізноманітніших сфер людської діяльності. Про це свідчить значна кількість скорочень на позначення певних спеціальних областей людських знань (архітектура, біологія, військова справа, геологія, гідрологія, кінематографія, кулінарія, медицина, орнітологія, політика, спорт, театр, фізіологія, фінансова справа, фольклор, юриспруденція та ін.).

Частина аналізованих нами слів-термінів є лексичними вкрапленнями, неадаптованими до фонетичної та морфологічної системи української мови, їх неукраїнське, а іноземне звучання відчутне кожному носієві української мови. Сюди відносимо такі слова: *артрокезис, арто-рогрипоз, джиринг, джобер, джип, дисконтинуїтет, дисплей, маркетинг, райд-біт, софтвéр, фритюр, фрірайдер, харасмент,*

хардвер, хедлайнер, ходжер, хейлогнатопалатосхизис. Складних сполучень, зафіксованих у ВТССУМ, першою частиною яких є запозичене з англійської мови слово *інтернет,* налічується дев'ять: *інтернет-енциклопедія, інтернет-канал, інтернет-кафе інтернет-клуб, інтернет-користувач, інтернет-магазин, інтернет-провайдер, інтернет-ресурс, інтернет-чат.* Більшість цих слів є англицизмами, які відносяться до термінологіії, пов'язаної з комп'ютерною технікою.

Вважають, що поповнення лексичного фонду української мови новими поняттями у зв'язку із світовою глобалізацією „зумовило формування семантичних неологізмів, що демонструють формування актуальних на сьогоднішній день лексико-семантичних груп, передусім наукової сфери, зокрема таких її галузей, як інформатика, техніка, медицина, юриспруденція, фінанси, біологія, лінгвістика" [2: 77].

ВТССУМ – є словником найновішого типу. До реєстру залучені, крім перенесених із Словника української мови в 11-ти томах, найновіші слова з різних галузей науки і техніки. ВТССУМ займає важливе місце серед тлумачних словників сучасної української мови. У ньому можна знайти і найновішу лексику, і застарілу, а також багато найуживаніших діалектизмів української мови.

Вважаємо, що словник стане в пригоді широкому колу читачів, тут можна знайти важливу інформацію про ті слова, які увійшли до української мови в останні десятиліття, дізнатися про слововжиток, значення слова, його граматичну форму, а також стилістичну характеристику. Він стане у пригоді тим, хто вивчає українську мову, цікавиться її словниковим складом або досліджує його.

Список використаної літератури

1. ВТССУМ – Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1715 с. 250000 слів.
2. Стратулат Н. В. Семантична неологізація як спосіб збагачення словникового складу української мови. // Мовознавство. – 2007. – № 3. – С. 69–77.

EFL INSTRUCTION IN THE 21ST CENTURY: MEETING THE CHALLENGES

Lizák, Katalin / Лізак, Катерина
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

At present, in our fast changing world nobody denies the necessity to study at least one foreign language and, in this particular case, it is the much favoured English. English seems to have been adopted as the language of globalization these days, "the language of global culture and international economy" [4,p.4]. Thus, the study of English is of special importance and relevance. Likewise, Ukraine is no exception in this regard and to promote the study of English and ensure the integration of Ukraine into European political, economic, scientific and educational space, along taking measures to support the program Go Global, which defines learning English as one of the priorities of development strategy, 2016 was announced the Year of the English language in Ukraine by a 2015 Presidential Decree [17].

Although much attention has been paid to the study of English in our country recently, it does not result in sufficient improvement of proficiency level in English. This view seems to be supported by both the poor results of Ukraine's External Independent Evaluation in English in 2016 and the EF English Proficiency Index survey. The latter places the surveyed countries and territories into five proficiency bands, from Very High to Very Low measuring the level of the "average" person surveyed. These proficiency bands make it easier to identify countries with similar skill levels and to draw comparisons between and within regions. According to the rating, Ukraine's level of proficiency is considered low, ranking 41 out of 72 countries. Moreover, it is one of the lowest in Europe even compared to the former socialist countries with Poland having a High level of Proficiency and ranking 10 out of 72 countries, the Czech Republic ranking - 16, Serbia – 17, Hungary ranking 18 and Bulgaria – 24, accordingly. The proficiency trend shows a decline in the English language knowledge in Ukraine with a Moderate Proficiency level ranking 27 in 60 countries in 2013 and a sharp decline in 2014 with Low Proficiency level ranking 44 out of 63 countries. Year 2015 survey showed better results in the level of Proficiency producing

Moderate knowledge with Ukraine positioning 34 in 70 countries. However, with regard to the 2016 survey Ukraine repeatedly produced a dramatic drop in Proficiency level [16].

These data coincide with the results of the 2016 External Independent Evaluation in English in which 65 547 graduates (84, 05%) have passed the threshold with only 34 (0, 05%) people out of 77 983 thousand students who scored maximum points. It can follow that on average Ukrainian schoolchildren have low levels of knowledge of English although much has been done recently to improve their knowledge of the language [14, 15].

Aiming to find some effective ways for teaching English, special attention has been paid to various methods of its teaching over the last years. Since no method met the high expectations with regard to their application, no breakthrough was achieved in foreign language instruction either, in the present study it is suggested that emphasis shall be shifted from the method of teaching to the material of instruction, i.e. from *how* to tech to *what* to teach.

"Learning to speak a foreign language requires more than knowing its grammatical and semantic rules. Learners must also acquire the knowledge of how native speakers use the language in the context of structured interpersonal exchange, in which many factors interact" [11, p.1]. Recent studies in linguistics and research results have proven the significance of vocabulary instruction. The importance of vocabulary acquisition for EFL learners is indisputably regarded an essential element in the process of learning a language, since words are the primary conveyors of meaning and thus carry the main information load in communication [10, 12].

However to date, there are still questions that either have not been raised but exist in the EFL teaching and learning practice, or only few studies have focused on them. One of such issues is the relationship between the EFL students' vocabulary knowledge and their speaking performance. The assumption is that students lack vocabulary depth that can be considered decisive for EFL learners.

A common distinction, instigated by Anderson and Freebody [2], is that between vocabulary breadth, that is, the number of words a learner knows regardless of the form they are known or how well they are known, and vocabulary depth, which is how well or how completely these words are known. Vocabulary depth is less well defined compared to vocabulary breadth. It can be characterised in terms of knowledge of any of the several issues which Nation lists and which might involve knowledge about a

word rather than just recognising it: associational knowledge, collocational knowledge, inflectional and derivational knowledge, knowledge of concepts and referents, and knowledge of constraints on use [9].

One of the major interests addressed by researchers is the number of words a foreign language learner needs to communicate successfully. Vocabulary size has received more attention than the quality of vocabulary. Accordingly, most of the researchers and language teaching specialists focus their attention on the vocabulary size rather than on the the quality of vocabulary. As Nation [8] states the number of words that educated native speakers of English know is around 20,000 word families and for each year of their early life they add on average 1,000 word families. Studies of word frequency counts reveal that knowledge of the 2,000 most frequent word families constitutes a threshold of the words required for basic oral communication [7]. Likewise David Crystal claims that „here seems to be no more agrement about the size of an English speaker's vocaulary than there is about the total number of lexemes in the language. Much dependes on a person's hobbies and educational background. Such figures as 10-12,000 (for someone who has just left school) and 20-25,000 (for a college graduate) are often cited in the media – but are totally lacking in research credibility… Thus the gap between an adult learner of English as a foreign language and that of a native speaker is usually very large, since EFL learners usually know less than 5000 word families.

The assumption is that students lack components of vocabulary depth, collocation competence, in particular. Beyond doubt vocabulary size is a significant contributor to proficiency in speaking for both ESL and EFL learners whereas vocabulary depth can be considered decisive for EFL learner. Hence, learning to use collocations properly is one of the main aims of vocabulary depth components with foreign language learners as compared to ESL learners.

Another frequent problem with EFL learners is the difficulty they encounter while trying to further increase their vocabulary after having acquired around 3700-4000 words. Language is best learned when accompanied by extralinguistic support, thus word families might be a better notion to consider rather than simple memorization of separate words.

Next issue worth discussing in the process of learning English as a foreign language is the teaching of high frequency words of the language as defined by Nation. In the language teaching classroom many share Nation's point of view who claims that high frequency words of the language

are an immediate high priority and there is little sense in focusing on other vocabulary until these are well learned. Nation [7] argues that only after these high frequency words are learned, the next focus for the teacher is on helping the learners develop strategies to comprehend and learn the low frequency words of the language. However years of teaching practice show that this step-by-step vocabulary learning technique as suggested by Nation also contributes to the fact of "fossilizing" these words to such an extent, that students tend to use only these words despite having quite a wide vocabulary. Accordingly, learning synonyms, antonyms, and word collocations is suggested from the very first stages of acquiring a foreign language.

In conclusion, despite numerous research carried out in the field of linguistics and results achieved in foreign language instruction, there are still problems awaiting for solution. For many years increasing student's vocabulary has not been a priority. At present both language teachers and researchers have realized that vocabulary is vital to language acquisition and it is worth investigating. The most promising directions seem to be the study of the correlation between vocabulary breadth and depth and their impact on language acquisition. Unlike traditional instruction, which often involves teaching long definitions or synonyms of vocabulary in a short amount of time, depth-vocabulary instruction is a rich instruction that provides multiple exposures to the words within instructionally rich contexts.

To sum up, depth of vocabulary knowledge is found to have a determining impact on students' lexical inferencing success. Therefore, teachers are recommended to use different opportunities to increase students' depth of vocabulary knowledge and drive the focus away from breadth towards depth of vocabulary knowledge.

References

1. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка. — М.: Дрофа, 1999. — 288 с.
2. Anderson, R. C. & Freebody, P. Vocabulary Knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), Comprehension and Teaching: Research Reviews . Newmark: International Reading Association, 1981. — 77–117 p.
3. Crystal, David. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. New York: Cambridge University Press, Second Edition, 2003. — 499 p.
4. Graddol, David . The Future of English**?** A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. Published by The British Council. – 2000 – 66 ps. This digital edition created by The English Company (UK) Ltd [Electronic resource]. – Access mode: – https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-future-of-english-en.pdf

5. Laufer, B. The development of passive and active vocabulary in second language: Same or different? // *Applied Linguistics*. – 1998. – № 19. – C. 255–271.
6. Laufer, B. & Nation, P. A productive-size test of controlled productive ability // Language testing. – 1999. – № 16. – C. 33–51.
7. Nation, I.S.P. and Read, J. How large can a receptive vocabulary be? // Applied Linguistics. – 1990. – № 11/ 4. –C. 341–363.
8. Nation, I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language (8 ed.). – Cambridge University Press, 2006.
9. Read, John . Assessing Vocabulary. Cambridge, Cambridge University Press, 2000. – 279p.
10. Schmitt, N. Review article: Instructed second language vocabulary learning // Language Teaching Research. – 2008. – 12, 329–363
11. Shumin, Kang. Factors to Consider. Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. Forum. – 1997. – 35, (1), July – September, 1-8p.
12. Vermeer, A. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics,* 22, 217–234.
13. Wesche, M., & Paribakht, T. S. Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth //The Canadian Modern Language Review. 1996. – 53 (1), 13–39.
14. Зовнішнє незалежне оцінювання, 2016 р. Український центр оцінювання якості освіти [Electronic resource]. – Access mode: http://testportal.gov.ua/files/dani_zno_2016_.pdf
15. Регіональні показники про учасників зовнішнього незалежного оцінювання 2016 року, які отримали 200 балів за виконання сертифікаційної роботи. Український центр оцінювання якості освіти
16. [Electronicresource]. – Access mode: http://testportal.gov.ua/files/200_baliv2016.pdf
17. EF EPI The world's largest ranking of countries by English skills [Electronic resource]. – Access mode: http://www.ef.com/epi/regions/europe/ukraine/
18. On declaring 2016 the Year of the English language: the presidential Decree of Ukraine from November 16, 2015 No. 641/2015 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560

CONCEPTUALIZING EFFECTIVE TEACHING

Lőrincz, Marianna / Леврінц, Маріанна
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

The quality of teaching is one of the few evergreen problems that enduringly remain under close scrutiny of educational communities and policy-makers. At present, with commendable aspirations for educational reforms in our country the problem gains special relevance: practising teachers are conceived of as implementers of any innovations into the educational system. Additionally, plentiful empirical evidence prompts that they are one of the main contributors to student achievement. Given the exceptional role of teachers' commitment and quality of their work as catalysts of improvements, further effort into analyzing the problem of excellent teaching should be invested.

Resting on traditions of various schools of thought, academic literature abounds in diverse conceptual frameworks towards interpretation of effective teacher performance. Teachers' professionalism, expertise, pedagogical mastery, professional competence, teacher effectiveness etc are some of the key concepts which consider interrelated facets of teaching. The present paper purports to disentangle or at least delineate more clearly the aforementioned concepts used with reference to quality teaching.

Disregarding negligible discrepancies in the individual interpretations given by researchers questing the phenomenon of excellence in teaching, in all of the aforementioned concepts reference is made to closely interrelated variables, such as specialized body of knowledge, high level of competence, experiential background, relevant skills, productivity and educational outcomes, commitment, values, qualifications etc.

The concept of expertise is one of the mainstream approaches adopted in treating effective teaching in some of the Western countries, while domestically the concepts of professionalism and mastery are widespread. Expertise is described as an organized body of conceptual and procedural knowledge that can be both readily accessed and used with superior metacognitive skill (Glaser and Chi, 1988 cited in MacLellan E., Soden L.) [11, p.110].

The strand of inquiry into teaching expertise focuses around cognitive perspective analyzing and contrasting patterns of decision making by novice

and experienced teachers. The emerging results emphasize positive role of experience acquired with practice of teaching.

Expertise in teaching has been summarized by D. C. Berliner in the form of the following propositions: expert teachers often develop automaticity and routinization for the repetitive operations that are needed to accomplish their goals; they are more sensitive to the task demands and social situation when solving pedagogical problems; expert teachers are more opportunistic and flexible in their teaching than are novices; expert teachers represent problems in qualitatively different ways than do novices, expert teachers have fast and accurate pattern recognition capabilities, while novices can not always make sense of what they experience; they perceive meaningful patterns in the domain in which they are experienced. Expertise is specific to a domain, and to particular contexts in domains, and is developed over hundreds and thousands of hours [8, p.13].

In academic literature terms expertise and *professionalism* appear in common contexts roughly covering interwoven entities [2, 5]. If compared, research on professionalism and especially teaching mastery are more deeply rooted in the personality psychology and humanistic approach, while expertise is interpreted largely through cognitive theory.

Thus, S. Druzhylov regards professionalism as a special human quality to systemically, effectively and reliably perform complicated actions in various settings. It reflects the level of acquisition of psychological structure of professional activity, which matches existing social standards and objective requirements. It is noteworthy that the concept of professionalism is not confined to the characteristics of high quality performance, but is rather treated as a special world outlook [2, p.27].

Further on, in a range of studies special weighting is suggested to the concept of *pedagogic mastery* used synonymously with the concepts of professionalism and expertise, oftentimes bearing the connotation of a virtuoso performance and artistic inclination. Partly, the tradition can be traced back to the long-lasting debate concerning the primacy of expert knowledge or artistic skill in professional pedagogical activity. Pedagogic mastery is seen as a synthesis of subject-specific knowledge, skills and habits, methodological art and personal qualities of the teacher [7, p.30]. In his treatment of effective teaching, I. Z'azun makes reference to the exceptional role of the teacher's personality, maintaining that pedagogic mastery is a complex set of personal qualities, which maintains high quality professional activity on the basis

of reflection. Although pedagogic mastery manifests itself in professional activity, it is not confined to it. It is neither confined to highly developed specific skills. The essence of mastery lies in the teacher's personality, in his/her attitude, capacity to use creative initiative on the basis of the system of value. "Pedagogic mastery is the reflection of the teacher's professional self-concept, self-realization of the teacher's personality in pedagogic activity that contributes to learners' self-development" [6, p.29-30].

Less common is the treatment of the concepts of professionalism and mastery is juxtaposition in terms of educational foundations. Thus, V. Butkevych argues that professionalism is grounded in professionally relevant education and development, while mastery is accumulated as a result of experience or repetition/imitation [1].

On this ground it is possible to draw parallels in the understanding of the concepts of expertise and mastery in teaching. Expertise in teaching and mastery alike are often treated as a product of years of teaching acquired only with experience. In the studies on expertise emphasis is put on the supremacy of "knowing how" over "knowing that" [13].

Pedagogical mastery is manifested in the effective attendance to professional tasks, high level of productivity and learning outcomes. However, what makes interpretation of mastery and professionalism distinct from expertise is that the former are construed not only on the process and cognitive basis, but are rather associated with the personality of the teacher.

Within the psychological domain, professionals are viewed as having a certain type of personality formed as a result of engagement in any given sphere of human activity, which is different from the personality of those individuals not belonging to the professional group. Moreover, professionalism is conceptualized as a systemic personal quality [2] or systemically organized psychic [3] underpinned by expertise, relevant experience and high levels of productivity.

It follows then that the personality of the teacher is at the core of excellent teaching. Hence, reflection on the teacher's personal and professional self-concept, analysis of one's individual psychological characteristics and self-development are seen as a starting point on the way to effective teaching.

Two types of criteria underpinning professionalism are described in the academic literature: external in relation to the teacher (objective) and internal (subjective). The first group includes productivity, quality of teaching etc. the second group of criteria covers the following areas a) professionally relevant personal characteristics; professional knowledge, skills and habits or

competence; b) professional motivation; c) professional self-evaluation and the level of aspiration; d) capabilities of self-regulation and stress resistance; e) peculiarities of professional interaction [2, p.32]. S. Druzhylov went on to consider mastery as a stage of "super-professionalism", seen by the author as approaching "acme" – the peak of professional development [2, p.32].

In the theoretical model of I. Z'azun, teaching mastery is conceived of as a system revealed in the interplay of components, such as teacher's professional self-concept together with underlying it humanistic orientation, professional competence, capabilities and pedagogical technique.

Three lines of argument are discernable in interpretation of the notion of competence. According to one of the lines of argument, the mainspring of teacher professionalism is pedagogical competence construed as a synthesis of subject-specific, methodological, pedagogical, psychological knowledge of the teacher which allows for manifestation of efficient pedagogic activity [6; 9, p.44]. Additionally, the term competence is specified as a regulated minimum professional standard which teacher candidates and in-service teachers aspire to reach.

Broader application of the construct of teachers' professional competence is also rather common. Thus, it encompasses "…a diverse set of capacities, including knowledge, beliefs, and motivational and self-regulatory characteristics, that interact to determine how well teachers are able to meet the demands of their profession" [10, p.63]. Pedagogical competence is thus described in terms of a multilevel knowledge base, aptitudes, skills, values, experience, talents that allow for their application in professional situations with the view of demonstrating effective performance and obtaining desirable results.

In the sense of the latter broader interpretation, delineation of the concepts of competence and the aforementioned terminology is rather problematic. Nevertheless, the first two approaches make it possible to regard competence as a prerequisite to teaching, "an entrance ticket" to the profession, while the concepts of expertise, professionalism and mastery are described in terms of experience and associated with achievement of teachers.

Competency is another closely related notion extensively used in educational context. In the holistic paradigm, competencies are viewed as elements of competence i.e. competence is a system based on the interplay of competencies [12]. They have been singled out as units of pedagogic activity acquiring features of prescriptiveness. Competencies are usually listed as a set of requirements in competency based teacher education, which

teacher candidates are expected to attain in order to successfully complete the teacher education programme.

Description and classification of competencies involves identifying the innumerable facets of such complex an activity as teaching. Competencies overlap with the features of behaviours demonstrated at any single act of teaching. Therefore, singling out competencies should start with the identification of the pedagogical acts and educational contexts.

Attempts at "getting to grips" with the concept of competence, professionalism or some others have led to discrepancies in their interpretation. Although in certain educational contexts they are used interchangeably, given the lack of uniform approach to their description, it stands to reason to regard professionalism and mastery as broader notions in sense that competence is required of any teaching candidate, while professionalism or mastery are integrated into teacher's personality.

In sum, comparison of concepts related to quality teaching, such as expertise, professionalism, mastery and competence, has revealed more common points than discrepancies. Most of them are multidimensional and appear to be modelled by combining the following descriptors: profession-specific knowledge, skills, aptitudes, experience, motivation, qualifications etc. However, insufficient empirical evidence and theoretical propositions make it hard to draw a hard and fast distinction between them.

Nevertheless, conceptualizing teacher quality, delineating terminology, as well as factors that would enable teachers to perform effectively in professional settings is a necessary step that could add more rigour into further investigations. Clearly, research into this issue will always be theoretically and practically profitable by informing teacher education and helping recruit best teaching candidates.

References

1. Буткевич В. В. Формирование личности учителя в системе базового педагогического образования : теория и практика (1960–1990 гг.) : монография. – Минск : БГПУ, 1993. – 157 с.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005. - Вып.8. - С.26-44.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): Учебное пособие.- М.: Московский психолого-социальный институт.- Флинта, 2003. – 320 с.
4. Кузьмина,Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Сов. педагогика. - 1984. - №1. - С.20-26.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.
7. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики". – Л., 1968. – 30 с.
8. Berliner, D. C. Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. Bulletin of Science, Technology and Society. – 2004. - № 24(3). - pp. 200–212.
9. Katane I., Aizsila A., and Beitere Z. Teacher Competence and Further. Education as Priorities for Sustainable Development of Rural School in Latvia. Journal of. Teacher Education and Training. – 2006. - № 6. – pp. 41-59.
10. Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. The development of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. // Mathematics Teacher Education. – 2013. - Vol. 8. - New York, NY: Springer VS. - pp. 63-77.
11. MacLellan E. and Soden R. Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. Scottish Educational Review. – 2003. - 35 (2). - pp. 110-120.
12. Sandberg, J. Human competence at work: An interpretative approach. Goteborg: Bas.- 1994.
13. Tsui, A.B.M. Understanding Expertise in Teaching. New York: Cambridge University Press, 2003. - 308 pp.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Lyashyna, Alla / Ляшина, Алла
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Особливістю сучасного світу є стійкі глобалізаційні процеси. Важливою ознакою глобалізації є спілкування як між народами, так і між окремими носіями культури. Справедливий обмін та діалог між цивілізаціями, культурами і народами на основі взаємного розуміння та поваги, рівної гідності всіх культур є необхідною умовою для побудови соціальної згуртованості, примирення та миру між народами [9, с. 26].

Культури більшості народів мають зовсім різні витоки та основи, що й обумовлює значні розбіжності. Існують культурні пласти, спільні для багатьох мов, і саме тому в різних мовних картинах світу присутні спільні риси. Відмінності в мовних картинах світу не настільки принципові, щоб перешкоджати міжкультурній комунікації. Комбінація мовних засобів дозволяє висловити будь-яке поняття. Той факт, що переклад можливий у принципі з будь-якої мови, спростовує думка про унікальність процесів мислення носіїв різних мов. Доцільно розглядати переклад з точки зору культурологічного підходу, враховуючи крім пошуку оптимальних мовних еквівалентів національно специфічні закономірності у мовному структуруванні дійсності.

Одним із результатів глобалізації спілкування стає вплив англійської мови на інші мови на прагматичному та дискурсному рівнях, що визнається багатьма лінгвістами [7, с.251]. У полікультурному суспільстві перекладач, який вільно володіє англійською мовою, повинен ще бути обізнаним з комунікативними ознаками багатьох культур. Здійснюючи комунікативні акти перекладу англійською, він повинен постійно усвідомлювати особливості культур народів, представники яких беруть участь в інтеракції, для забезпечення основної мети спілкування – порозуміння. Необхідною умовою підготовки перекладачів є формування полікультурної компетентності перекладача.

Поняття «полікультурна компетентність» застосовується в науковій літературі в контексті проблеми взаємостосунків різних культурних груп. Вона містить у собі знання, розуміння та навички, а також

занепокоєння, тривогу (під час зіткнення з новим оточенням), бажання набувати знань. Дж. Беннет та М. Беннет дають визначення полікультурної компетентності, яке охоплює перспективу міжкультурних стосунків, свідомі знання власної культури (культурний самоаналіз), певні системи поглядів на створення культурних контрастів, здатність аналізувати взаємодію, прогнозувати непорозуміння й адаптивну поведінку [5, 149].

Країною, яка має багатий досвід у становленні та розробці питань полікультурності, є США. Процес активного розвитку полікультурної освіти в США пов'язаний з прагненням різних соціальних груп до рівноправності, боротьбою проти расизму та дискримінації, рухом за права жінок, боротьбою за права сексуальних меншин, а також активною міграцією з азіатських, африканських та південно-американських регіонів [3, с. 4].

Американські дослідники та педагоги першими звернулися до вирішення цієї проблеми. Фундаторами полікультурної освіти можна вважати таких американських вчених, як Дж. Бенкс, Г.Бейкер, Ж. Гай, К. Кембел, М. Садкер П. Горскі та інші. Американські дослідники під полікультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і на передачу цієї спадщини молодому поколінню [1, с.76]. Суттєвий внесок до аналізу сутності понять «компетентність» зроблено вітчизняними та зарубіжними вченими: у педагогіці – С. Бондар, А. Вербицьким, В. Введенським, М. Голованем, Н. Ничкало, Г. Селевко, Ю. Татуром, О. Овчарук, А. Петровим, О. Пометун, А. Хуторським, С. Шишовим; у психології – А. Бодальовим, І. Зимньою, Р. Мільруд, Дж. Равеном, С. Уідеттом та С. Холліфордом.

Незважаючи на різнобічність думок, одностайними дослідники є у виділенні когнітивного компоненту. На нашу думку, готовність майбутнього перекладача до полікультурної діяльності забезпечить комплекс знань, що є базовим для формування полікультурної грамотності.

Пізнання іншомовної культури передбачає оволодіння майбутнім перекладачем кроскультурною грамотністю.

Отже, полікультурне виховання студентів неможливе без вивчення ними історії, культури, традицій та звичаїв англомовних країн.

Мовна картина світу є зафіксованим у мові образом навколишньої дійсності, що сформувався в ході історичного шляху етносу. Мова

забарвлює через систему своїх значень концептуальну модель світу в національно-культурні кольори. У мові знаходить вираження все розмаїття умов, у яких здобувалися людиною знання про світ, природні особливості народу, його суспільний устрій, історичні долі.

Новий підхід до підготовки перекладачів для ефективної професійної діяльності у полікультурній комунікації викликаний потребами суспільства щодо наведення мостів порозуміння у спілкуванні між представниками не тільки різних мов, а й різних культур [9, с.32]. Згідно з цією концепцією перекладач має справу з двома культурними планами. З одного боку, в тексті зафіксована «культура в мові», тобто національно специфічна картина світу в чистому вигляді. Вона може бути описана термінами концептуальної лінгвістики, що розглядає когнітивно-семантичні структури людського мислення (концепти, фрейми) в сукупності із засобами їх мовної об'єктивації. З іншого боку, в тексті відображена так звана «культура, описувана мовою», тобто відображення у змісті тексту артефактів культури, культурних реалій.

Кожен перекладач у процесі своєї практичної діяльності змушений постійно вирішувати проблему якомога тіснішої відповідності тексту, який перекладається, мовним і культурним особливостям цільової аудиторії. У процесі перекладу необхідно враховувати культурні та когнітивно-семантичні закономірності в мовному структуруванні дійсності, іншими словами: враховувати національно-культурну специфіку мовної картини світу того чи іншого етносу.

Таким чином, у рамках культурологічної концепції перекладу текст розглядається як складне культурологічне явище, яке характеризується національною специфікою як на рівні когнітивно-семантичної структури, так і на рівні мовної об'єктивації культурних реалій. Отже, труднощі, які виникають у процесі перекладу, можна розглядати в двох аспектах: когнітивно-семантичному і саме культурологічному. Переклад є не тільки переходом від однієї мови до іншої, а й переходом від однієї культури до іншої. Тобто, переклад – це акт міжкультурної комунікації за участі посередника-перекладача.

Одним із результатів глобалізації спілкування стає вплив англійської мови на інші мови на прагматичному та дискурсному рівнях, що визнається багатьма лінгвістами [7, с.251]. У полікультурному суспільстві перекладач, який вільно володіє англійською мовою, повинен ще бути обізнаним з комунікативними ознаками багатьох культур. Здійснюючи комунікативні акти перекладу англійською, він повинен

постійно усвідомлювати особливості культур народів, представники яких беруть участь в інтеракції, для забезпечення основної мети спілкування – порозуміння.

Отже, формування полікультурної компетентності є важливою складовою у підготовці перекладачів.

Список використаної літератури

1. Аббібулаєва Г.С. Деякі аспекти полікультурної освіти. // Педагогіка і психологія – 2006. – № 1. – С. 75-84.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: советы воспитателям/ В.А. Сухомлинский – Минск: Нар. обр., 1978. – 291 с.
4. Backer G.C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. Addison–Wesley Publishing company. USA. – 1994. – 217pp.
5. Bennett J. M. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity / J. M. Bennett, M. J. Bennett // Handbook of intercultural training / ed. by D. Landis (3rd ed.). – CA : Sage. – 2004. – P. 147–165.
6. Bührig Kristin, House Juliane and D. ten Thije Jan. Translational Action and Intercultural Communication. – St. Jerome Publishing, 2009. – 188 pp.
7. House Julian. Communicative Styles in English and German // European Journal of English Studies. – 2006. – Vol. 10 (3).–pp. 249-267.
8. International Dictionary of Education. Vol.7. – Oxford, 1994. – P. 3963.
9. International Year of Languages. Promotion of International Communication. Published by the Department for General Assembly and Conference Management (DGACM), New York 08–55810-October 2008–1000 pp.
10. Lusting M.W., Koester J. Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures. – Longman, 1999. – 401 pp.
11. Pym Anthony. On Translator Ethics. Principles for mediation between cultures. – Benjamins Translation Library, 2012. – 185 pp.
12. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns//Thomas A. Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung.–Göttingen et.al.Hogrefe, 1993. – S. 337 –424.

LANGUAGE, POWER, ASSIMILATION, AND MINORITIES IN MULTILINGUAL SPACE (BASED ON CONTEMPORARY HUNGARIAN NOVELS)

Mádi, Gabriella
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
University of Pannonia
Veszprém, Magyarország
Ukraine, Hungary

There are Hungarians living in minority in all the neighbouring countries to Hungary, which is the result of the Treaty of Trianon, a peace treaty that was a part of the Paris Treaty Conference in Versailles as a closing to World War I. As a result, according to the last census in the countries that border on Hungary, today about 458 467 Hungarians live in Slovakia (2011), 1 219 312 of them live in Romania (2011), an approximate 300 000 Hungarians live in Serbia, 151 533 Hungarians live in Ukraine (2001), approximately 8 500 Hungarians are Slovenian citizens (1991), 6 763 Hungarians live in Austria (1991), and 14 048 Hungarians live in Croatia (2011).

Transcarpathia is a region with a rich history and a colourful ethnic composition. Besides the representatives of the state-forming nation, there are Hungarians, Slovaks, Russians, and Romanians living here. Similar constraints exist in the minorities of other countries where presumably the same or similar effects of coexistence can be observed as in Transcarpathia.

Language, power, and assimilation in multilingual space have been studied extensively in the recent years. Numerous researchers deal with the linguistic conditions or the effects of multilingualism in Transcarpathia. Such works include the works of the researchers of the Hodinka Antal Research Centre, such as Anita Márku's work on bilingualism, bilingual effects, István Csernicskó's work on the relationship of the Hungarians to the Ukrainian language in Transcarpathia, Kornélia Hires-László's work on the factors of national and local identity in the Transcarpathian Hungarian community and the historical research on the topic in the works of Imre Szakál. Similar studies have been carried out by Petteri Laihonen, János Imre Heltai and Attila Varga concerning Transilvania, by István Lanstyák,

Károly Presinszky, Ildikó Vančo and Gizella Szabómihály concerning Slovakia, by Árpád Beszédes and Csilla Göncöl concerning Serbia, by Szilvia Szoták, Lívia Pathy and Irisz Zsótér concerning Austria, by Anna Kolláth and Judit Gasparics concerning Slovenia, and by Orsolya Zagar Szentesi and Franciska Ćurković-Major concerning Croatia. The present research, however, could illustrate how these concepts are reflected in the literature of each multilingual region. Literature reflects reality; thus, we can assume the multilingual world, contact effects, minority issues, assimilation, and language retention all appear in literary works born in multilingual media.

The method of the research would be the literary text analysis that builds on contact linguistics, so the subject of the study would be to track down, among others, code-switching in the novels and the reflection of the beauties and challenges of multilingual existence in the texts.

The aim of the research is to cope with the function of the language, the effects of the state power and the significance of assimilation, and their manifestations in the minority environment by examining the novels of several regions, including Transylvania and Transcarpathia, and other territories that were disannexed from Hungary in the Treaty of Trianon. Among the works already selected are Pál Závada's Jadviga's Pillow, Éva Berniczky's Méhe nélkül a bába [The midwife without her womb], and Péter Hunčík's Határeset [Borderline Case]. These novels were created in multilingual environments, so it is likely that the multilingual world we want to explore appears in them.

The research question is: what kind of linguistic resources are used to build or express culture and identity in the minority literature? What are the main similarities and differences in the language interference phenomena in these literary texts?

Linguistics and literature are bound in the planned research since novels are the reflections and instinctive displays of the multilingual world that can be proved by empirical research.

The schedule of the research: The planned period of the research is four years, from which presumably two years will be spent with collecting literature and presenting the results of the research at conferences, and in the second two years I would analyse the results of the research and prepare the dissertation.

THE TRUE MYTH – CAN A UNIVERSITY LECTURE BE INTERACTIVE?

Major, Éva
Eötvös Loránd University
Budapest, Hungary
Hungary

There is an increasing interest in higher education to transcend from traditional teacher-focused, didactic teaching to more student-focused methods which are more engaging and attractive for students especially because learning preferences seem to have changed. However, simultaneously there are also increasing student numbers and thus, it is important to develop and implement ways of teaching that can simultaneously serve large numbers of students while more actively engaging them in the learning process.

I would like to begin with an experiment I did with my own students at ELTE. I had asked them (about 30 students) to list words or expressions in two columns. In the first column about 'their ideal learning environment' (under what circumstances do they learn best?) and in the other about 'university lectures'. What came out are two lists that I have converted into word clouds. In the first word cloud (ideal learning environment) the most frequent words were: *silence, alone, home, interactive, active, loudly, pairs*, while in the second one (university lecture*) boring, long, stressful, notes, crowded, frontal teaching*. Does this mean that university lectures might not be the students' favourite way of learning, and they are not motivated enough anymore?

According to Bligh (2000) lectures are "continuous expositions by a speaker who wants the audience to learn something" (p.15). Transmissive lectures can be traced back as far as ancient Greek and Roman times, and certainly from at least the start of the European universities in the 13th century. The term 'lecture' comes from the Latin, meaning reading. In the 13th century, most books were extremely rare, handcrafted and illustrated by monks. As a result, a university would often have only one copy of a book, and it may have been the only copy available in the world. Professors had to borrow the only text from the library, and during lectures they went up to the podium and literally read it to the students, who dutifully wrote down their own version of the lecture (Bates, 2015).

What is remarkable is that even after the invention of the printing press, radio, television, and the Internet, the transmissive lecture, characterised by the authoritative instructor talking to a group of students, remains the dominant methodology for teaching in many institutions, even in a digital age. What can be the reason for this dominance?

Francis Fukuyama, the famous political scientist in his monumental writing on political development and political decay (2011), points out that institutions that provide essential functions within a state often become so fixed over time in their original structures that they fail to adapt and adjust to changes in the external environment.

Another obvious reason is that a lecture is highly economical. It is much cheaper to finance one lecture for 150 students than 10 seminars for the same population.

A third reason might be that university professors, teachers in post-secondary education have no other model for teaching, they are used to an 'apprenticeship model' of copying the same methods used by one's own teachers, then gradually refining them from experience, without a great deal of attention being paid to theories of how students actually learn.

One of the most authoritative analysis of the research on the effectiveness of lectures is Bligh's (2000). He summarized a wide range of meta-analyses and studies of the effectiveness of lectures compared with other teaching methods and found consistent results:

- the lecture is as effective as other methods for transmitting information (the corollary of course is that other methods – such as video, reading, independent study, or Wikipedia – are just as effective as lecturing for transmitting information);
- most lectures are not as effective as discussion for promoting thought;
- lectures are generally ineffective for changing attitudes or values or for inspiring interest in a subject;
- lectures are relatively ineffective for teaching behavioural skills.

Bligh also examined research on student attention, on memorizing, and on motivation, and concluded: 'We see evidence…once again to suppose that lectures should not be longer than twenty to thirty minutes – at least without techniques to vary stimulation. '(p.56). Many of the referred research studies have also shown that in order to understand, analyse, apply, and commit information to long-term memory, the learner must actively engage with the material. In order for a lecture to be effective, it must include activities

that compel the student to mentally manipulate the information. Many lecturers of course do this, by stopping and asking for comments or questions throughout the lecture – but many do not.

Although these findings have been available for a long time, and YouTube videos now last approximately eight minutes and TED talks twenty minutes at a maximum, teaching in many educational institutions is still organized around a standard 60-90-minute lecture session or longer, with, if students are lucky, a few minutes at the end for questions or discussion.

Subsequent research (e.g. Entwistle and Peterson, 2004) showed that as well as students' initial motivation for study, a variety of other factors also influence students' approaches to learning. In particular, *surface* approaches to learning are more commonly found when there is a focus on: information transmission, tests that rely mainly on memory, a lack of interaction and discussion. On the other hand, *deeper* approaches to learning are found when there is a focus on: analytical or critical thinking or problem-solving, in-class discussion, assessment based on analysis, synthesis, comparison and evaluation.

McKeachie and Svinicki (2006, p. 58) believe that lecturing is best used for:

- providing up-to-date material that can't be found in one source;
- summarizing material found in a variety of sources;
- adapting material to the interests of a particular group;
- initially helping students discover key concepts, principles or ideas;
- modelling expert thinking.

Thus, in addition to considering the purpose of a lecture we can experiment with various techniques to make lectures more interactive and engaging. In the following, I am going to list a few examples selected from recent studies.

Think-Pair-Share: students are asked to think about a question, then discuss with a partner, then discuss with another pair – allows students to discuss each other's ideas and correct each other.

Minute paper: at end of lecture, students are asked to take one minute to answer question(s) about the lecture – encourages students to keep attention high during the lecture, and provides feedback to lecturer about their learning.

Public Response System: students vote or answer closed multiple choice questions – can be used to stimulate discussion, and provides imme-

diate feedback to the lecturer on the students' comprehension (e.g. Kahoot (https://kahoot.com/) or Socrative (https://www.socrative.com/).

Real-time use of ICT: lecturer and students communicate online during the lecture, e.g. students ask questions, respond to questions or give feedback by composing a message and sending it to the lecturer – encourages student participation and allows seeking of clarification during learning. (e.g. Sli.do https://www.sli.do/)

Peer instruction: instead of presenting the level of detail covered in the textbook or lecture notes, lectures consist of a number of *brief presentations* on key points, each followed by short questions on the subject under discussion. The students are first given time to formulate answers and then they are asked to discuss their answers with each other.

Breaking the class into smaller groups: this approach overlaps with peer instruction to some extent, it is basically *making large classes seem small* through various case studies and examples.

*Brain Breaks***:** a brain break is a short period of time when we change up the dull routine of incoming information that arrives via predictable, tedious, well-worn roadways. Our brains are wired for novelty. (stand up and move…)

The word combination 'interactive lecture' is an oxymoron, i.e. two words used together that have, or seem to have, opposite meanings. Therefore, I gave the title 'True Myth', to my presentation, to demonstrate that these expressions do become a natural part of the language, especially if their use is meaningful. I do hope that interactive lectures will become more and more widespread, lecturers will aspire to engage students and the word 'boring' will come up less often when we ask students opinion on university lectures.

References

1. Bates, A.W. (2015) Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning Vancouver BC: Tony Bates Associates
2. Bligh, D. (2000) *What's the Use of Lectures?* San Francisco: Jossey-Bass
3. Entwistle, N., Peterson, E. (2004) Conceptions of Learning and Knowledge in Higher Education: Relationships with Study Behaviour and Influences of Learning Environments. International Journal of Educational Research 41(6):407-428
4. Fukuyama, F. (2011) *The Origins of Political Order: From Prehuman Times to the French Revolution* New York: Farrar Strauss and Giroux
5. McKeachie, W. and M. Svinicki. McKeachie's (2006) Teaching Tips. Boston: Houghton.
6. Murphy, R. & Sharma, N. (2010) *What Don't We Know About Interactive Lectures?*

УГОДА ПРО АСОЦІАЦІЮ УКРАЇНИ З ЄС: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Marhitych, Diana / Маргітич, Діана
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Одним із важливих питань сьогодення є питання реалізації багатовекторного зовнішньополітичного курсу держави, в якому центральним напрямом залишається курс України на інтеграцію в політичний, економічний і культурно-освітній європейський простір.

Угода про асоціацію між Україною та ЄС – це великий економічний та політичний проект, який було розпочато у 2007 році і який сьогодні може стати одним з інструментів модернізації Української держави. Враховуючи особливість цієї Угоди з точки зору політичної асоціації та інтеграції європейського та українського ринків, її підписання має важливе політичне значення, оскільки воно означатиме свідомий вибір української влади на користь розвитку України в рамках європейської цивілізаційної моделі. Саме тому підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС як здійснення акту політичної дії є неприйнятним для тих політичних кіл та третіх держав, які прагнуть продовження стану економічної та політичної невизначеності України, а відповідно – її слабкості та перебування в статусі об'єкту геополітичних та економічних домовленостей інших держав. [1]

Становлення дружніх, партнерських відносин між ЄС та Україною під час реалізації Угоди про асоціацію є також не менш важливим елементом. Європейський Союз є активним гравцем у сучасному геополітичному просторі. Саме тому вважається, що об'єднання Європи – це одна з найбільш значних геополітичних подій XX століття. У результаті масштабної і глибокої інтеграції Європейський Союз став потужним геополітичним центром. Геополітичне майбутнє європейського проекту та його роль у світовій політиці першочергово залежить від ефективності всіх країн та регіонів, що є безпосередніми сусідами Євросоюзу. Таким чином, співпраця між Україною та ЄС має велике значення для обох сторін.

Основним завданням України є повернення до європейського цивілізаційного простору, від якого вона відійшла через історичні події XVII ст. (Переяславська рада та укладення Березневих статей). До стратегічних інтересів України в Європі належать необхідність технологічної модерніза-

ції вітчизняного виробництва, можливість оволодіння наукомісткими технологіями, заміна інерційного індустріального розвитку на інноваційний [3]. Для України рух у напрямку європейської інтеграції – це насамперед питання ефективності її включення в існуючу систему розподілу функцій і ролей у сучасній світовій економічній і політичній системі. Активізація євроінтеграційних процесів означає також більш інтенсивне включення України в міжнародну співпрацю щодо врегулювання конфліктів і протидії новітнім загрозам міжнародній безпеці.

Для України європейська інтеграція – це шлях модернізації національної економіки, залучення іноземних інвестицій та новітніх технологій, підвищення конкурентоспроможності вітчизняного товаровиробника, можливість виходу на внутрішній ринок ЄС.

У політичному аспекті – це модернізація правового поля української держави, демократизація політичної та інституціональної систем (демократизація суспільних відносин, розбудова громадянського суспільства, боротьба з корупцією). Співробітництво України з ЄС сприятиме наближенню соціальних умов України до високих європейських стандартів, підвищення рівня життя і добробуту населення.

У культурно-цивілізаційному аспекті євроінтеграція – це шлях до активізації взаємообміну між українською і західноєвропейською культурами, одночасне становлення України і як інтегрованої частини глобального суспільства, і як національної держави. Членство в ЄС гарантує зміцнення національної безпеки України, захист її від агресії та територіальних претензій [6].

Угода про асоціацію між Україною та ЄС є тим самим орієнтиром, який допоможе впровадити важливі внутрішні трансформації в Україні.

Говорячи про шлях євроінтеграції, не можем забути і про невід'ємну складову Угоди – поглиблена та всеохоплююча зона вільної торгівлі Україна – ЄС (ЗВТ), що стане інструментом економічної інтеграції. Поглиблена зона вільної торгівлі передбачає: лібералізацію торгівлі як товарами, так і послугами; лібералізацію руху капіталів та до певної міри – руху робочої сили. Підписання угоди про всеохоплюючу зону вільної торгівлі є потужним стимулом для економічного зростання країни. Для цього планується наблизити законодавство, норми та стандарти України до європейських у сферах транспорту, енергетики, послуг, сільського господарства тощо. Це дає можливість уніфікувати значну частку правового простору двох сторін та усунути нетарифні (технічні) бар'єри у торгівлі, забезпечити розширений доступ до внутрішнього ринку ЄС для українських експор-

терів і навпаки — європейських експортерів до українського ринку. В той же час, поглиблена та всеохоплююча зона вільної торгівлі, її реалізаціє є механізмом модернізації та інтеграції з ЄС.

Стратегічною вигодою від створення поглибленої зони вільної торгівлі між Україною і ЄС буде запровадження раціонального прозорого регуляторного середовища та поліпшення за рахунок цього інвестиційного клімату в Україні. Процес гармонізації законодавства має відбуватися через моніторинг громадськості, урядових і ділових структур, а успішне просування в цьому напрямі могло б заохочуватися збільшенням обсягів фінансової і технічної допомоги.

Якщо у питанні реформ європейці готові пом'якшувати формулювання, але наводити претензії, які у них є, то питання російської агресії – надто чутливе для цього. Тут Єврокомісія вимушена повторювати ті формулювання, які звучать на найвищому рівні. Перш за все – від лідерів Німеччини та Франції, тобто учасників Нормандського формату.

Безпекова ситуація на сході України залишається дуже напруженою та нестабільною. Вона відзначається щоденними порушеннями режиму припинення вогню з обох сторін, застосуванням важкої зброї, знищенням критичної цивільної інфраструктури, продовжується замінування території.

Головна відповідальність, звісно ж, на протилежньому боці, але тут – ще одна неприємна несподіванка. Такою стороною звіт називає „сепаратистів", а не Росію. Хоча, звісно ж, ЄС визнає, що „конфлікт на сході країни був спровокований Росією".

Інший фрагмент, який не потішить українське керівництво, стосується порушень прав людини та катувань. Найсерйозніші випадки катувань, нелюдського поводження та безкарності реєструються в непідконтрольних уряду районах. Водночас уряд також критикували за випадки свавільного затримання та поганого поводження. Конкретні приклади, датовані 2017 роком, які лягли в основу цього твердження – не наводяться.

У кримському питанні зауважень до риторики звіту немає. „У 2017 році права кримських татар у незаконно анексованому Криму продовжували суттєво порушуватися через закриття кримськотатарських ЗМІ, заборону діяльності Меджлісу та переслідування його лідерів", – констатує ЄС [7] .

Розглянувши плюси та мінуси від Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, можемо констатувати, що для України це шанс виграти у боротьбі за економічне виживання, завоювати своє місце на європейському

ринку. Важливо відмітити, що поглиблена та всеохоплююча зона вільної торгівлі з ЄС дозволить нам вийти на якісно новий рівень економічного розвитку — підвищення якості життя громадян, модернізацію усіх сфер життя держави і суспільства, підвищення конкурентноздатності українських виробників тощо.

Проаналізувавши літературу та саму Угодуб можемо ще дійти до наступних коротких висновків:

– Угода про асоціацію за своїм обсягом і тематичним охопленням є найбільшим міжнародно-правовим документом за всю історію України та найбільшим міжнародним договором з третьою країною, коли-небудь укладеним Європейським Союзом.
– Угода про асоціацію забезпечує створення зовнішнього (тобто європейського) каркасу для розвитку української політики та економіки, фіксує зовнішні зобов'язання щодо життєво необхідних реформ.
– Угода про асоціацію як міжнародно-зобов'язуючий документ створює кращі передумови для того, щоб постійно декларовані українською владою пріоритети щодо верховенства права, демократії та ринкової економіки дійсно реалізовувалися на практиці.
– Оскільки саме Україна наполягала, щоб "нова посилена угода" (такою була робоча назва Угоди про асоціацію до затвердження офіційної назви) була саме угодою про асоціацію, то ЄС правомірно очікує, що українська сторона повністю усвідомлює зміст поняття "відносини асоціації" та готова їй слідувати.
– Обсяг правового доробку (acquis) ЄС, який міститься в додатках до Угоди про асоціацію (передусім у розділі про Поглиблену і всеосяжну зону вільної торгівлі – ПВЗВТ) має бути інкорпорований у законодавство України, і стане безпрецедентним для угод про асоціацію. Він наближатиметься до обсягу, який зазвичай зобов'язуються виконати країни – кандидати на вступ до ЄС.
– Заявляючи про прагнення реалізації Угоди про асоціацію з ЄС у тому вигляді, в якому вона постала внаслідок переговорного процесу, Україна тим самим заявляє про свою рішучість перейти в нову якість: від пострадянської країни, яка вимушена дотримуватися згаданих принципів під зовнішнім тиском, до країни – інтегральної складової цивілізованого світу, призначення якої полягає у повсякденному практикуванні, вдосконаленні та поширенні його принципів.

Список використаної літератури

1. „Угода про асоціацію між Україною та ЄС: перспективи підписання та можливості тимчасового застосування". Аналітична записка [Електронний ресурс] // Національний інститут стратегічних досліджень. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://www.niss.gov.ua/articles/911/
2. Бабанін О. С. Проблеми і перспективи формування зони вільної торгівлі між Україною та ЄС [Електронний ресурс] / Олександр Сергійович Бабанін // Стратегічні пріорітети. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/SpPrior_13/29.pdf
3. Багатаренко А. О. Проблеми та перспективи європейської інтеграції України [Електронний ресурс] / Антон Олександрович Багатаренко. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/IMV/article/viewFile/5915/6665.
4. Витвицкий А. Саммит Украина-ЕС: стороны подвели итоги, о перспективах ни слова [Електронний ресурс] / Алексей Витвицкий // РИА Новости. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://ria.ru/world/20170713/1498447322.html.
5. Кушнір Н. О. АСОЦІАЦІЯ УКРАЇНА-ЄС: ПОТЕНЦІЙНІ ВИГОДИ ТА МОЖЛИВІ РИЗИКИ ДЛЯ ЕКОНОМІКИ УКРАЇНИ [Електронний ресурс] / Н. О. Кушнір, Б. І. Дяченко // Науковий вісник Ужгородського університету. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://www.visnyk-ekon.uzhnu.edu.ua/images/pubs/43/43_46.pdf.
6. Осадча Н. В. Характеристика процесу інтеграції України до Європейського Союзу (ЄС) [Електронний ресурс] / Н. В. Осадча // Економічний вісник Донбасу. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/24154/14-Osadcha.pdf?sequence=1.
7. Сидоренко С. Реформи очима ЄС: які зміни та проблеми в Україні помітив Брюссель [Електронний ресурс] / Сергій Сидоренко // Європейська правда. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://www.eurointegration.com.ua/articles/2017/11/16/7073751/view_print/.
8. У Могеріні попередили Україну про негативні наслідки згортання реформ [Електронний ресурс] // ЄВРОПЕЙСЬКА ПРАВДА. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://dt.ua/POLITICS/u-mogerini-poperedila-ukrayinu-pro-negativni-naslidki-zgortanya-reform-263955_.html.
9. УКРАЇНА: ПІДСУМКИ 2017 та ВИКЛИКИ 2018 [Електронний ресурс] / І.Петренко, Є. Ярошенко, Є. Киян, І. Петренко // Міжнародний центр перспективних досліджень. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://www.icps.com.ua/assets/uploads/images/images/eu/ukr_2017_2018.pdf.
10. Устименко В. А. Угода про асоціацію з ЄС: можливості та ризики [Електронний ресурс] / Володимир Анатолійович Устименко // Дзеркало тижня. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://dt.ua/macrolevel/ugoda-pro-asociaciyu-z-yes-mozhlivosti-ta-riziki-263548_.html.

NYELVI TÁJKÉP: AZ INTERNETES MÉMEK KÁRPÁTALJAI MAGYAR VONATKOZÁSAI[1]

Márku Anita
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

The spread of internet-based communication and other forms of technology-mediated linguistic practices has had a significant impact not only on formerly preferred modes of interaction within the Transcarpathian Hungarian community but also on the concepts of private and public communication.

The aim of the paper is to obtain a deep insight into the nature and functions of the internet-memes of Hungarians in Transcarpathia in the social networks. Focusing on the peculiarities of language use and the presence of contact phenomena in the memes and the actual as well as the potential impact these have on Hungarian language maintenance, the increase of language creativity, identity constructions, and reflection of the political and social activities.

Keywords: memes, Hungarians in Transcarpathia, bilingualism, language creativity.

Kivonat

Az internet megjelenésével új nyelvhasználati színterek nyíltak meg előttünk. A multimodalitás következtében jelentősen megsokszorozódik mindazon szemiotikai eszközök száma, amelyek közül az online társalgások során a nyelvhasználók az aktuális szituációhoz alkalmazkodva válogathatnak. A nethasználók kreatív váltásokat alkalmaznak a különböző szemiotikai eszközök között: legyen szó nyelvekről, nyelvváltozatokról, regiszterekről, képekről, emotikonokról stb. Ezek a váltások nemcsak a nyelvi kompetencia függvényében történnek, hanem a multimodalitás, különösen a vizualitás megerősödésével azokban a résztvevők arculat- és identitásépítési munkája [1] is fokozottabban tetten érhető [9, 3, 4]. Az internetes mémek a hétköznapi kommunikáció eme változásaira hívják fel figyelmünket.

[1] A tanulmány Magyarország Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

Általános értelemben mém lehet például egy kép, egy videó, egy frázis, egy hosszabb szöveg, egy dialógusséma, egy szövegforma, vagy akár egy visszatérő helyesírási hiba; tehát az alapja lehet bármi, amit utánozni, variálni lehet [10, 60].

Osterroth [15] meghatározása szerint „Az internetes mémek nyelvi-képi szövegek, amelyek jelentése kollektív (gyakran hiperbolizált) szemiózisban fejeződik ki." A mém az internet nagyon specifikus köreiben való kommunikációra szolgál [15], és a mémek megértéséhez szükséges az olvasó, a másik internetfelhasználó kreatív szövegértelmezése, a világról s annak történéseiről való előzetes tudása ahhoz, hogy felfedje a mém „memóriájában" tárolt információkat.

„A mai nemzetközi kutatások tágan értelmezik a nyelvi tájkép fogalmát, így különféle vizuális nyelvhasználati módokkal foglalkoznak [16]. Míg korábban festett, kézírásos vagy nyomtatott anyagokat vizsgáltak, a mai nyelvitájkép-cikkekben sokféle technológia és felület megjelenik: az okostábla-vetítmények, a laptop- és mobiltelefon-kijelzők képei vagy a lézerrel az utcára vetített jelek egyre inkább érdeklik a kutatókat" [17]. Folytatva a sort, a számítógépek képernyőin megjelenő [8, 28.], a virtuális térben, az interneten megjelenő képek, szövegek, nyelvi-képi szövegek, kép-szövegek [14], a mémek is egyértelműen a nyelvi tájkép, a vizuális nyelvhasználat részeként értelmezhetőek.

A kurrens LL[2] kutatások [3, 8, 6, 7] mennyiségi vizsgálatok helyett a minőségi értelmezéseket helyezik középpontba, s például a nyelvi ideológiák mentén [8] értelmezik a nyelvi tájképet.

Az előadásban a fentebbi elméleti keretbe ágyazódva néhány példa segítségével abba próbálok betekintést nyújtani, milyen nyelvi ideológiák érhetőek tetten, valamint hogyan és miért jelennek meg kétnyelvűségi jelenségek a mémek szövegeiben, hogyan adaptálják a kárpátaljai magyarok a szélesebb körben használatos mémeket, s ezek szöveg- és képi világát a helyi társadalmi és politikai eseményekre reflektálva, hogyan jelenik meg a „kárpátaljaiság", a nyelvi kreativitás és humor [18] a mémekben. A kárpátaljai magyarok is használnak általános, prototipikus mémeket, de ebben az előadásban specifikusan a kárpátaljai témájú mémeket tárgyaljuk.

Az előadásban szereplő példák jórészt annak az internetes nyelvi korpusznak a részét képezik, amelyet 2010-óta gyűjtök szisztematikusan,

[2] LL Linguistic Landscape = nyelvi tájkép

a közösségi fórumokon részt vevő megfigyelés módszerével a kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználatáról, s mely jelenleg közel 500 megnyilatkozást tartalmaz [bővebben11,13].

A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a kárpátaljai magyar nethasználók digitális nyelvhasználatuk olyan sajátos megnyilvánulásaiban is, mint amilyenek a képszövegek, az internetes mémek, teljesen természetes módon használnak kétnyelvűségi jelenségeket, amelyek nyelvi kreativitásukat [11, 12, 13] mutatja, és egyben az identitás, a csoportszolidaritás megnyilvánulásai is.

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

Mint a nyelvi tájkép részei bizonyos esetekben lehetnek a nyelvi ideológiák hordozói, terjesztői. „Brubaker [5, 15.] rámutat arra, hogy „[a] nemzeti kisebbségek […] kétféle, egymással kibékíthetetlen nacionalizmus közé szorulnak: az egyik oldalon azoknak a nemzetiesítő államoknak a nacionalizmusai állnak, amelyekben élnek, a másikon pedig azoknak az anyaországoknak a nacionalizmusai, melyekhez az etnonacionális affinitás révén, ha nem is legális állampolgárságon keresztül kötődnek” – idézi Csernicskó [6, 92.]. Az aktuális ukrán oktatási törvénytervezetet tematizáló mémek példáján pedig láthatjuk, hogy ezek a (kétoldali magyar–ukrán) nacionalizmusok nyelvi nacionalizmusként is realizálódnak, és megjelennek az interneten terjedő képszövegekben, a mémekben is.

Kulcsszavak: mémek, kárpátaljai magyarok, kétnyelvűség, nyelvi kreativitás.

Felhasznált irodalom

1. ANDROUTSOPOULOS, Jannis 2006 Multilingualism, diaspora, and the Internet: Codes and identities on German-based diaspora websites. *Journal of Sociolinguistics* 10/4, 2006: 520–547.
2. BARTHA Csilla–MÁRKU Anita–PACHNÉ HELTAI Borbála (2016). Többnyelvű nyelvhasználat identitásépítő gyakorlatai digitális diskurzusokban. In: *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. 19. Élőnyelvi konferencia, Absztraktfüzet.* Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar. 31–32.
3. BARTHA Cs.–LAIHONEN P.–SZABÓ T. (2013). Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területröl (Minority and Majority Linguistic Landscape: A New Field of Research). Pro Minoritate, 23 (3), 13–28. URL: http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2013/ProMino-1303-02-bartha-la...

4. BARTHA Csilla–MÁRKU Anita (2016). Kreatív nyelvhasználat: a kárpátaljai magyarok digitális kommunikációjának néhány példája. In: Hires-László Kornélia szerk. 2016. *Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II.* Ungvár: Autdor-Shark, 61–77.
5. BRUBAKER Richard (2006). *Nacionalizmus új keretek között*. L'Harmattan–Atelier, Budapest, 2006, 15
6. CSERNICSKÓ István (2016a). A dinamikusan változó nyelvi tájkép: Kárpátalja példája. *Acta Humana* 2016/3. 91–105. Elérhető: https://ojs.uni-nke.hu/index.php/achu/article/download/123/90; [Letöltve: 2017. 09. 17.]
7. CSERNICSKÓ István (2016b). A változás megragadása a nyelvi tájképben: Kárpátalja példája. In: *Magyar Nyelv* 2016/1. 60–62. Elérhető: www.c3.hu/~magyarnyelv/16-1/Csernicsko_MNy_16-1.pdf
8. LAIHONEN Petteri (2012). Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle,* 3, 27–49.; URL: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41065/laiforum.pdf?sequence=1
9. LEPPÄNEN Sirpa–Peuronen, Saija (2012). Multilingualism on the internet. In: Martin-Jones, Martin – Blackledge, Adrian – Creese, Angela szerk., *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London and New York: Routledge. 384–402.
10. LÖBER, Nils (2011). *In den Unterwelten des Web 2.0. Ethnographie eines Imageboards.* Tübingen [Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V.] URL: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/ 10900/47848; [2017. augusztus 15.]
11. MÁRKU Anita (2016). A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata: nyelvi kontaktus, identitás és kreativitás. In: Bartha Csilla szerk. „A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok" *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII*. 129–147 old.
12. MÁRKU Anita (2017a). *Hungarian minority in Ukraine, as new speakers in the social network*. Poster. XVI. ICML Conference URL: 16th International Conference on Minority Languages & 34th Summer School of Applied Language Studies). Finnland, Jyväskylä, 28–31 August 2017.
13. MÁRKU Anita (2017b). Kárpátaljai magyarul a mémek világában. Csíkszereda, megjelenés alatt.
14. NYÍRI Kristóf (2011). *Kép és idő.* Magyar Mercurius, Budapest.
15. OSTERROTH, Andreas (2015). Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *IMAGE*, Ausgabe 22, 07/2015 URL: http://www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/upload/f2dad21b204e03e1552f983bc0414e96.pdf; [2017. augusztus 15.]
16. SHOHAMY, Elana & Durk Gorter (eds.) (2009). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London: Routledge.
17. SZABÓ Tamás Péter (2015). *Nyelvi tájképek és kutatóik. Mi minden fér a képre?* URL: https://www.nyest.hu/hirek/mi-minden-fer-a-kepre [2017. szeptember 17.]
18. VESZELSZKI Ágnes (2013). Humor a digitális kommunikációban: az internetes mémek. In: Vargha Katalin–T. Litovkina Anna–Barta Zsuzsanna szerk.: *Sokszínű humor – A III. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai.* Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2013. 291 lap 11–26.

ІСТОРІЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВІДНОСИН МІЖ ЯПОНІЄЮ ТА УКРАЇНОЮ

Koga, Masayuki / Коґа, Масаюкі
Львівський національний університет ім. Івана Франка
м. Львів, Україна
Ukraine

Since diplomatic relations were established between Japan and Ukraine on 26 Jan 1992, both countries have been developing the ties in various aspects such as economics, science-technology, culture-sport and so on. The relations between the two countries are influenced not only by themselves, but also by external factors, mainly leading countries policies. Therefore, Japan-Ukraine relationships should be analysed in the context of European-Integration and global process, considering the international situation and leading countries' interests.

Японія визнала незалежність України 28 грудня 1991 року, а вже 26 січня 1992 року дві країни встановили дипломатичні відносини. З тих пір країни розвивали відносини в різних сферах: політичній, торговельно-економічній, науково-технічній, культурно-гуманітарній та ін., а особливо зміцнили зв'язки після землетрусу та цунамі в північно-східному районі Японії 2011 р. і Революції гідності 2014 р.

2017 року дві країни відзначали 25-ту річницю встановлення дипломатичних відношень між Японією та Україною. Указом Президента України Петра Порошенка 2017 рік визначено як «Рік Японії в Україні» [4]. Основні події в межах святкування мали на меті ознайомити українців з японською культурою. Водночас відбулися взаємні візити високопосадовців обох країн.

Спробуємо коротко окреслити здобутки співробітництва країн у різних сферах життя.

Торговельно-економічна співпраця

2017 рік відзначився активізацією торговельно-економічного співробітництва з Японією. Протягом 9 місяців 2017 р. український експорт товарів до Японії демонстрував зростання на 24% відповідно до аналогічного періоду минулого року і становив 168,3 млн. дол. США.

Імпорт товарів з Японії засвідчив зростання на 27% відповідно до аналогічного періоду минулого року і становив 534,7 млн. дол. США.

Практичним результатом співпраці стала участь компаній та організацій України у провідних виставках та ярмарках Японії.

У 2017 р. уряд Японії виділив близько 4 млн. дол. США допомоги на підтримку внутрішньо переміщених осіб та жертв російської збройної агресії на Донбасі.

Перспективними напрямами співпраці з японськими компаніями залишається впровадження в Україні сучасних енергозбережних та екологічних технологій у різних секторах економіки: енергетиці, промисловості, муніципальному секторі [5]. Залучення японських інвестицій у розвиток транспортної, енергетичної, аграрної інфраструктури України є також перспективним напрямом співпраці з Японією в майбутньому.

Науково-технічне співробітництво

Науково-технічна галузь посідає важливе місце серед пріоритетів розбудови всього спектру українсько-японських відносин. Упродовж останніх років японські організації науково-технічного спрямування активно співпрацюють з українськими вченими та науковцями в рамках виділення відповідних грантових програм. Понад 30 установ НАН України здійснюють спільні наукові проекти, проводять дослідження в науково-технічних центрах обох країн в галузі екології, біоінформатики й біотехнології, фізики, хімії, інформатики, матеріалознавства та ін.

Стан співробітництва між Україною та Японією становить великий інтерес й у дослідженні науки про космос. У 2010 р. в наукових колах широко обговорювали проблеми проектування та експлуатації мікро- та наносупутників, що є доцільним і перспективним напрямком розширення українсько-японського співробітництва в галузі космічної діяльності. Також обидві сторони зацікавлені в українсько-японському співробітництві за напрямом «Екологічний моніторинг районів навколо Чорнобиля та Фукусіми за допомогою мікросупутників». У 2014 році проведено запуск двох невеликих супутників із метою моніторингу змін навколишнього середовища та стану довкілля навколо зон Чорнобильської АЕС та АЕС «Фукусіма-1». Протягом тривалого часу науковці України та Японії здійснюють також і багатопланові програми досліджень медичних наслідків аварії на Чорнобильській АЕС [3].

Співпраця в галузі культури та спорту

Розбудові гуманітарного співробітництва України та Японії сприяють зацікавлення сторін у подальшому розвитку галузі культури, спорту та молодіжної політики.

На постійній основі Японію з гастролями відвідують відомі українські музичні колективи та молоді талановиті українські музиканти. Традиційною є участь українських представників у міжнародних мистецьких конкурсах, спортивних змаганнях, що проходять в Японії. Наприклад, українські представники брали участь у другому міжнародному фестивалі циркового мистецтва просто неба «AwajiArtCircus 2016», у міжнародних змаганнях із художньої гімнастики на «Кубок ІОН 2016» (клубний чемпіонат світу), у міжнародних змаганнях з тенісу «ТorayPanPacificOpen» (м.Токіо, 2016 р.), у міжнародних змаганнях з плавання (м.Токіо, 2016 р.) тощо [1]. Показово, що багато з українських учасників стали переможцями та отримали почесні призи.

Отже, враховуючи сучасну роль Японії у світі, її співробітництву з Україною сприяє активізація і розширення форм співпраці у торговельно-економічній, науково-технічній і співпраці в галузі культури та спорту. Як і будь-яка система, яка розвивається, українсько-японські відносини мають певні етапи й цикли розвитку. Це пов'язано як із внутрішнім розвитком українського та японського суспільств, так і з зовнішніми чинниками: позицією провідних держав стосовно тих чи тих подій у світі і їхнім впливом на зовнішню політику України та Японії. Тому українсько-японські відносини необхідно розглядати в контексті євроінтеграційних та глобальних світових процесів, враховуючи міжнародну ситуацію, наявні інтереси провідних держав і міжнародних структур.

Список використаної літератури

1. Культурно-гуманітарне співробітництво між Україною та Японією [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://japan.mfa.gov.ua/ua/ukraine-japan/culture.
2. Лахманюк Т. Співробітництво між Україною та Японією в політичному вимірі (1991–2011 рр.) / Т. Лахманюк// Україна–Європа–Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія : Історія, міжнародні відносини. – 2013. – Вип. 12. – С. 73–77.
3. Науково-технічне співробітництво між Україною та Японією [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://japan.mfa.gov.ua/ua/ukraine-japan/science.
4. Політичні відносини між Україною та Японією [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://japan.mfa.gov.ua/ua/ukraine-japan/diplomacy.
5. Торговельно-економічне співробітництво [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://japan.mfa.gov.ua/ua/ukraine-japan/trade.

KÖZÉPPONTBAN A NYELVTANULÓ: TÖBBNYELVŰSÉG A GYAKORLATBAN

Máté Réka
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A nyelvi rendszerek egyfajta ökoszisztémaként való megjelenítése nem újkeletű felfedezés. A többnyelvűség dinamikus modellje (Dynamic Model of Multilingualism; DMM) ökológiai modell segítségével magyarázza a nyelvi rendszerek kölcsönhatását. A többnyelvű rendszer két vagy több nyelvet foglal magában [1]. Az elsajátított nyelvek száma és a nyelvtanulásra és nyelvmegtartásra fordított erőfeszítések időről időre változnak. A beszélő nyelvi rendszerében található nyelvek előre nem látható módokon léphetnek kölcsönhatásba, az első nyelvtől (L1) eltérő nyelvek elsajátítása különböző folyamatokat (pl. nyelvi tudatosságot) eredményez. A nyelvtanuló nyelvi rendszereinek minőségi változására a folyamatosan kialakuló metanyelvi tudatosság eredményeképpen tekinthetünk.

A DMM szerint a többnyelvű rendszerben egyidejűleg két folyamat folyik: a nyelvmegtartásba fektetett erőfeszítésektől függően a nyelvvesztés és nyelvcsere, attól függően, hogy milyen „fáradozásokat" teszünk a nyelvi rendszer fenntartásának érdekében. Ennek az ún. erőfeszítésnek a hiánya a rendszerek szétválásához vezet: míg az egyik stabilizálódik, a másik erodálódik [2].

A többnyelvű rendszer fejlődése a folyamatosan változó környezethez való alkalmazkodás folyamataként is értelmezhető. Két vagy több nyelvi rendszer megtartása sokkal megerőltetőbb, mintha csak egy rendszerről volna szó, hisz a többnyelvű rendszerek kevésbé stabilak, állandó „javításra" és aktivitásra van szükség. A DMM magyarázatot ad a többnyelvű rendszerekben végbemenő folyamatokra: sem a nyelvelsajátítás, sem a nyelvvesztés nem tekinthető elszigetelt folyamatnak, azokat egy dinamikus és állandóan változó rendszer részének kell tekinteni. A többnyelvű rendszerek kialakulásának feltételei a környezettől is függenek. A nyelvi rendszerek megőrzésébe fektetett munka mennyisége a rendelkezésre álló nyelvi rendszerek függvénye. Több rendszer „karbantartása" természetesen több befektetést is igényel [1]. Egy beszélő nyelvi rendszerei nem pusztán egymás mellett vegetálnak: állandó kölcsönhatásban vannak egymással.

Amikor egy nyelvtanuló az idők során felhagy egy nyelvi rendszer fenntartásával, ennek következtében a rendszer bomlásnak indul. Az ún. bomlás mértéke azonban számos tényezőtől függ. Ahelyett tehát, hogy az egyes rendszerek fejlődését külön-külön vizsgálnánk, meg kell vizsgálnunk az egyén által birtokolt rendszerek összességét is [3].

A szakirodalomban kevés olyan tanulmány ismeretes, mely teljes egészében egyetlen beszélő élményeire építene. Az Elka Todeva és Jasone Cenoz szerkesztők által jegyzett *The Multiple Realities of Multilingualism* című kötetben tizenkét személy meséli el nyelvtanulással, többnyelvűséggel kapcsolatos tapasztalatait. Todeva és Cenoz szerint az utóbbi évtizedekben jelentős eredmények születtek a nyelvtanulás és a nyelvhasználat kutatásának területén, ám maguk a beszélők, akik a nyelvtanulás kulcsszereplői, kevésszer kerülnek ezen kutatások középpontjába [4]. A kötet ékes példája annak, hogy személyes narratívák által közelebbi képet kapunk a nyelvtanulás folyamatáról, mivel egy-egy életút megismerése által megfigyelhetjük a nyelvtanulás különböző oldalait, a beszélő nyelvi rendszereiben végbemenő folyamatokat, változásokat.

Jelen előadás többnyelvű beszélők szemszögéből, egyfajta holisztukus szemlélet által kívánja bemutatni a többnyelvű nyelvelsajátítás sokszor bolyolult folyamatát. Az előadás során arra kívánunk rávilágítani, mennyire összetett egy beszélő nyelvi rendszereinek kialakulása. A nyelvtanuló szemszögéből mutatjuk be, melyek azok a fő magánéleti és társadalmi tényezők, melyek befolyásolják a nyelvtanulás és nyelvmegtartás eredményességét, netán új nyelvek tanulására ösztönöznek.

A személyes narratívák segítenek megérteni, mennyire sokrétű az a tapasztalat, melyet át kell élnünk egy nyelv elsajátítása során. A beszélőt élete során végtelen számú hatás éri, melyek befolyásolják nyelvtudását is. A prezentáció középpontjában tehát nem a nyelvtanulás vagy a nyelvhasználat áll, hanem maga a nyelvtanuló: személyes élményei, motivációi, élettörténete.

A nyelvek különböző státusszal rendelkezhetnek: vannak nyelvek, melyeket elsősorban a magánéletben, míg másokat inkább közterületeken, munkahelyeken vagy iskolákban használunk. A többnyelvűség nem kivételes jelenség, sőt gyakrabban előfordul elő, mint sokszor azt gondolnánk [5].

Herdina és Jessner [6] rávilágít, hogy ha egy személy nyelvi repertoárjában bekövetkező változásokat vizsgáljuk (különös tekintettel a nyelvmegtartás és a nyelvvesztés folyamatára), fontos észben tartanunk, hogy minden beszélő nyelvtanulásra és a meglévő rendszerek megtartására fordí-

tott és fordítható ideje véges. Ennél fogva az, hogy egy nyelv milyen mértékben marad a rendszer része, nagyban függ attól, mennyi időt fordít a beszélő az adott nyelven történő kommunikációra, mennyire része a nyelv a mindennapi életének.

Felhasznált irodalom

1. Jessner, Ulrike (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh University Press.
2. Jessner, Ulrike (2008). *A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness.* The Modern Language Journal, Vol. 92, No.2., pp. 270–283
3. Jessner, Ulrike (2008/b). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. The Modern Language Journal, Vol. 92, No. 2 (Summer, 2008), pp. 270–283
4. Todeva, Elka – Cenoz, Jasone (eds.) (2009). The Multiple Realities of Multilingualism. DeGruyter, 302 pp.
5. Herdina, P. – Jessner, U. (eds.) (2002). *A Dynamic Model of Multilinguaism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters
6. Cenoz, Jasone – Genesee, Fred (1998). Beyond Bilingualism Multilingualism and Multilingual Education. MULTILINGUAL MATTERS LTD.

THE NATIVE/NONNATIVE CONUNDRUM REVISITED

Medgyes, Péter
Eötvös Loránd University
Budapest, Hungary
Hungary

In my book, 'The non-native teacher' (1994), I argued that nonnative-speaking teachers of English were unable to emulate native speakers in terms of their English-language competence. At the same time I also claimed that nonnatives were in possession of certain attributes that may well offset their linguistic handicap. To prove my point I put forward two sets of hypotheses. Since my publication a lot has happened concerning the native/nonnative dilemma and English language teaching in general. With a new paradigm looming large, I propose a 9-point action plan for deliberation.

СТРАТЕГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ТРАНСКОРДОННОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТТЯ)

Melehanych, Hanna / Мелеганич, Ганна
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Сьогодні будь яка держава, регіон, місто чи територіальна громада прагнуть відповідати світовим стандартам, щоб бути успішними та конкурентоздатними. І головним трендом, який проголошений Організацією Об'єднаних Націй на XXI століття, є концепція сталого розвитку. Проблема забезпечення сталого розвитку є однією з актуальних, коли суспільний розвиток визначальною мірою залежить від процесів глобалізації. Хоча окремі характерні риси глобалізації існували фактично протягом усієї людської історії, усвідомлення їх комплексного впливу на перебіг соціально-економічних процесів у різних країнах стало реальністю в останні два десятиліття, коли досить чітко проявилася тенденція переходу від національно-державних форм соціального буття до глобального демократичного громадянського суспільства (єдиного людства) [2].

З огляду на прискорення євроінтеграційних процесів, для України питання підвищення ефективності державного управління сталим розвитком регіонів переходить із суто теоретичної площини до науково-практичної. Наявність економічного, соціального та екологічного компонентів сталого розвитку обумовлюють урахування в екологічній, соціальній та економічній політиці відповідних вимог.

На думку більшості як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, головною «ареною» для впровадження теорії сталого розвитку в практику повинні стати саме регіони, оскільки вони: виступають найбільш керованою структурою, що займає рівновіддалене становище в управлінському просторі країни (центр – регіони – міськради (райони) – громадянин); є історично найбільш стійкими територіальними утвореннями, що сформували за період свого існування відокремлені соціуми, деякі навіть з певним набором національних та етнічних ознак; сумірні за своїми розмірами з деякими країнами світу, являючи собою найбільш оптимальну структуру для позиціонування в зовніш-

ньоекономічному просторі; набули в період реформ досвіду поєднання практики стимулювання ринкових перетворень на своїх територіях з політикою держрегулювання цих процесів.

Прикладом такого регіону є Закарпаття. За інтегральним показником сталого розвитку областей України Закарпатська область завжди входить у п'ятірку найкращих. [4, с. 144]. І це зумовлено насамперед особливим місцем розташування області – безпосередньою близькістю з Європейським Союзом. У Європі взагалі важко віднайти регіон, який мав би таке унікальне географічне розташування на збігу кордонів 5-ти країн. До географічних і геополітичних факторів та чинників слід додати і етнокультурно-цивілізаційний вимір багатовікового мирного співжиття на Закарпатті багатьох етносів і субетносів, що є важливою складовою архітектури безпеки в цьому європейському мегарегіоні і Європі загалом. Деякі прикордонні населені пункти межують одночасно з двома країнами і це, звичайно, безпосередньо відображається на їхньому існуванні та можливостях розвитку.

Тенденції глобальних світових процесів дозволяють по-новому оцінити місце прикордонних територій у розвитку міжнародних відносин. Прагнення регіонів багатьох держав знайти своє місце серед учасників міжнародного співробітництва вимагає проведення спільних досліджень соціально-економічних проблем прикордонних територій, результатом яких має стати вияв проектних рішень і обґрунтувань з метою їх практичної реалізації як на національному, так і на міжнародному рівнях. І з практичної, і з академічної позицій комплексний процес євроінтеграції і розширення ЄС сприяв приверненню уваги до прикордонних регіонів як до зон міждержавної взаємодії [2].

У смузі місцевого прикордонного руху на Закарпатті проживають 415 тисяч громадян України. Тобто це така кількість громадян, які мають можливість скористатися нагодою, щоб отримати право на безперешкодний перетин кордону на довготривалий термін (від одного до п'яти років). Найбільше цим правом користуються жителі населених пунктів, які в безпосередній близькості до кордону, тобто де є пункти перетину або ж ті, які користуються малим прикордонним рухом. І саме ці групи громадян України, які є жителями прикордонних громад, найбільше відчувають сутність транскордонного співробітництва. Весною 2017 року автором було проведено ряд інтерв'ю з головами прикордонних населених пунктів Закарпатської області. І більшістю з них було зазначено, що наявність кордону для них – це:

– встановлення та розширення торговельно-економічних відносин для суб'єктів зовнішньоекономічної діяльності, малого та середнього бізнесу;
– збільшення туристичного та транзитного потенціалу Словаччини, Румунії, Угорщини, Польщі та України;
– підтримка родинних зв'язків;
– подальший розвиток культурних та освітніх відносин шляхом започаткування та реалізації спільних проектів, фестивалів, концертів, виступів народних колективів, виставок художників та наукових конференцій.

Водночас вони вказують, що жодних загроз, які пов'язані з близькістю кордону, немає. Хіба що можна вказати певні можливості для нелегальної міграції, певна формальність деяких білатеральних зв'язків, засмічення території громад, особами, які перетинають кордон, тощо.

Для покращення даної ситуації варто стратегічно працювати по обидва боки кордону як окремо, так і разом. Вже з початку незалежності України в області починають розробляти плани розвитку, а з початку 2000-х запроваджуються стратегічні ініціативи, які сприяють підвищенню прогнозованості розвитку території та мінімізації негативних наслідків різного рівня соціально-економічного розвитку по обидва боки кордону. Аналізуючи хронологію появи довготермінових і прогнозних документів Закарпатської обласної влади, можна стверджувати, що окремі розробки з'явилися ще з кінця 80-х років XX ст. Загалом протягом 1989–2016 рр. в області було розроблено ряд документів зі стратегічним спрямуванням. Зокрема: Програма «Закарпаття – 2004» (2000–2001 рр.), Концепція сталого розвитку Закарпаття (2002 р.), Регіональна стратегія розвитку Закарпатської області до 2015 р., Стратегія розвитку Закарпатської області до 2020 р.

Звичайно, що регіональні стратегічні документи, як правило, є відображенням загальнонаціональних. Найважливішими з них є: Концепція державної регіональної політики (2001 р.), Державна стратегія регіонального розвитку (2014 р.), Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.)

Правове регулювання транскордонного співробітництва в Україні визначається Законом «Про транскордонне співробітництво», який набрав чинності 24 червня 2004 року, а також Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2002 р. «Деякі питання розвитку транскордонного співробітництва та єврорегіонів». Метою транскордонного

співробітництва є розвиток соціально-економічних, науково-технічних, культурних та інших зв'язків і добросусідських відносин між суб'єктами та учасниками транскордонного співробітництва на принципах визнання суверенітету, територіальної цілісності та непорушності кордонів держав; урахування під час укладення угод про транскордонне співробітництво повноважень суб'єктів та прав учасників транскордонного співробітництва; узгоджене усунення політичних, економічних, адміністративних та інших перешкод для взаємної співпраці (стаття 2) [1].

Транскордонне співробітництво (далі – ТКС) у Закарпатті, згідно з Стратегією розвитку Закарпаття до 2020 року, розглядається в якості стратегічної і постійно зміцнюваної та вдосконалюваної платформи для економічного і культурного та духовного розвитку Закарпаття і його громад.

Більше того, якщо у Регіональній стратегії – 2015 ТКС було виділено в окрему стратегічну ціль «Поглиблення транскордонної та єврорегіональної співпраці», то в Стратегії Закарпаття – 2020 доцільно ТКС в якості одного із важливих інструментів регіонального розвитку поширити на реалізацію усіх без винятку стратегічних і операційних цілей та завдань [3]. Таким чином, нова регіональна стратегічна роль ТКС буде обумовлена ще й сучасними європейськими підходами до взаємодії прикордонних територій з визначенням пріоритетів фінансової підтримки ТКС щодо 4-х аспектів взаємодії: економіка; суспільство і соціальна сфера; екологія та сталий розвиток; організаційні та адміністративні механізми співпраці.

Важливим є і те, що регіональна політика ЄС, спрямована на ліквідацію диспропорцій розвитку і підвищення рівня життя населення, здебільшого стосується периферійних, східних регіонів країн-сусідів України. І саме ці східні для них регіони є сусідніми до периферійних ще з часів СРСР західних регіонів України, до яких відноситься і Закарпаття. Отже, цілі ЄС і України щодо просторово-регіонального розвитку повністю співпадають, їх досягнення значною мірою може забезпечуватись через механізми й інструменти ТКС [3].

Тобто за збігом усіх факторів, як внутрішніх, так і зовнішніх, стратегічні ініціативи Закарпатської області тісно пов'язані з ініціативами прикордонних регіонів Європейського Союзу, що реалізуються в рамках операційних програм та програм технічної допомоги Європейського Союзу. Важливим етапом стратегічного планування прикордонних регіонів є створення спільних транскордонних стратегій та про-

грам розвитку, комунікаційних стратегій, направлених на зміцнення співпраці та підвищення конкурентоспроможності територій. Реалізація Стратегічної цілі «Поглиблення транскордонної та єврорегіональної співпраці «Регіональної стратегії розвитку Закарпатської області до 2015 року» впродовж 2007 – 2014 рр. проводилась як через проектну діяльність підприємств, організацій і установ, так і через організаційно-договірні відносини з сусідніми прикордонними регіонами, а також – через розробку і реалізацію білатеральних та міжрегіональних стратегій ТКС в прикордонних регіонах. Такі стратегії розвитку розроблялися найчастіше у співпраці з словацькими та польськими представниками як державних, так і не державних інституцій. Так, перелік чинних угод про білатеральне ТКС з прикордонними регіонами сусідніх країн, укладених Закарпатською ОДА і Закарпатською облрадою, станом на кінець 2017 року, включає такі сусідні регіони: Прешівський і Кошицький самоврядні краї (Словаччина), повіти Сату-Маре і Марамуреш (Румунія), області Саболч-Сатмар-Берег та Гевеш (Угоршина), Підкарпатське воєводство (Польща). Зазначені спільні і скоординовані управлінські документи регіональних влад відіграють важливу роль середньострокових програм ТКС стратегічного характеру.

Отже, важливою складовою для сталого розвитку регіонів є врахування зовнішніх та внутрішніх чинників. Прикордонні території, як наприклад Закарпатська область, з огляду на своє місце розташування мають використовувати потенціал транскордонного співробітництва. Запозичення досвіду та зміцнення співпраці з сусідніми для України країнами Європейського Союзу на євроінтеграційному шляху є запорукою успіху.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про транскордонне співробітництво» [Електронний ресурс]
2. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1861-15
3. Лагно В. Механізми державного управління сталим розвитком регіонів на засадах регіонального та транскордонного співробітництва / Валерій Лагно [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://dsum.edu.ua/upload/diser/006_lagno/lagno_dis.pdf
4. Стратегія розвитку Закарпатської області на період до 2020 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://dfrr.minregion.gov.ua/foto/projt_reg_info_norm/2015/05/strategiya.pdf
5. Омаров, Ш. А. Огли. Оцінка сталого розвитку регіонів України [Текст] / Ш. А. Огли Омаров // Проблеми економіки. – 2014. – № 3. – С. 139–150

A HOLLAND–MAGYAR REFORMÁTUS KAPCSOLATOK ÉVSZÁZADAI

Millisits Máté
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, Magyarország
Hungary

A holland–magyar protestáns kapcsolatok egészen a reformáció koráig nyúlnak vissza. A XVI. századtól kezdve folyamatosan tanultak magyar diákok Hollandia híres egyetemein, többek között Utrechtben, Leidenben, Franekerben. A magyar protestánsok nagy hálával emlékeznek meg a holland de Ruyter (1607–1676) admirálisról, aki a protestáns gályarabokat 1676-ban kiszabadította. A holland–magyar kapcsolatok XX. századi története kapcsán fontos szerepe volt Abraham Kuypernek (1837–1920), aki Hollandia miniszterelnöke volt 1901 és 1905 között, majd államminiszter egészen haláláig. Leiden egyetemén végzett teológiai tanulmányokat. Ő a történelmi kálvinizmusnak hívott református teológiai irányzat megalapítójának. Kuyper felfogásában a református egyház megújításában, csakis a kálvini igazságok és bölcsességek mentén szabad haladni. A fiatalok nevelésének ügyét a szívén viselte, ezért 1879-ben mozgalmat indított, amely szorgalmazta, hogy Hollandia területén több református iskolát indítsanak. Abraham Kuyper 1916-ban Magyarországon is járt, ekkor két lánya, Henriette és Johanna egy hadikórházat vezettek. Az ekkor szerzett tapasztalataiból írta Henriette *Magyarország a háború idején* című könyvét, amellyel a holland közvélemény figyelmét hazánkra irányította. Henriette hollandiai és svájci lapokban kérte a külföldi híveket adakozásra. Ennek köszönhetően jött létre a Pestújhelyi Kyper Henriette Otthon (árvaház), és a Julianna Református Elemi Iskola, ahol az 1926-os megnyitót követően holland mintát követtek a vallásos oktatásban. Emellett több templom is épült részben holland adományokból, többek között a budafoki, a csillaghegyi és a kelenföldi). Kuyper lelkes követője lett Sebestyén Jenő (1884–1950), aki Magyarországon legkövetkezetesebben terjesztette Abraham Kuyper teológiáját és iskolapolitikáját. Sebestyén Jenő úgy gondolta, hogy csak a Kuyper-féle nézetek jelenthetik Magyarország számára az egyetlen lehetőséget arra, hogy a háborús, majd trianoni veszteségek után az ország kilábaljon a válságból. Hitte, hogy az egyetlen megoldás az, ha visszatérünk a *Biblia*hoz, és ezen keresztül építjük fel önmagunkat újra. Az 1920-as évek elején szegény gyermekek számára több ingyenes étkezést biztosító református egyházi kezelésben álló, holland támogatással működött konyha biztosította a rászoruló ifjaknak a megfelelő élelemhez jutást.

A NYELVI ÖSSZETÉTEL VÁLTOZÁSA KÁRPÁTALJA TERÜLETÉN 1880–1910 KÖZÖTT

Molnár D. István
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

Kárpátalja anyanyelvi összetételének változásait csupán az 1880-as évtől kezdődően tudjuk megvizsgálni, ugyanis csak ettől az időszaktól állnak rendelkezésünkre települési bontású adatok.

Az 1880. december 31-i népszámlálás adatai alapján a mai Kárpátalja területén 401 280 ember élt. A legtöbben a ruszint (ukránt) vallották anyanyelvüknek, ezek száma 239 975 volt, ami az összlakosság 59,8%-át jelentette. A magyar anyanyelvűek száma 102 219 volt, azaz az összlakosság 25,5%-a. Jelentős volt a német (30 474), a román (16 713) és a szlovák (7849) anyanyelvűek jelenléte is. A terület délkeleti részén élő románok a lakosság 1,9%-át alkották.

1880-ban a terület három rendezett tanácsú városa magyar többséggel rendelkezett. A városok közül a legtöbb magyar ekkor Ungvár területén élt, melynek lakossága 13 820 fő volt, ebből 8738 magyar, ami a település össznépességének 63,2%-át tette ki. Még nagyobb volt az aránya a magyaroknak Beregszászon, ahol a lakosság 91%-át alkották, a 7695 lakosból 7010 vallotta magát magyar anyanyelvűnek. Munkács területén 5992 (45%) volt a magyarok száma.

A ruszinok Kárpátalja hegyvidéki járásainak területén, annak északkeleti részén alkottak többséget. Az Ilosvai járás területén 90%, a Nagybereznai járás területén 89% volt az arányuk, de magas arányt képviseltek a Perecsenyi járás (87%), a Szolyvai (83,6%) és a Volóci járás (81,8%) területén is. Abszolút többséget alkottak a Huszti, a Munkácsi, a Rahói és a Técsői járás területén, valamint Huszt városában. A legkisebb az arányuk Csapon volt, ahol a népszámlálás adatai alapján mindössze 2 ember vallotta anyanyelvének a ruszint. Beregszász városában 2,9% (215 fő), a Beregszászi járás terültén 5,8% (1344 fő) volt a ruszinok aránya 1880-ban. Ungváron 12,2%, Munkácson 24,6% volt a ruszin nyelvű lakosság aránya.

A német anyanyelvű lakosság legnagyobb arányban Munkácson képviselte magát, ahol a lakosság 24,3%-át alkották, szám szerint 3277 főt. Jelentős arányban voltak német anyanyelvűek Kárpátalja keleti és hegyvidéki területein, így Huszton 19,3%, a Técsői járásban 14,8%, az Ökörmezői

járásban 12,5%, a Rahóiban 11,8%, a Huszti járásban 10,5%. Azonban meg kell említeni, hogy az 1900-as és az 1910-es népszámlálás során – akárcsak korábban – az anyanyelvet vették alapul. Az adatfelvételkor követett módszertani útmutató szerint: „Úgy anyanyelv, valamint más beszélt nyelv gyanánt is mindig csak élő nyelv írható be, ennél fogva a zsidó vagy héber nyelv nem mutatható ki. Az ország némely vidékén található zsidó vallású egyéneknél tehát, akik a héberrel kevert, rontott német nyelvet, az úgynevezett jargont használják, a német nyelvet kell bejegyezni [3, 15].” A jelentős német nyelvű lakosság növekedése pedig részben a zsargont beszélő galíciai zsidó bevándorlással magyarázható. A Rahói, Huszti, Técsői járások területén jelentős volt a galíciai területekről bevándorolt, jiddist beszélő és a német anyanyelvűekhez besorolt zsidó lakosság száma ebben az időben.

1890-ben a terület lakosságszáma 458 227 volt. A magyarok és a ruszinok aránya nőtt, csakúgy, mint a németeké. Egyedül a szlovákok aránya csökkent az összlakossághoz képest. A legnépesebb települések a városok voltak, Ungvár (14 463), Munkács (15 025) és Beregszász (9028). Sokan éltek Kőrösmezőn (7620), Huszton (7461), Nagyszőlősön (5187) és Rahón (5056) is.

1900-ra Kárpátalja népességének a száma elérte az 529 993-at, miközben az 1880-as 25,4%-ról 28,2%-ra nőtt a magyarok aránya [2]. Úgyszintén nőtt a németek aránya is, 1900-ra elérte a 9,4%-ot. A ruszinok aránya az össznépesség 58,9%-át tette ki. Jelentős hányadot képviseltek még a román (1,9%) és a szlovák (1,3%) anyanyelvűek.

A magyarok száma 149 377 fő volt. A legnagyobb számban továbbra is sík vidéki területeken éltek. A Beregszászi járás területén 29 510 fő, a Nagyszőlősi járás területén 26 172 fő, az Ungvári járás területén 22 123 fő, a Munkácsi járás területén 11 376 fő volt a számunk. De a nagyobb városokban is jelentős volt mind a magyarok száma, mind az arányuk is a lakosságon belül. Beregszász lakosságának 97,5%-a magyar anyanyelvű volt, ami 10 524 főt jelent. Ungváron 12 506 fő, a város lakosságának 75%-a, Munkácson 9550 fő, a lakosság 51%-a volt magyar anyanyelvű.

A ruszinok továbbra is a hegyvidéki és a Máramarosi területeken alkottak többséget. Az Ilosvai, Nagybereznai, Ökörmezői, Perecsenyi és Szolyvai járások területén arányuk meghaladta a 80%-ot. A legkisebb arányban Csapon, Beregszászban és a Beregszászi járás területén voltak a ruszin anyanyelvűek, az arányuk ezeken a területeken jóval 10% alatti volt.

Kárpátalja három rendezett tanácsú városa szintén magyar többségű volt. E három város közül a legmagasabb magyar aránnyal továbbra is

Beregszász rendelkezett (96,4%), de jelentős volt a magyarok aránya a városi zsidó lakosság elmagyarosodása következtében Ungváron (76,8%) és Munkácson is (59,3%). A városok magyarsága számában is jelentős volt: Ungváron 15 781, Munkácson 13 880, Beregszászban 13 953 magyar élt.

A ruszinok főként a hegyvidéki járásokban alkottak többséget. A lakosság több mint 75%-át tették ki az Ilosvai, a Huszti, a Perecsenyi, a Szolyvai, a Nagybereznai és a Volóci járásban. A német anyanyelvűek főként Munkácson és környékén, illetve Máramarosban, a mai Técsői, Rahói, Huszti és Ilosvai járásokban éltek. 1880–1910 között a német anyanyelvű népességszáma – Kárpátalja leggyorsabban növekvő csoportjának számított az újonnan betelepült galíciai, főként a jiddis nyelvet beszélő zsidók számának növekedése következtében – több mint kétszeresére növekedett. Számukat elsősorban a német (jiddis) anyanyelvű zsidó bevándorlók növelték [2].

A vizsgált időszak adatai alapján elmondhatjuk, hogy a magyar anyanyelvűek száma jelentősen nőtt az 1880–1910 közötti időszakban, továbbá a német anyanyelvű lakosság száma is jelentősen nőtt, míg a ruszin anyanyelvűek száma mérsékeltebben növekedett.

Felhasznált irodalom

1. Kocsis Károly (1999). Az etnikai térszerkezet átalakulása Kárpátalja mai területén az elmúlt fél évezredben // Észak- és Kelet- Magyarországi Földrajzi Évkönyv. Kárpátalja–Nyíregyháza.
2. Központi Statisztikai Hivatal (1996). Kárpátalja településeinek nemzetiségi (anyanyelvi) adatai (1880–1941) – KSH, Budapest.
3. Varga E. Árpád (1992). *Népszámlálások a jelenkori Erdély területén*. Budapest: Regio–MTA Történettudományi Intézet.

AZ ANGOL NYELV ISMERETE KÁRPÁTALJÁN – A 2001-ES UKRAJNAI NÉPSZÁMLÁLÁS ADATAI ALAPJÁN

Molnár József
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A globalizáció korában fokozódik az idegen nyelvek – kiemelten az angol mint vezető világnyelv – ismerete iránti igény, nemcsak a tudomány és a gazdaság, de a mindennapok szintjén is. Nem kivétel ez alól Ukrajna sem, főleg nem Kárpátalja, amely négy országgal határos, és mind a nemzetközi közlekedésben, mind a turizmusban játszott fokozódó szerepe szükségessé teszi a nyelvismeretet. Az idegen nyelvek ismeretét különböző módszerekkel lehet vizsgálni, többek között a népszámlálásoknak is kiemelt jelentőségük van a lakosság nyelvismerete nyomon követése szempontjából.

Ukrajnában a legutóbbi népszámlálás 2001 decemberében zajlott. A számlálólapokon – egyebek mellett – három, a válaszadó nyelvtudására („nyelvi ismérveire") vonatkozó kérdés is helyet kapott. A 7/a pont a megkérdezett anyanyelvét tudakolta. A 7/b kérdés azokra vonatkozott, akiknek nem ukrán volt az anyanyelve: itt kellett megjelölniük, beszélik-e az ukrán nyelvet. A 7/c az egyéb beszélt nyelvre vonatkozott. Sajnos, itt csak egy nyelvet lehetett megnevezni, így, ha valaki több idegen nyelvet is beszélt, ezek egy része elsikkadt [2].

A népszámlálás második nyelv tudására vonatkozó adatai csupán nemzetiségi, valamint középszintű közigazgatási egységek (járások, illetve megyei alárendeltségű városok) szerinti bontásban lettek közzétéve [4]. Vizsgálataink további adatbázisát a 2001-es ukrajnai népszámlálás 10%-os reprezentatív mintája alkotta, amely Ukrajna Állami Statisztikai Szolgálatának köszönhetően 2014 közepén vált elérhetővé a világhálón a Minnesota Egyetem honlapján [5]. Az adatbázis járási, illetve megyei alárendeltségű városok szerinti bontásban tartalmazza anonim formában a személyekre vonatkozó adatokat.

A népszámlálás hivatalosan közzétett adatai alapján 2001-ben Kárpátalja lakosai jóval nagyobb arányban ismerték egymás nyelvét, mint a világnyelveket (I. táblázat). Az oroszt leszámítva – amely korábbi államnyelvi státuszának, az ukrán nyelvhez való hasonlóságának, valamint az itt élő

orosz közösségnek köszönhette ismertségét – egyik világnyelv beszélőinek aránya sem érte el ekkor megyei szinten az 1%-ot.

Az angol nyelv ismerete kiemelkedően magas volt (legalábbis kárpátaljai viszonylatban) a megyeszékhelyen: 2001-ben itt élt az angolul tudók több mint fele, 4474 fő a 8690-ből. Ungvárt a többi megyei alárendeltségű város követte, ezekben 1% körül volt az angolult beszélők aránya. A járások többségében a lakosság 0,5%-a sem beszélte a vezető világnyelvet. A Beregszászi járás a 0,34%-os értékével az angolul tudók aránya alapján a járások rangsorában a középmezőnyben tanyázott. A lista végén a máramarosi járások – az Ökörmezői, a Técsői és a Huszti – álltak (I. táblázat, 1. ábra).

I. táblázat. *Az anyanyelven kívül egyéb nyelvet is beszélők százalékaránya Kárpátalján közigazgatási egységenként és nyelvenként a 2001-es népszámlálás eredményei alapján [4]*

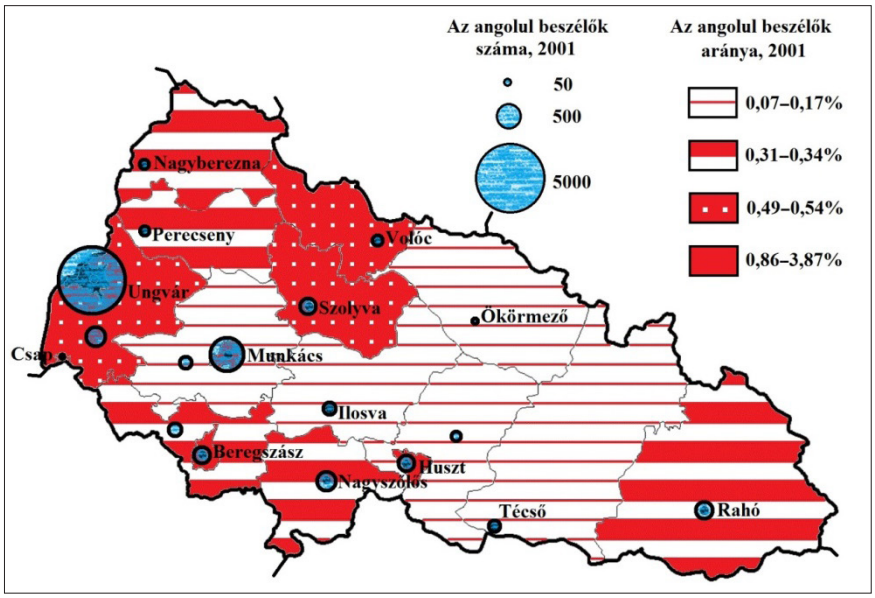
Közigazgatási egység	Az anyanyelvén kívül az adott nyelven beszélők aránya, %								Nem beszél egyéb nyelvet
	saját nemzete nyelve	ukrán	magyar	orosz	angol	német	francia	egyéb	
Beregszászi járás	6,3	24,9	28,7	26,8	**0,34**	0,14	0,04	0,2	57,8
Huszti járás	47,6	78,0	1,7	23,5	**0,11**	0,04	0,10	0,2	71,5
Ilosvai járás	39,4	81,0	0,2	26,8	**0,17**	0,14	0,04	0,5	71,7
Munkácsi járás	26,6	38,8	1,7	27,9	**0,15**	0,28	0,02	0,5	65,4
Nagybereznai járás	24,7	76,0	0,2	29,0	**0,33**	0,24	0,01	0,8	68,4
Nagyszőlősi járás	45,2	51,8	9,1	19,0	**0,32**	0,12	0,12	0,4	64,5
Ökörmezői járás	53,3	81,9	0,0	14,5	**0,07**	0,12	0,00	0,1	84,7
Perecsenyi járás	49,4	61,9	0,6	25,7	**0,31**	0,19	0,01	2,4	68,4
Rahói járás	51,6	48,2	0,7	16,7	**0,33**	0,17	0,03	1,2	76,1
Szolyvai járás	15,1	72,1	2,3	35,0	**0,50**	0,38	0,05	0,9	56,7
Técsői járás	41,2	33,2	0,8	22,6	**0,09**	0,12	0,01	0,6	72,8
Ungvári járás	19,7	43,5	5,5	34,2	**0,54**	0,31	0,02	1,6	52,0
Volóci járás	48,2	78,2	0,3	32,1	**0,49**	0,26	0,02	0,5	66,3
Beregszász város	12,9	45,2	27,1	38,6	**1,06**	0,31	0,06	0,5	38,1
Huszt város	57,1	85,0	3,4	32,6	**0,86**	0,23	0,40	1,9	55,6
Munkács város	41,1	74,7	6,3	38,3	**1,45**	1,19	0,18	1,9	45,5
Ungvár város	58,7	73,3	6,4	40,5	**3,87**	1,32	0,33	4,3	39,6
Összesen:	37,2	47,4	3,3	27,2	**0,69**	0,35	0,09	1,1	63,0

A világnyelvek ismerete Kárpátalján 2001-ben számottevő nemzetiségi eltéréseket mutatott. Átlagon felüli arányban nyilatkoztak angol nyelvtudásról a nagyrészt városokban élő nemzetek képviselői, így az oroszok (3,48%), a szlovákok (1,58%), a beloruszok (1,43%) és a németek (1,84%).

A magyarok és az ukránok körében közel azonos, a megyei átlagot (0,69%) közelítő volt a világnyelveket beszélők részaránya (megfelelően 0,64 és 0,63%). Alig volt angolul tudó 2001-ben a románság és a cigányság képviselői között (0,01 és 0,00%) [4].

Más, különböző módszerekkel kapott kutatási eredményekre alapozó források is kiugróan alacsonyra tették a kárpátaljai magyarok idegen nyelvi kompetenciáit az évezred elején, mind a többségi nemzettel, mind más Kárpát-medencei magyar közösségekkel összehasonlítva [1, 12–15]. Az angol nyelv ismerete, illetve oktatása iránti fokozódó igények – amennyiben párhuzamosan sikerül javítani az oktatási feltételeken – reményt adhatnak a lemaradás fokozatos mérséklésére [3].

1. ábra. *Az angol nyelven beszélők számának és arányának eloszlása Kárpátalja közigazgatási egységeiben a 2001-es népszámlálás eredményei alapján*



(adatforrás: [4])

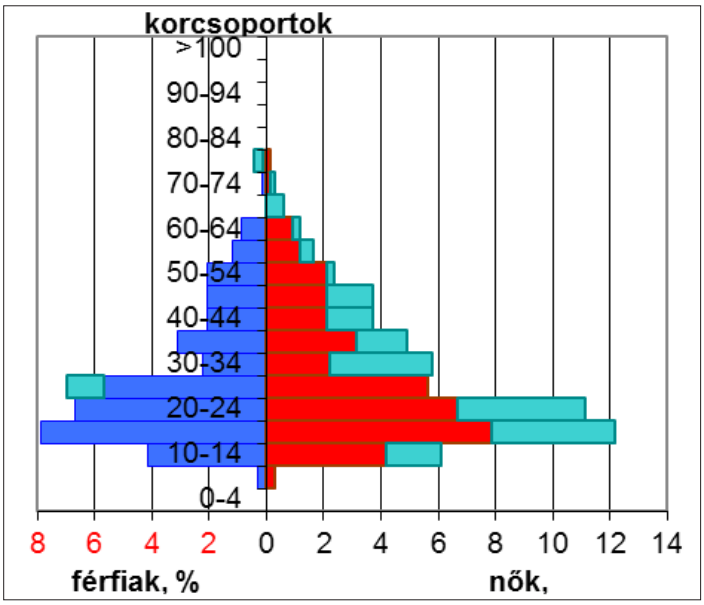
A nemrég lebonyolított Tandem 2016 kérdőíves felmérés ukrán adatközlői valamivel magasabb fokúnak értékelték az angol nyelvismeretüket, mint a magyarok (a 0–5-ös skálán átlagosan 1,2, illetve 0,8-nek), ám mindkét adat továbbra is messze elmarad a kívánatos szinttől, annak ellenére, hogy a globális világnyelv ismeretének mind ezek, mind azok nagy jelentőséget tulajdonítanak (a fontosságát átlagosan 4,40, illetve 4,35-nek értékelték) [2].

Közismert a nők nyelvtanulás iránti magasabb fogékonysága, amit a kárpátaljaiak angoltudása is igazolt. 2001-ben a megyében az angolul tudók

59,7%-a tartozott a szebbik nemhez. Aligha nevezhető meglepőnek a világnyelvet beszélők korszerkezete sem: zömük a fiatal, 15–24 éves korcsoportokból került ki, de jelentős volt közöttük a 10–14, valamint a 25–29 évesek aránya is (2. ábra). A kor előrehaladtával fokozatosan csökkent az angolul tudók száma, a 65 év fölötti nyugdíjas korosztályok pedig csak elvétve képviseltették magukat.

Végezetül megvizsgáltuk a nyelvtudás és a végzettség összefüggését. Az adatok ezúttal is igazolták az előzetes várakozást, miszerint az iskolázottság szintje pozitívan korrelál a nyelvtudásával. Számszerűsítve: Kárpátalján a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében 3,39% nyilatkozott úgy a népszámláláskor, hogy beszéli az angol nyelvet. Nem különbözik viszont számottevően a közép-, általános és elemi iskolát végzettek nyelvismerete: sorrendben csupán a 0,37, 0,27, valamint 0,37%-uk beszéli a legelterjedtebb világnyelven. Meglepő az elemi iskolai végzettségűek érettségizettekével azonos szintű nyelvtudása. Az előbbiek körében az angolul kommunikálók döntő többsége az 1987–1991-ben született iskolás korosztályból került ki, ami előrevetíti a nyelvtudás szintjének a számottevő emelkedését a 2001-es népszámlálás óta. Az utóbbi változások nyomon követése, számszerűsítése lehetne a vizsgálatok továbbvitelének az egyik fő iránya.

2. ábra. *Az angol nyelven beszélők kor és nem szerinti megoszlása Kárpátalján a 2001-es népszámlálás eredményei alapján*



(adatforrás: [5])

Felhasznált irodalom

1. Beregszászi Anikó (2004). Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In: Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben (szerk. Huszti Ilona). Poliprint, Ungvár. 10–20.
2. Csernicskó István (2017). Nyelv, nyelvtudás és nyelvhasználat Kárpátalján a Tandem 2016 adatai alapján. In: Kisebbségi Szemle, 2017/1. Megjelenés alatt.
3. Huszti Ilona (2004). Az idegennyelv-oktatás helyzete a mai Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. In: Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben (szerk. Huszti Ilona). Poliprint, Ungvár. 7–9.
4. Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal (Закарпатське обласне управління статистики) (2003). Національний склад населення та його мовні ознаки (статистичний бюлетень). Ужгород. p. 84.
5. Minnesota Population Center (2014). Integrated Public Use Microdata Series, International: Version 6.3 [Machine-readable database]. Minneapolis: University of Minnesota. international.ipums.org

DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ ANYANYELVOKTATÁSBAN

Mónus Dóra
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

„Egyetlen ismeret van, a többi csak toldás:
Alattad a föld, fölötted az ég, benned a létra.”
(Weöres Sándor)

Weöres Sándor a *Teljesség felé* című kötetében írja a mottóul használt gondolatot, vagyis, hogy benned, bennem, bennünk a létra. Mindenki felfelé törekszik ezen a bizonyos létrán, de kommunikációs ismeretek hiányában nehéz a haladás. Ahhoz, hogy az ember otthonosan mozogjon a saját anyanyelvének tárházában, jó alapokkal kell rendelkeznie, meg kell, hogy legyen a létráján az összes fok, amely anyanyelvi kommunikációval kapcsolatos. Hihetetlenül sok bátorságot ad az élet számos területén, ha képesek vagyunk magabiztosan és tudatosan megszólalni különféle helyzetekben, a szituatív beszéd fejlesztése pedig egyértelműen az iskola feladata.

A kárpátaljai anyanyelvoktatás problematikája két forrásból fakad, az egyik az időhiány, mivel a tantárgyi tananyag-tartalomnak megfelelően grammatikai központú irányvonalat követve kell megoldani a kommunikációval kapcsolatos ismeretanyag átadását is. Ez az egyszerűbben áthidalható kihívás. A diákok nagyon fogékonyak a beszéd tárgykörére, hiszen érzik, hogy olyan dologról van szó, ami a mindennapok során szerves része az életüknek. Ebben a témakörben a szerepjáték a legalkalmasabb feladattípus a megszilárdításra, mert az életből vett példákon alapuló szituációk irányított eljátszása megmarad a gyerekek emlékezetében, játszva tanulnak.

Az anyanyelvoktatás nehézségének másik forrása a többnyelvű közeg. Sok probléma adódhat abból, ha a diák nem nagyon tudja, mit kezdjen ezzel a különös állapottal, ha szülei nem beszélik az államnyelvet, ha szülőhelye magyar ajkú, és közvetlen környezetében sem találkozik az ukrán nyelvhasználattal. Nem olyan rossz a helyzet, ha az ilyen közegben szocializálódó tanuló legalább anyanyelvét tekintve szilárd alapokon áll. De mi van akkor, ha ukrán tannyelvű iskolában indul el az intézményesített oktatás útján? Számtalan példa igazolja, hogy ez a lehető legrosszabb megoldási lehetőség, amit a szülő választhat. Talán, ha sok esetben nem csak ukránnyelv-órákon találkozna a diák az államnyelv elsajátításnak lehetőségével,

és anyanyelvórákon is több hangsúly kerülne a többnyelvűség elengedhetetlenségének felvázolására, a többnyelvű közeg különlegességének és egyben természetes nyelvi velejáróinak a megvilágítására, nem alakulna ki egyfajta belső korlát, elszigeteltség az ukrán nyelvvel kapcsolatban. Ez persze nem általános jellegű, de esetenként nagyon is jellemző.

Mint azt látjuk, több szempontból is árnyalt feladat a kárpátaljai anyanyelvoktatás, de megfelelő tudással, kreativitással, innovativitással, akarással és odafigyeléssel jól meg lehet oldani. Tekintsük át röviden, hogy milyen háttérinformációk és elméleti ismeretek segíthetik hozzá a kárpátaljai anyanyelvoktatót a drámapedagógiai módszerek eredményes alkalmazásához.

Az anyanyelvoktatás reformjáról

Az 1990-es években egyre világosabbá vált, hogy a kárpátaljai magyar anyanyelvoktatás újraértelmezésre szorul. Ahhoz, hogy ez a felismerés tudományosan is bizonyossá legyen, különféle kutatásokra volt szükség. Ami talán elindította a kárpátaljai magyar nyelvhasználat széles körű, részletekbe bocsátkozó feltérképezését, az egy 1995-ös vizsgálat volt, mely a magyar nyelv tantervekre és tankönyvekre irányult. Az eredmények azt mutatták, hogy az akkori anyanyelvoktatás nem fordított kellő figyelmet a kárpátaljai nyelvhasználat értékes sajátosságainak ismertetésére, és az additív (hozzáadó) szemlélet helyett sokkal inkább a szubtraktív (felcserélő) módszert alkalmazta (lásd Beregszászi–Csernicskó 1996). Olyan tantervre és tankönyvekre volt szükség, melyek igyekeznek felhívni a figyelmet a kommunikatív kompetencia és a beszédkészség fejlesztése mellett arra is, hogy nincs és soha nem is lesz homogén, minden szempontból egységes nyelv a világon, mivel a nyelv heterogén és minden nyelvi elemnek, változatnak megvan a maga helye, értéke és társas jelentése, épp ezért indokolt az additív módszer alkalmazása.

1996 és 2003 között öt jelentős kárpátaljai nyelvhasználatra irányuló kutatásra került sor, ezek a következők voltak: RSS-vizsgálat 1996, Iskola 2000, Ügynök 2000, Mozaik 2001, Rétegződés 2003 (bővebben lásd Csernicskó szerk. 2003). A kutatások kivitelezésében nagy szerepet játszott a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja Csernicskó István vezetésével.

Az oktatásreform gyakorlati megvalósításáról

A reform teljes szemléletváltásra törekedett az anyanyelvoktatásban. Beregszászi Anikó *A lehetetlent lehetni* c. tantárgypedagógiai útmutatójában (Beregszászi 2012) a következőképp foglalja össze az anyanyelvoktatás újraértelmezésének céljait, azaz, hogy mi helyett mire van szükség:

- felcserélő helyett hozzáadó szemlélet alkalmazására,
- egynormájúság helyett a nyelvi változatosság tényére építő tantárgypedagógiai stratégiára,
- a kárpátaljai magyar nyelvhasználat valós lehetőségeinek és elemeinek a figyelembe vételére az oktatás során,
- a kétnyelvűségnek és összes nyelvi velejárójának mint természetes állapotnak az elfogadására és megjelenítésére az oktatásban,
- hozzáadó szemlélet alkalmazására a nyelvi jelenségek megítélésében,
- a valós élethelyzetekben hasznosítható nyelvi tudás közvetítésére kommunikációközpontú oktatás segítségével (Beregszászi 2012:12).

Az oktatásreform nem egyik napról a másikra valósult meg, egy hosszadalmas, jól megtervezett, mindmáig tartó folyamatról van szó. Tudományos nyelvészeti alapkutatások előzték meg a váltást a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, valamint a Hodinka Antal Intézetben. Magyar szakos tanárképzés folyik az intézményben, ahol a diákok a hozzáadó szemlélet jegyében sajátítják el az elméleti tudást, tantervek, tankönyvek, módszertani útmutatók és oktatási segédletek készültek/készülnek az új szemléletben. A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség és a Rákóczi-főiskola annak érdekében is igyekszik mindent megtenni, hogy azok a gyakorló oktatók is felismerjék a hozzáadó szemlélet szükségességét, akik nem találkoztak ezzel a módszerrel korábban tanulmányaik során. Az intézmény konferenciákat és továbbképzéseket szervez, ahol lehetőség nyílik az informálódásra.

A drámapedagógiai módszerek fontosságáról

Kevés olyan oktatási módszer létezik, amely során a tanuló „eggyel a valóság előtt" tapasztalhat fiktív élethelyzeteket a saját bőrén. Az ilyen oktatási módszerek közé sorolhatjuk a drámapedagógiát is, melynek rengeteg pozitív hozadéka bizonyított, és nem elhanyagolható szereppel bír az élőszóbeli nyelvhasználat fejlesztésében is, hiszen mikor az oktató drámapedagógia módszerekkel dolgozik, az esetek nagy részében beszélteti a tanulókat, mégpedig szituatív módon.

A drámapedagógia egyik definíciója: a személyiségfejlesztés módszere, melynek során a cselekvő ember ismeretei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett drámajátékok és dráma-

konvenciók által fejlődnek. Minden olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat megjelenik. Eszközei az emberi képességek, az adott nyelv, test, tér és idő. Alapja a szervezett emberi cselekvés.

A drámajáték gyűjtő fogalom, játékok összessége: képességeket és készségeket fejlesztő gyakorlatok, melyek szerepvállalást, társas együttműködést vagy rögtönzést, színjátékot, színjátszást igényelnek (Vancsuráné, 2011:14).

Nincs jobb helyszín a kommunikációs készségek, valamint a szituatív beszéd fejlesztésére, mint az iskola (A. Jászó szerk. 1995:10). A gyakorlatba ültetés drámapedagógiai módszerek, szituációs játékok alkalmazása nélkül nem megy. Az elmúlt évek során főiskolai tanulmányaim során volt szerencsém számos drámapedagógiai módszer és szituációs játék leteszteléséré abból az anyanyelvórákon alkalmazható példatárból, melyet a fentebb vázolt elméleti ismeretek birtokában készítettem 5–11. osztályos tanulók számára.

Záróakkordként ízlelgessük Goethe sorait: *„…ha az embert olyannak vesszük, amilyen, tulajdonképpen rosszabbá tesszük. De ha olyannak veszszük, amilyennek lennie kell, akkor azzá tesszük őt, amivé lehetne.”*

Felhasznált irodalom

1. Jászó Anna szerk. (1995). *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
2. Beregszászi Anikó–Csernicskó István (1996). A magyar nyelv változatai és stjlusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk.: Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. Budapest: TINTA Könyvkiadó.
3. Beregszászi Anikó (2012). *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: TINTA Könyvkiadó.
4. Csernicskó István szerk. (2003). A mi szavunk járása. *Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
5. Csernicskó István szerk. (2010). *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról.* Budapest–Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet.
6. Csrnicskó István–Göncz Lajos (2009). *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban: útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. A Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala.
7. Kótyuk István és mtsai (2005). *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára*. Csernyivci: Bukrek.
8. Vancsuráné Sárközi Angéla (2011). *Drámapedagógia a tehetséggondozásban*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Printed in Hungary

КРОС-КУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНУ АНГЛОМОВНУ КОМУНІКАЦІЮ

Moskalenko, Olena / Москаленко, Олена
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету
м. Кропивницький, Україна
Ukraine

Operations during transatlantic flights predetermine the necessity of cross-cultural dialogue in English. ICAO concentrates attention on cross-cultural communication as the important factor of safety of flights. Cross-cultural communication is multidimensional by nature. Pilots operate in the foreign states and airspace, carry passengers all over the world; the air traffic controllers, engineers of technical service and other personnel use the technologies, which were developed by foreign countries, that is why they need to communicate with personnel of other cultures. So, in order to develop English skills in multinational aviation community, the implementation of European English speaking clubs for students of flight specialties appears to be particularly effective.

Інтернаціоналізація суспільства охопила авіаційну галузь, оскільки виконання трансатлантичних польотів зумовлює необхідність уведення крос-культурного діалогу. ICAO зосереджує увагу на міжкультурній комунікації як важливому чинникові безпеки польотів. Крос-культурне спілкування за своєю природою – багатоаспектне. Пілоти літають у зарубіжних державах, перевозять пасажирів по всьому світу; диспетчери УПР, інженери з технічного обслуговування та інший персонал використовують технології, розроблені багатьма країнами. Люди взаємодіють один з одним, а також із продуктами інших культур. Поведінка та навколишні умови можуть бути передбачені доти, поки людина перебуває в межах власної культури. Після того, як людина потрапляє в оточення представників або предметів (повітряне судно, процедури, правила) інших культур, вона розгублюється, довкілля стає менш прогнозованим і невизначеним, потребує більше часу для ухвалення рішень. Згодом людина адаптується до нових умов, які дають змогу налагодити міжкультурну взаємодію. У глобальних умовах авіаційної

діяльності крос-культурні контакти стають нормою, а не винятком, повсякденною реальністю. Що довше група людей співпрацює і розв'язує спільні завдання, то частіше вони знаходять найбільш адекватні й доцільні рішення, починають думати та діяти однаково. Культура формується залежно від навколишніх умов й адаптується до їхніх змін, тобто є підстави говорити про нероздільність культури та контексту.

У Циркулярі ICAO 302-AN / 175 «Крос-культурні фактори та безпека польотів» запропоновано чотири контексти, які характеризують діяльність авіації:

1) економічний і політичний чинники (національне багатство, податкова база; кількість та густота населення, стабільність економічної й політичної систем; закони; освіта), що вможливлюють доступність авіаційних послуг для людей;
2) географічний і фізичний фактори (географія та складність рельєфу; клімат і погода; роззосередження населення), які впливають на вибір маршрутів та розклад рейсів;
3) соціальний контекст (скоординовані в соціальному плані шляхи, які описують вимоги до навколишніх умов; способи мислення та взаємодій, найбільш прийнятні для людей; цінності; форми поведінки; перелік того, що слід вважати нормальним), це зумовлює систему спільних цінностей і понять у суспільстві та допомагає впорядкувати спосіб життя й роботу людей;
4) експлуатаційний (міжнародні та місцеві правила; політика авіакомпанії; ПС; керівництво з експлуатації; технічне обслуговування й наземне обладнання; управління ПС; аеропорти; пасажири), що перебуває під впливом трьох попередніх контекстів [1, с. 5].

Яскравим прикладом міжкультурних відмінностей в авіаційному середовищі була аварійна ситуація, яка мала місце у серпні 2005 року. Додатковим фактором трагічної ситуації визнано труднощі обох пілотів при спілкуванні англійською мовою у стресовій ситуації. Один пілот був німець, інший – кіпріот. На борту виникла технічна проблема, про яку жоден з пілотів не зміг доповісти, оскільки англійська мова не була рідною для жодного з них. Часом вирішення складних технічних відмов потребує таких тонкощів пояснення, які можна передати тільки рідною мовою. Деякі експерти вважають, що екіпажи слід формувати з урахуванням міжкультурного фактору так, щоб у пілотів була однакова рідна мова.

В авіації крос-культурні взаємодії виявляються у наступному: 1) ергатичні, пов'язані з діяльністю людей; 2) експлуатаційні, що стосуються використання техніки й документації. До першої групи належать учасники провадження авіаційної діяльності: пілоти (полікультурні екіпажі; злиття авіаційних компаній; контрактні пілоти); диспетчери УПР (ведення радіообміну англійською мовою з ПС іноземних держав); бортпровідники (обслуговування пасажирів різних національностей); наземний персонал (застосування європейських стандартів для планування польотів); пасажири (різний рівень і якість обслуговування в різних країнах у процесі виконання польотів); інструктори (переучування, відновлення й підвищення кваліфікації за кордоном); розслідувачі авіаційних пригод (створення міжнародних груп із розслідування та їх кооперація).

Створення полікультурних «євроклубів» – один із сучасних і прогресивних методів навчання, що доречно впроваджувати в ході таких дисциплін, як «Психологія», «Фізичне виховання», «Можливості та обмеження людини в льотній діяльності», «Професійна англійська мова (авіаційна)» для іншомовного професійного спілкування. Україна вже давно співпрацює з Радою Європи в галузі модернізації навчально-виховного процесу молоді, це стосується географії, історії, іноземної мови. Основні принципи плідної спільної діяльності полягають у поширенні нових прогресивних освітніх ідей, в обміні досвідом. Цей процес повинен відбуватися без втручання в національну систему освіти, кожна держава самостійно обирає шляхи й засоби навчання. Створення «євроклубів» має на меті запровадження політики євроінтеграції, без руйнування вітчизняної системи освіти [2, с. 176]. В аналізованому контексті постало нове поняття – «міжнародна освіта», що спрямована на знайомство з різними людьми, занурення людини у світ інших культур, спілкування мовою народів багатьох країн Завдання вітчизняної освіти полягає у виході на ринок світових послуг, розширенні участі навчальних закладів у міжнародних заходах і проектах, розвитку інформаційних технологій та комунікативного середовища.

Варто наголосити на діяльності «євроклубів» як важелів просування європейських ідей і цінностей. У контексті дослідження вагоме значення має залучення зарубіжного досвіду в авіаційній освіті, що відкриває перспективи для самореалізації наших курсантів. Авіаційна освітня галузь повинна готувати фахівця, органічно адаптованого у світі різноманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням

до глобальних об'єднань і корпорацій. Метою створення «євроклубів» є розширення інформаційного поля Євросоюзу шляхом залучення активної молоді до міжнародної ініціативи, розвитку міжнародного діалогу, що надзвичайно важливо в авіаційному суспільстві.

Список використаної літератури

1. Кросскультурные факторы и безопасность полетов: Циркуляр № 302 AN / 175: сб. материалов «Человеческий фактор» № 16. Монреаль: ICAO, 2004. 46 с.
2. Кирпа А. В. Діяльність євроклубів як осередків формування свідомості особистості. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2012. Вип. 25 (78). С. 174–180.

ЧИТАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ МЕТОД ПІДТРИМАННЯ І РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ФАХОВИХ МОТИВІВ УСНОГО МОВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Motruk, Viktor / Мотрук, Віктор
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

На сучасному етапі розвитку української освіти головне завдання навчання іноземної мови у ВНЗ полягає в тому, щоб навчити студентів застосовувати її як засіб спілкування в усіх видах комунікативної діяльності, у тому числі професійно зорієнтованої («мови для спеціальних цілей»), тобто мови для спілкування фахівців різних галузей науки і техніки. На матеріалі професійно зорієнтованої літератури можна розвивати уміння й навички як писемного, так і усного (публічного) мовлення: доповіді, дискусії, реферування та анотування текстів, читання текстів з метою одержання потрібної інформації тощо. На думку методистів, «…читання іншомовних джерел інформації за фахом містить великі резерви, які, на жаль, поки що використовуються недостатньо, хоча й є, за умови відсутності іншомовного оточення, ефективним засобом навчання іноземної мови» [1, с.109].

Саме ця необхідність і зумовлює ***актуальність*** дослідження згаданої проблеми у цій статті.

Об'єктом нашого дослідження виступає, отже, проблема застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій та методик при вивченні іноземної мови за фахом. Це питання нині широко дискутується як в Україні, так і за кордоном. Новітні технології викладання іноземних мов розроблені мовознавцями і методистами: С. К. Фоломкіною, Г. В. Роговою, О. О. Леонтьєвим, У. Фрізом, А. А. Вейзе, В. Сікюрелем, С. Муаран, А. Бесс, В. А. Бухбіндером, Т. О. Вдовіною, Ю. І. Пасовим, Л. Г. Кожедуб та ін. – і вже використовуються вчителями і викладачами вишів. Це – навчання у співпраці, проектна технологія, застосування мовного портфеля, тандем-метод, навчання за допомогою комп'ютерної техніки тощо.

У навчанні іноземної мови за фахом жвавий інтерес викликає питання формування у студентів *професійно орієнтованої міжкуль-*

турної комунікативної компетенції. Це комплексне поняття включає мотиви, інтереси, знання, навички та вміння, що забезпечують здійснення фахівцем різних видів мовленнєвої діяльності, передусім продукування та/або сприйняття текстів на певні теми у приватній, суспільній та професійній сферах. *Ігрове імітаційне моделювання*, яке ґрунтується на комунікативно-особистісному (компетентнісному) підході, на активізації резервних можливостей колективу, якнайповніше забезпечує формування комунікативної компетенції. Воно реалізується через різноманітні ігри: ділові, атестаційні, інноваційні, рефлексивні ігри з формування інноваційного мислення та ін.

Методисти трактують читання як один з найважливіших засобів видобування з тексту інформації, яка знадобиться у подальшій діяльності майбутнього фахівця, обміну нею з іншими фахівцями. Читання є, отже, не тільки метою, але й засобом навчання різним аспектам мови. Воно розвиває мовну спостережливість, виконує пізнавальну функцію, значно розширює кругозір студентів. На засадах інтерактивного навчання аудиторна робота, в якій застосовується читання, набуває якості самоорганізованого процесу: студенти стають у ньому «домінуючими особистостями», яких спонукають до праці не лише зусилля викладача, а передусім їхні індивідуальні мотиви, їхнє зацікавлення.

Слід зазначити, що розвиток усного мовлення на базі читання зазвичай пов'язується з необхідністю його збагачення, удосконалення. Натомість завданням початкового етапу його набуття вважається «формування основних мовленнєвих механізмів на обмеженому мовному матеріалі» [2, с.18]. В умовах викладання іноземної мови спеціальності (французької) на нефілологічних факультетах ефективність даного методу буде, очевидно, нижчою, ніж на факультеті іноземних мов. Це пояснюється об'єктивними причинами: значно меншою кількістю годин, відведених на цю дисципліну, гіршою якістю знань, набутих у школі, відсутністю у студентів молодших курсів інтересу до іноземної мови, вірогідно, внаслідок того, що основні зусилля вони приділяють обраній спеціальності, а чужу мову розцінюють як щось другорядне.

У таких умовах доцільно застосовувати читання як одне із важливих джерел задоволення пізнавальних потреб студентів молодших курсів і водночас засобу підтримання і розвитку навчально-фахових мотивів опанування іноземної мови. Цілком очевидно, що в цьому випадку читання розцінюється як ефективний засіб навчання усного мовлення.

Методисти виокремлюють три основних можливості застосування читання як засобу розвитку усного мовлення. Збагачення усного мовлення мовним матеріалом тексту – одна з них [3, с. 64-65]. До цієї категорії вмінь відносять уміння сприйняття змісту тексту, в процесі якого відбувається розвиток монологічного висловлювання розповідного характеру. Уміння передачі заданого змісту передбачає виконання розумових операцій, що мають вихід в іншомовне мовлення. Навчання читанню з метою одержання інформації слід проводити поступово.

У методичній літературі акцентується увага на необхідності попереднього цілісного, нерозчленованого розуміння тексту, який читають. Для правильного спрямування думок важливо зрозуміти так звані «*смислові (змістові) віхи*» – слова-носії основного змісту фрази. Смислові віхи існують і в цілому тексті: мається на увазі речення, що відображають його основні думки; від їх розуміння залежить розуміння тексту в цілому. Навчаючи пошуку основної інформації, важливо навчити швидко визначати місцезнаходження головної теми, а також виявляти спосіб викладу думок автора. У навчанні пошуку детальної, конкретної інформації також формується вміння орієнтуватись у композиційній структурі тексту. Для цього варто застосовувати вправи, що змушують студентів слідкувати за розвитком основної теми упродовж всього тексту. Коли студентам зміст тексту стає вже відомим, тоді доцільно запропонувати їм узагальнити прочитане у резюме, подавши його іншомовний зразок разом із найнеобхіднішими словами та виразами для його оформлення.

На завершення опрацювання тексту викладач може попросити студентів відповісти на кілька запитань, наприклад:

— *Est-ce que les faits et les renseignements du texte que vous avez lu vous ont été déjà connus avant la lecture?*
— *Qu'avez-vous appris de nouveau de ce texte?*
— *Où et comment pouvez-vous utiliser dans l'enseignement (dans la pratique) l'information apprise?*

Проте, як свідчить наш досвід, існують і перешкоди для досягнення зазначених вище цілей: недостатній рівень активного володіння мовою, відсутність вміння видобувати інформацію з тексту, зосередженість на формі тексту (через її складність) та ін.

Інша можливість для мотивування студентів – надання мовленню інформативності шляхом спеціального підбору робочих матеріалів, що містять *особистісно-значущу* для студентів інформацію. Текст неодмінно повинен бути цікавим, з корисною для студентів інформацією,

що здатна підсилити внутрішні мотиви вивчення іноземної мови за фахом і їхню мовленнєву діяльність на початковому етапі. Нею є, наприклад, інформація країнознавчого, історичного, суспільно-політичного характеру.

Для підтримання початкової мотивації процесу читання та її перенесення на мотивацію усно-мовленнєвого акту потрібні певні умови, зокрема вмотивованість зовнішніми або внутрішніми обставинами, за яких студент повинен вжити потрібне (за формою і змістом) мовленнєве висловлювання.

Важливим фактором є *мовленнєва ситуація*. Її визначають як «сукупність мовленнєвих і не мовленнєвих факторів, необхідних для здійснення мовленнєвої дії за визначеним планом» [4, с. 22]. Мовленнєва ситуація є, таким чином, мотивуючою ланкою в процесі передачі особистісно-значущої інформації, причому саме наявність цієї інформації в тексті для читання уможливлює створення таких мотивуючих ситуацій.

Наприклад, на занятті з французької мови на історичному факультеті доцільно запропонувати студентам такі мовленнєві ситуації:

— Qu'avez-vous appris de nouveau sur le problème déterminé du texte qu'on traite ?
— Est-ce que vous avez trouvé la différence entre le point de vue de l'auteur du texte sur un événement analysé et le point de vue des auteurs du manuel de l'histoire du Moyen Age ?
— Moi (le professeur), je comprends mal dans le texte que nous traitons les causes de l'événement qui s'est produit. Nommez-les pour moi en vous référant sur l'information apprise dans le cours de l'histoire de la Révolution française.
— Votre camarade du groupe a manque la leçon étant tombé malade et il n'a pas lu le texte qu'on traite. Racontez-lui son contenu, après c'est lui qui me le racontera.

Для стимулювання розумової діяльності студентів можна застосовувати читання тексту із наперед заданими установками на характер видобування з нього змісту [5, с. 34]. Крім завдань, що сприяють формуванню у студентів умінь, що стосуються різних видів читання (переглядового, пошукового, ознайомлювального), можна задати й інші, наприклад:

— *De votre avis, pourquoi faut-il lire ce texte : pour réfléchir, pour s'informer sur un problème concrèt qui vous intéresse, pour se faire plaisir, se détendre, d'autres ?*

— *Examiner la composition sémantique du texte que vous venez de lire, analysez sa progression thématique. Repérez les indices du sens.*
— *Découpez le texte en séquences et analysez chacune d'elles.*
— *Quel est son intérêt: historique, philosophique, socio-politique, socioculturel ?*
— *Vérifiez les hypothèses et assurez-vous que « c'est comme on avait pensé« avant la lecture.*
— *Pensez à ce qui est dissimulé« entre les lignes « du texte.*
— *Résumez le texte lu en cinq-six phrases.*

Отже, підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що використання інноваційних технологій відіграє надзвичайно важливу роль у викладанні іноземної мови на немовних факультетах університету. Навчити студентів даних спеціальностей умінню читати літературу майбутньої спеціальності й кваліфіковано обговорювати її зміст; розуміти і застосовувати у спілкуванні мову і носіїв, можливо лише за умови формування відповідних навичок та вмінь, серед яких пріоритетне значення належить професійно зорієнтованій міжкультурній комунікативній компетенції.

Список використаної літератури

1. Мажуолене З.К.Роль и место контроля при обучении чтению в неязыковом вузе// Вопросы методики и психологии обучения иностранным языкам. Сб. науч.трудов МГПИИЯ им.М.Тореза. – М.,1976. – С.107-127.
2. Фоломкина С.К.Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – Минск: Вышейша школа, 2005. – 255с.
3. Motrouk V.Lecture du texte littéraire et enseignement des langues étrangères// Іноземні мови в сучасній школі. Науково-методичний журнал. – №3 (61), 2013. – С.64-69.
4. Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий// Русский язык за рубежом. – №2, 1978. – С.10-23.
5. Cicurel F. Lectures interactives en langues étrangères. – P. : Hachette, 1991 – 235 p.

ФІНЛЯНДІЯ ТА НАТО

Myshko, Anatoliy / Мишко, Анатолій
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Після двох війн з Росією за два роки в 1940-х роках Фінляндія під час холодної війни дотримувалась ретельно продуманої політики нейтралітету, що дозволило їй, з одного боку, збалансувати інтеграцію до Європи, а з другого – зберегти хороші відносини з Радянським Союзом. Країна утримувалась від вступу до НАТО і часто зважала на побажання Москви зберегти незалежність, тобто, проводила політику пристосування до Радянського Союзу, яку засуджували деякі західні країни, і, навіть, для визначення якої створили новий термін – «фінляндізація»[8].

На даний час перед країною стоїть багато невирішених питань. За словами фінського дослідника Р.Пенттіла, Фінляндія не може вирішити, чи є країна невід'ємною частиною Європи та Заходу, чи геополітичною аномалією, а також, хто має очолити зовнішню політику – президент чи прем'єр-міністр[5].

Одним із найбільших важливих питань для Фінляндії є те, яким має бути її зв'язок з НАТО, і найпростіша відповідь – сказати, що Фінляндія знаходиться всередині ЄС та за межами НАТО, але чи є Фінляндія країною, яка підтримує військове неприєднання – ось проблема.

На думку фінського дослідника Дж.Аміноффа, ЄС не є військовим союзом, бо військова сила ЄС походить від НАТО, а ЄС не має своїх військових сил. Отже, Фінляндія не має впливу, коли йдеться про розвиток НАТО та ЄС. Таким чином, Фінляндія підтримує зовнішню та безпекову політику ЄС, але не може впливати на НАТО, де знаходиться вся військова сила[1]. З економічної точки зору вартість військової техніки постійно зростає, що, в свою чергу, збільшує вартість збереження власної системи захисту. Дж.Амінофф порівнює Фінляндію з самотнім вовком, оскількиі країна повинна сама забезпечувати військову структуру, яка вимагає все більших грошей платників податків, відповідно, зменшення витрат на фінансування інших послуг. Військове неприєднання, на його думку, також означає, що Фінляндія повинна зберігати свою обов'язкову військову службу, а членство в НАТО відкриє можливість скасувати обов'язкову військову службу та звільнити з в'язниць молодих людей, які відмовилися служити в армії.

Однак, існує і повністю протилежна думка. Так, дослідник Р.Пенттіла вважає, що нинішнє квазі-членство Фінляндії в НАТО не відповідає інтересам країни. На його думку, політика безпеки Фінляндії не може бути заснована на гарантії безпеки ЄС, а подвійне керівництво зовнішньою політикою ускладнює її ефективнісь та є проблематичним з точки зору парламентаризму[5].

У 1992 році Фінляндія отримала можливість бути присутньою на саміті країн Альянсу, що проходив в Осло. У 1993 році Фінляндія взяла участь у невійськовій частині маневрів НАТО в Балтійському морі, спрямованих на відпрацювання міжнародних взаємодій в аварійно-рятувальних роботах. 9 травня 1994 року міністр закордонних справ Фінляндії Х. Хаавісто підписав документ про приєднання Фінляндії до програми НАТО «Партнерство заради миру», відповідно до якого співпраця в рамках партнерства обмежується сферою миротворчої діяльності, проведенням пошукових, рятувальних та гуманітарних операцій, заходами щодо захисту навколишнього середовища. А вже в 1995 році Фінляндія вперше раз за історію НАТО взяла участь у військових навчаннях, що проходили на данській території. Фінські миротворці були також залучені до врегулювання подій у Боснії. З 1998 року фінські військові сили почали активно запозичувати стандарти НАТО при формуванні власних Сил оборони, і у 1999 році, вперше після радянських військ, на територію Фінляндії прийшли іноземні солдати.

Членство Фінляндії в НАТО було одним з найважливіших питань, які обговорювалися у зв'язку з президентськими виборами Фінляндії у 2006 році, так і залишилося невирішеним. У 2007 році Фінляндія здійснила певну підготовку до членства. Тим не менше, інтерес громадськості до цього питання з тих пір зменшився.

Висловлювання начальника Генштабу Збройних сил Росії генерала М. Макарова під час його візиту до Фінляндії в 2012 році про те, що можливе членство Фінляндії в НАТО становить потенційну загрозу для безпеки Росії, викликало дискусію в країні, а генсек НАТО А. Ф. Расмуссен у зв'язку з цим підкреслив, що Росія не повинна втручатися в рішення Фінляндії щодо можливого вступу в члени НАТО.

У березні 2012 року Фінляндія брала участь у координованих НАТО військових навчаннях серед 20 країн альянсу на випадок кібервійни. У березні та жовтні 2012 року ВПС Фінляндії брали участь в навчаннях НАТО в небі Балтики, але питання про можливість спільного зі

Швецією патрулювання повітряного простору Ісландії, яке обговорювалося раніше, до теперішнього часу ще невирішено. Прем'єр-міністр Росії Д. Медведєв у ході свого візиту до Фінляндії в листопаді 2012 року заявив, що можлива участь Фінляндії в патрулюванні повітряних кордонів Ісландії – це внутрішня справа Фінляндії.

У 2010-2011 роках під час опитування громадської думки 70% громадян Фінляндії виступали проти членства країни у військовому альянсі НАТО, але на початок 2014 року кількість противників входження в НАТО становила вже 59%, а число прихильників – 22%. Певна частина населення вважає, що, залишившись за межами НАТО, країна буде підтримувати добрі відносини з Росією, і проблем не буде.

Однак, прихильники вступу до НАТО стверджують, що це не буде загрозою Росії, а, скоріше, проявом національного патріотизму, адже для них вступ у НАТО дозволить підкреслити незалежність Фінляндії на міжнародній арені, дозволить позбавити Гельсінкі від ефекту історичного тиску з боку Москви.

Фінський інститут міжнародних відносин опублікував доповідь, згідно з якою членство Фінляндії в НАТО лише призведе до тимчасового погіршення відносин з Росією, які, на їх думку, нормалізуються за короткий проміжок часу.

У квітні 2014 року уряд оголосив про підписання «Меморандуму про взаєморозуміння» з НАТО та про готовність Фінляндії отримати військову допомогу та допомогти НАТО в обслуговуванні військового обладнання. Проте, міністр оборони К.Хальгунд підкреслив, що цей меморандум не буде кроком до членства в НАТО[4].

Відповідно до опитування, проведеного у 2014 році, майже дві третини офіцерів Фінляндії підтримували членство в НАТО. Багато політиків вважали так само, але, на відміну від військового персоналу, вони повинні враховувати громадську думку – особливо під час парламентських виборів. Консервативний прем'єр-міністр Фінляндії Олександр Стубб, один з найбільших прихильників приєднання до альянсу, зауважує, що більшість фінів, швидше за все, залишаться нейтральними – 57% згідно з останніми опитуваннями у лютому 2014 року.

Дискусія про вступ у НАТО істотно активізувалася у зв'язку з подіями в Криму у 2014 році. У березні 2014 року в одному з досліджень було показано, що лише 22% підтримали членство в НАТО, хоча в іншому дослідженні показано, що 53% підтримали б членство, якщо б керівництво Фінляндії рекомендувало це. Підтримка військового сою-

зу з сусідом Швецією була також високою (54%) [4]. Ті, хто підтримує вступ у НАТО, вважають, що альянс зможе захистити Фінляндію від агресії з боку Росії. Їх противники говорять про те, що саме бажання вступити в альянс може призвести до погіршення відносин із Росією і спровокувати агресію. 15 квітня 2014 року прем'єр-міністр Фінляндії Ю. Катайнен заявив, що Фінляндія і Швеція мають вступити в НАТО, одночасно визнавши факт, що його позиція схвалюється меншістю в парламенті країни.

Слід зазначити, що Лісабонська угода робить продовження подвійного керівництва зовнішньою політикою країни ще складнішим, якщо не неможливим. У доповіді EVA «Ідея зовнішньої політики Фінляндії» викладено чотири можливих рішення. Основні альтернативи – «зразковий студент» та «самотній вовк». Тоді як альтернативна модель «зразкового студента» поєднує в собі політику НАТО та зовнішню політику, керовану прем'єр-міністром, альтернатива «самотнього вовка» означає постійний військовий нейтралітет і повернення влади президенту. Існують, однак, ще два варіанти. У «французькій моделі» членство в НАТО буде поєднуватися з сильним президентом. «Крихка Фінляндія» буде підтримувати військовий нейтралітет і зовнішню політику під керівництвом прем'єр-міністра

На думку фінського політолога Р. Пенттіли, всі чотири моделі кращі, ніж нинішня змішана модель. Він схиляється до так званої моделі «зразкового студента», відповідно до якої Фінляндія досягне мети своєї зовнішньої політики, працюючи конструктивно всередині ключових міжнародних організацій[5].

Серед основних фінських політичних партій Національна коаліційна партія та Шведська народна партія Фінляндії підтримують членство в НАТО. У 2016 році партійна конференція Національної коаліційної партії погодилася, що Фінляндія повинна подати заявку на членство в НАТО. Шведська народна партія Фінляндії вважає, що Фінляндія стане членом НАТО у 2025 році. Два інших колишніх президенти від Соціал-демократичної партії Т. Халонен і М. Койвісто публічно висловилися проти вступу в НАТО, стверджуючи, що членство в НАТО погіршить відносини Фінляндії з Росією[4].

У розділі звіту уряду про зовнішню політику та політику безпеки Фінляндії, присвяченому розвитку відносин з НАТО, опублікованому у 2016 році, підкреслюється, що НАТО є ключовим фактором у просуванні трансатлантичної та європейської безпеки і стабільності. На

думку уряду, дуже важливим для Фінляндії є те, що НАТО продовжує політику відкритих дверей, тобто членство в НАТО залишається відкритим для всіх тих європейських держав, які мають потенціал для досягнення цілей Північноатлантичного договору[2].

Постійний розвиток військового співробітництва з НАТО є одним із ключових елементів, через які Фінляндія підтримує і розвиває національну оборону і можливості для захисту своєї території. Фінляндія продовжує широко брати участь у навчаннях НАТО, які проводяться під егідою політики партнерства.

Згідно з оцінкою уряду Фінляндії наслідків можливого членства в НАТО, ця організація є стабілізуючим фактором політичного становища в регіоні Балтійського моря і суттєво впливає на його безпеку. Тому цілком логічно підкреслити, що Фінляндія та Швеція поділяють однакові умови безпеки з НАТО. Однак, на думку уряду, заява на членство в НАТО буде фундаментальним та далекосяжним рішенням у зовнішній політиці та політиці безпеки Фінляндії і вимагає широкомасштабних дебатів і ретельного розгляду[2].

Питання співпраці з партнерами НАТО Швецією та Фінляндією буде обговорюватись лідерами Північноатлантичного альянсу, які зустрінуться 11-12 липня 2018 року в Брюсселі на першому повноцінному саміті НАТО після інавгурації президента Д. Трампа. На саміті також буде обговорюватись розширення присутності НАТО та повноваження нового Північноатлантичного командування, яке міністри оборони країн-членів НАТО погодились створити в командній структурі НАТО. Метою Північноатлантичного командування є захист морських ліній зв'язку між Північною Америкою та Європою, особливо у зв'язку з активізацією діяльності Росії в Баренцовому морі та на Півночі, що може загрожувати трансатлантичним рухам та створювати потенційний конфлікт. Морський простір Балтійського моря, на думку командування НАТО, слід розглядати як єдиний театр дій у разі конфлікту з Росією у Північній Європі [6].

Угода п'яти північних країн активізувати співпрацю їх ППО шляхом обміну інформацією військового спостереження повітря є ще одним важливим кроком, оскільки вона включає як членів НАТО (Норвегію, Данію та Ісландію), так і країни, які не є членами НАТО (Швецію і Фінляндію). Альянс повинен вивчити можливість розширення відносин з цими країнами в контексті НАТО, що принесе користь усім сторонам. Подібним чином НАТО має визначати пріоритетність по-

ширення інформації про морські спостереження, тоді як країни регіону розширюють свої можливості. Однак, жоден з цих заходів не буде включати гарантії колективної оборони Швеції або Фінляндії до тих пір, поки вони залишаються за межами альянсу, щодо вступу до якого не досягнуто згоди з громадськістю.

Список використаної літератури

1. Aminoff J. New Wind in Finland's Foreign Policy – Back to Realism/ Aminoff J. [Електронний ресурс] . – Режим доступу:
2. http://www.worldsecuritynetwork.com/Europe/jukka-aminoff-1/New-Wind-in-Finland
3. Government Report on Finnish Foreign and Security Policy. – Helsinki: Prime Minister's Office Publications, 2016. – 30 p.
4. Hasselbach Ch. Finland's Cautious Relationship with NATO/ Hasselbach Ch. [Електронний ресурс] . – Режим доступу:
5. http://www.dw.com/en/finland-debates-joining-nato-despite-russian-warnings/a-40879131
6. Membership debates. Finland[Електронний ресурс] . – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Enlargement_of_NATO
7. Penttilä R. E.J. The Idea of Finnish Foreign Policy / Penttilä R. [Електронний ресурс] . – Режим доступу: www.eva.fi/.../2174_Yhteenveto_suomen_ulkopolitiikan_id..
8. Rathke J. Security in Northern Europe and the Road to the 2018 NATO Summit/ RathkeJ.[Електронний ресурс].– Режим доступу: https://www.csis.org/analysis/security-northern-europe-and-road-2018-nato-summit
9. Relations with Finland[Електронний ресурс] . – Режим доступу:
10. https://www.nato.int/cps/ic/natohq/topics_49594.htm
11. Standish R. Why Is Finland Able to Fend Off Putin's Information War?/ Standish R. [Електронний ресурс] . – Режим доступу:
12. http://foreignpolicy.com/2017/03/01/why-is-finland-able-to-fend-off-putins-information-war/
13. Науковий керівник доц.Вегеш І.М., канд.політ.наук

ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Myshko, Svitlana / Мишко, Світлана
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

На сучасному етапі глобалізації значно зростає значення англійської мови – найбільш поширеної мови у світі – як одного з основних засобів міжмовної комунікації. Англійську мову вивчають для досягнення різних цілей. Перед викладачами іноземної мови виникає критичне питання щодо викладання культури країни, мова якої вивчається, разом із вивченням мови. Це питання особливо активно обговорюється протягом двох останніх десятиліть як лінгвістами, соціолінгвістами, так і спеціалістами інших галузей. На нашу думку, неможливо відділяти мову від культури, адже мова розвивається лише у певному культурному середовищі. Так, наприклад, есперанто – штучна мова, створена польським лікарем і поліглотом Л. Л. Заменгофом у 1887 році на основі найпоширеніших європейських мов та інтернаціональної лексики з метою створення прямих та однакових можливостей для кожної людини у міжнародних стосунках, не змогла стати світовою мовою, оскільки не мала культурного підґрунтя.

Р.Чаудхарі, викладач кафедри англійського університету Джазан Королівства Саудівська Аравія, підкреслює, що ми висловлюємо наші почуття, емоції, думки, потреби та бажання словами, символами та жестами, які розглядаються як мова. Отже, на його думку, мова може бути визначена як вербальна, фізична, біологічно вроджена, і основна форма спілкування. Культура – це особливості певної групи людей, які визначаються всім, починаючи від мови, релігії, кулінарії, соціальних звичок, музики та мистецтва. Культура також включає в себе спосіб, яким люди думають і розуміють світ та своє життя. Таким чином, культура знаходить своє вираження в мові, і, відповідно, вивчення нової мови без ознайомлення з її культурою залишається неповним [1].

Слід підкреслити, що так само, як мова немислима без культури, так і культура немислима без мови. Мова є віддзеркаленням певної культури.

Донедавна вважалося, що якщо ви вивчаєте мову, то ви одночасно оволодіваєте і культурою країни, мова якої вивчається. Отже, виникає питання: культуру якої країни вивчати при викладанні англійської мови? На нашу думку, якщо підручники спрямовані на вивчення американської англійської мови, то слід починати з вивчення культури саме цієї країни, одночасно поглиблюючи знання студентів щодо культури Великої Британії, Австралії та інших англомовних країн, розвиваючи навички студентів розрізняти культурні особливості цих країн.

При вивченні культури країни, мова якої вивчається, не можна обмежуватися лише уроками іноземної мови, яка є основою міжкультурного спілкування. Створюючи нові підручники та навчальні посібники, слід застосовувати міждисциплінарний підхід. Серед навчальних популярних посібників слід виділити нові видання «People Like Us» і «People Like Us, Too»(автор С. Грінолл), які знайомлять учнів і студентів з реальними людьми з різних країн світу, традиціями і національними цінностями, нормами мовної і немовної поведінки та етики. Безперечними перевагами цих посібників є те, що вони допомагають не тільки вдосконалити знання сучасної англійської мови, а й сформувати уявлення про особливості своєї власної національної культури в контексті світових культур. Однак, викладачі англійської мови, які займаються підготовкою перекладачів, відчувають потребу у навчальних матеріалах, які містили би висвітлення основних сфер непорозумінь між культурами та визначали шляхи їх обговорення.

Деякі дослідники навіть вважають культурні навички п'ятими мовленнєвими навичками. На думку Б. Томаліна, існує ще один рівень розуміння культури – це рівень культурної чутливості та культурної майстерності, тобто вміння успішно працювати з представниками інших культур. Дослідник стверджує, що вивчення культури має включати наступне: знання культури, культурних цінностей, культурну поведінку та культурні навички[4]. Вважають, що полікультурні навички насамперед важливі для представників міжнародного бізнесу, але на сучасному етапі розвитку суспільства полікультурність, на нашу думку, важлива для всіх членів суспільства, особливо для перекладачів.

Дуже часто у наших студентів – майбутніх перекладачів – виникають проблеми при усному перекладі з іноземної мови на рідну.

Вони намагаються пояснити це недостатнім словниковим запасом, граматичними складнощами перекладу та особливостями вимови.

Однак, їм, скоріше за все, бракує культурних знань, які містять багато аспектів, таких як мистецтво, історія та географія країни, мова якої вивчається.

Отже, при розробці навчальних програм з іноземної мови для перекладачів слід звернути особливу увагу на введення матеріалу, спрямованого на формування полікультурних навичок. Слід зауважити, що незважаючи на той факт, що шкільні підручники з іноземної мови вже містять спеціальні розділи – так звані «куточки культури», вони часто піддаються критиці за те, що занадто «штучні» у викладі іноземної мови, а відсутність автентичного матеріалу веде до надмірного спрощення мови та нереалістичних поглядів на реальні ситуації. Якщо автентичний матеріал, зазвичай, використовується при викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах, то в школах цей матеріал використовується недостатньо, а народні пісні, вірші та загадки є ідеальним автентичним матеріалом для вивчення іноземних мов дітьми. Крім того, слід підкреслити, що вивчення культури починається вже на першому занятті з іноземних мов, коли ми вчимо дітей вітатися, тим самим знайомлячи їх з елементами культури країни, мова якої вивчається. Ми поділяємо думку Дж.Валдес, який вважає, що неможливо уникнути викладання культури при навчанні мови [6].

Вивчення культури країн, мову яких ми засвоюємо, допоможе майбутнім перекладачам використовувати іноземну мову без непорозумінь при спілкуванні з представниками інших культур. Ми повинні доносити до наших студентів культурно значиму інформацію, навчити зацікавленості щодо інших культур, а також створити таке мовне середовище, яке допомогло б їм відчути себе частиною міжнародного середовища. Ми намагаємося навчити майбутніх перекладачів навичкам, необхідних для подальшого вивчення інших культур, звертаючи увагу на універсальність культур у певних життєвих ситуаціях, наприклад, при спілкуванні окремих верств населення – політиків та бізнесменів. При цьому велику увагу слід приділяти вихованню усвідомлення студентами цінності своєї національної ідентичності.

Список використаної літератури

1. Choudhury R. U. The Role of Culture in Teaching and Learning of English as a Foreign Language // Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research Vol. 1, Issue 4, April 2014[Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.express-journal.com
2. Culture and the Language Classroom - TeachingEnglish [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/
3. Greenall S. People Like Us.Exploring Cultural Values and Attitudes.L.: Macmillan, 2008. – 96 p.
4. Tomalin B. What Do We Mean by 'Culture'?/ Tomalin B. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill
5. Tomalin B. Making Culture Happen in the English Language Classroom/ Tomalin B. [Електронний ресурс] . – Режим доступу: https://www.teachingenglish.org.uk/article/making-culture-happen-english-language-classroom
6. Valdes J. The Inevitability of Teaching and Learning Culture in a Foreign Language Course// Culture and the Language Classroom. Milestones in ELT. Modern English Publications in association with The British Council. – 1990. – pp. 20–31.

INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE IDEGEN NYELVŰ GYERMEKIRODALOM SEGÍTSÉGÉVEL*

Nagy-Kolozsvári Enikő
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

Az angol gyermekirodalom tanórai felhasználhatóságának, szerepének és hatásának vizsgálata széles körben elterjedt, számos kutatás foglalkozik az adott témával (*Bland és Lütge* 2013; *Ghosn* 2013; *Ellis és Brewster* 2013; *Heathfield* 2014). A gyermekirodalom oktatásban való alkalmazásának előnyei többszörösen bizonyítottak: növelik a motivációt, csökkentik a szorongást, fejlesztik a nyelvtanulási, kulturális, interkulturális, kommunikatív kompetenciákat, segítségükkel tanulóink nyitottabbá, érdeklődőbbé válnak, stb. Ennek ellenére – ismereteink szerint – Kárpátalján eddig még nem végeztek kutatást a gyermekirodalom nyelvoktatásban való alkalmazhatóságának és szerepének vizsgálatával kapcsolatban. Ez azért is fontos, mivel a kárpátaljai általános iskolákban használt tankönyvek nem felelnek meg teljes mértékben a modern nyelvoktatás követelményeinek. A gyermekirodalom kiegészítő tananyagként való alkalmazása viszont megoldást jelenthet erre a hátrányos helyzetre. A kutatás célja egy kérdőíves felmérés kivitelezése volt arra nézve, hogy használnak-e a kárpátaljai angoltanárok rövid történeteket, autentikus meséket az idegen nyelv órákon, ha igen, milyen gyakran és hogyan teszik azt, esetleg milyen kiegészítő tananyagokkal helyettesítik őket. Előadásom során a kérdőív eredményeiről számolok be, valamint a tanárok sikereiről és kudarcairól ezen a téren, saját bevallásuk alapján.

Kulcsszavak: autentikus gyermekirodalom, angolóra, Kárpátalja.

* Jelen munkát Magyarország Collegium Talentum 2017 programja támogatta.

TEACHING HUNGARIAN IN THE US HUNGARIAN WEEKEND SCHOOLS: HERITAGE OR FOREIGN LANGUAGE APPROACH?

Nemes, Zsolt
University of Pannonia
Veszprém, Hungary
Hungary

Hungarian language learners outside the country are divided in two groups: those who (re)learn it as their heritage language, and those who learn it as a foreign language. American Hungarian communities are seen as part of the former group, while in practice, they are in the middle. Hungarian weekend schools are key factors in maintaining ethnic identity and passing down knowledge of the language. These are informal self-sponsored institutions. In the weekend school of New Brunswick, NJ, children from all-around New York City are taught mostly by local volunteers with little professional training. The received teaching method is frontal and CLILL-based. Language is only taught through subjects like history, geography and literature, using textbooks published in Hungary for children in Hungary. Seeing the increasing ineffectiveness of this approach, volunteers from Hungary recently experimented with foreign language teaching materials, however they were ineffective, as intended for different audiences and require more contact hours, than are available. Instead of the two extremes, I suggest the creation of personalized teaching materials relying on a multicompetence approach that will enhance children's metalinguistic awareness and self-monitoring skills, through tasks involving cross-linguistic comparison and awareness of language forms that bode well with literature, while geography and history are prone for enhancing learning strategies. The aim is giving children the multilingual skillset they would have acquired in a stronger multilingual environment.

THE IMPACT OF MULTI-COMPETENCE APPROACH ON LEARNING VOCABULARY AND SPEAKING SKILLS OF A THIRD LANGUAGE BY SYRIAN ADULT LEARNERS

Nshiwi, Darin
University of Pannonia
Veszprém, Hungary
Syria

This research falls within the area of teaching German as a third language (TL). It focuses on the short-term effects of Multi-competence strategies on learning vocabulary and speaking skills of a third foreign language for intermediate level learners at the Higher Language Institute (HLI), Arab International University and University of Innsbruck. Moreover, it sheds light on the adopted approaches while teaching these strategies by teachers at the HLI, Arab International University and University of Innsbruck. It investigates whether these strategies are taught implicitly, explicitly or both.

To conduct this study, the researcher will apply three tools: the first tool is a questionnaire to collect background data and evaluate the strategies used by teachers and intermediate level learners at the HLI and Arab International and University of Innsbruck. The second tool is post- vocabulary and speaking tests to investigate the effect of using Multi-competence strategies on vocabulary and speaking learning. An English placement test will also be conducted to guarantee the homogeneity of the two groups before the experiment. The third tool is interviewing learners during the learning process. These tools are going to be applied on the sample that included 80 intermediate learners who will be divided into experimental and control groups and teachers at the HLI and Arab International University and University of Innsbruck. The data obtained will be dealt with descriptively and analytically.

УКРАЇНСЬКО-СЛОВАЦЬКІ НЕВІДПОВІДНОСТІ ПЕРЕКЛАДУ У КОНТЕКСТІ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА ІМЕННИКА

Nylabovich, Yana / Нілабович, Яна
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Виходячи з позиції, що мова є віддзеркаленням характеру мислення її творців і носіїв (*В. фон Гумбольдт, О.О. Потебня*), можемо стверджувати, що форми категорії числа іменників є результатом важливості їх вираження у мові задля відбиття типу ментальності мовців. У процесі нашого дослідження у функціональному аспекті, що залишається актуальним завданням сучасної лінгвістики, категорія числа сучасної словацької мови за виявом внутрішнього облаштування є двокомпонентною (однина і множина), де кожна з форм має власний потенціал семантичного навантаження – текстуально зумовленого ↔ ситуативно визначуваного. Вивчаючи особливості вибору граматичних форм числа іменника у контексті українсько-словацької двомовності та чинників, що їх зумовлюють, ми врахували і рівень абстрактної граматичної системи мови, рівень функціонування граматичних одиниць у складі висловлювання без урахування рівня репрезентації абстрактної граматичної системи у лексичних одиницях. Тобто, дослідивши граматичну систему в статиці, з огляду на класифікативність, у нашому дослідженні ми звертаємося до її динамічного аспекту, тісно пов'язаного з комунікацією, прагматикою мовлення. Адже потенціал словацької морфології дає змогу співвіднести словацьку граматику, що має велику креативну спроможність, і мовленнєву діяльність.

Зауважимо, у певних контекстах простежуються розбіжності у числовому оформленні іменників різних мов – це зумовлено традиціями мовлення та особливостями вживання форм числа субстантивів у певних типах висловлювань. Проте, до сьогодні у лінгвістичних джерелах дослідження числової диференціації іменників на матеріалі української та словацької мов залишилося поза увагою, питання передачі іменника зі словацької мови українською чи аналіз використання числових форм іменника у висловлюванні та у складі різних синтаксичних структур, як предмет окремого дослідження не ставилося.

Вказана проблематика норм та співвідношення числових форм українських та словацьких субстантивів, а також нагальна потреба ґрунтовного студіювання способів передачі форм числа словацьких іменників українською мовою, як видається, потребує більш детального аналізу, що свідчить про **актуальність** нашого дослідження. Також, на нашу думку, варто звернути увагу на різне числове оформлення іменників у контексті українсько-словацької двомовності спричинене не тільки правилами узгодження числових форм у складі словосполучення, а й правилами узгодження форм числа у більших контекстах. Зокрема, менша числова узгодженість українських субстантивів у висловлюванні зумовлює нейтралізацію числових форм словацького іменника в українській мові у відповідних контекстах. Отже, нашим **завданням** є продовжити дослідження норм та співвідношення числових форм українських та словацьких субстантивів, виявити числові форми субстантивів групи singularia tantum та pluralia tantum словацької мови, у випадку, якщо їх українські відповідники є також іменниками групи singularia та pluralia tantum або ж подаються в обох числових формах, урахувавши при цьому коливання, розбіжності та узус числових форм субстантивів обох мов. Основними **джерелами** дослідження слугують лексикографічні праці, передусім перекладні, проте й вони не охоплюють усього розмаїття невідповідності перекладу в контексті категорії числа іменника, тому додатковими джерелами обрано словники та енциклопедії народної культури словаків.

Близька спорідненість української та словацької мов, часто симетричність мовних систем, без сумніву, полегшує нам опанування, пришвидшує набуття нами правильних комунікативних навичок. Водночас саме мовна подібність та наявність багатьох паралелей стає додатковим, часто дуже сильним чинником інтерференції. Наприклад, словацький іменник *«informácia»* вживаються, як правило, у формі множини «*informácie»*, тоді як український субстантив *«інформація»*, залежно від значення, вживається виключно в однині. Розбіжності у числовому оформленні словацького та українського іменника простежуються у лексико-семантичних варіантах зі значенням: 1. «відомості про які-небудь події, чиюсь діяльність» та 2. «відомості, що обробляються в контакті людиною». Український субстантив у цих значеннях вживається у формі тільки однини, а словацький – як правило, у формі множини (2. тільки у формі множини): *tie informácie / ця інформація; ústné informácie – усна інформація; základné, všeobecné, detailné*

informácie / основна, загальна, детальна інформація; informácie pre pacientov, pre používateľov výrobku / інформація для пацієнтів, для користувачів. Наприклад: Bližšie **informácie** a úplné podmienky ponuky nájdete na www.toyota.sk (MY Liptovské noviny. Týždenník. Bratislava: Petit Press 24.09.2012). Totiž napriek tomu, že v médiách znelo, že vláda rozhodla či vláda zakázala, nešlo o pravdivé, ale nepresné **informácie** (SME. Denník. Bratislava: Petit Press 25.09.2012.). V médiách už prebehli **informácie** o tom, že naši absolventi patria k najlepšie zarábajúcim v národnom hospodárstve a prakticky nepoznajú nezamestnanosť (MY Nitrianske noviny. Týždenník. Bratislava: Petit Press 24.09.2012).

До мовних чинників зараховуємо і відмінності у числовому оформленні словацьких та українських субстантивів у складі фразеологічних одиниць. Йдеться про різномовні повні фразеологічні еквіваленти з незначними граматичними розбіжностями та часткові різноструктурні фразеологічні еквіваленти. Оскільки однією із ознак сталих виразів є граматична недостатність, і зміна форми числа субстантива на протилежну може зруйнувати вираз [4, с. 44], то при перекладі українською мовою використовують ту числову форму іменника, яка притаманна виразу мови перекладу, наприклад: 1) *Lepší* ***vrabec*** *v hrsti ako holub na streche! / Краще* ***горобець*** *в руці – ніж лелека в небі!* 2) *Якщо гора не йде до Магомета, то Магомет іде до гори! / Keď nejde hora k Mohamedovi, musí ísť Mahamed k hore!*

На противагу відмітимо і повний збіг форм числа іменника у контексті українсько-словацького перекладу. Наприклад: лексико-семантичні варіанти українського і словацького іменника *«poznanie» / «знання»,* залежно від значення, вживається виключно в однині чи множині. Розбіжності у числовому оформленні українського та словацького іменника не простежуються, а навпаки, у лексико-семантичному варіанті зі значенням “сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження”, субстантиви у цьому значенні вживаються у формі множини, наприклад: *Vedecké* ***poznatky*** *poukazujú na to, že fyzická aktivita je účinná len v tom prípade, ak je dostatočne intenzívna* (SME. Magazín zdravia. Bratislava: Petit Press 20.09.2012).

Підсумовуючи наші міркування, стверджуємо, що українсько-словацькі невідповідності перекладу цілком закономірне різнопланове й поширене явище, зумовлене неоднаковістю мисленнєвої та мовної категоризації людиною навколишньої дійсності. У цілому ж потужність категорії числа виявляється цілком послідовно, що й за-

безпечує її стабільність у системі категорій іменника як однієї з провідних. А знання специфіки міжкультурної комунікації, реалії країни, мову якої вивчаємо, її історію і сучасність передбачає якісний рівень перекладу. Інтенсивність контактів між Україною та Словаччиною, яка спостерігається останніми десятиліттями, свідчить про потребу ґрунтовного і всебічного дослідження української та словацької мови на чітких методологічних засадах.

Список використаної літератури

1. Вихованець, І., Городенська, К. Теоретична морфологія української мови: Академ. граматика укр. мови [Текст] / І. Вихованець, К. Городенська; За ред. І. Вихованця. – К. : Універ. видавництво «Пульсари», 2004. – 400 с.
2. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства: Підручник. – К.: Академія, 2006. – 424 с.
3. Основи перекладознавства: Навч. посібник / За ред. А.Є.Нямцу. – Чернівці: Рута, 2008. – 312 с. 15. Українська мова. Енциклопедія. – К.: Енциклопедія. – 3-є вид., зі змінами і доп. – 856 с.: іл.
4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – М.: Высшая школа, 1983. – 303 с.
5. Пономарів О. Д. Сучасна українська мова : підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко. – К. : Либідь, 2001. – 400 с.
6. Яцканин І. Діалог літератур. – Пряшів, 2008. – 132 с.
7. Miko, F.: Rod, číslo a pád podstatných mien. – Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1962. – 252 s.
8. Bunganič P. Slovensko-ukrajinský slovník. Bratislava 1985. – 676 s.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. Ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь : ВТФ Перун, 2005. – 1728 с.
10. Krátky slovník slovenského jazyka / [hlavná redakcia J. Kačala, M. Pisárčiková, M. Považaj]. – 4. vyd. doplnené a upravené. – Bratislava: Veda, 2003. – 985 s.
11. Malý lexikón ľudovej kultúry Slovenska. – Bratislava: MAPA Slovakia, 2003. – 280 s. 28. Slovensko. – Bratislava: Perfekt, 2006. – 384 s.
12. Slovensko – ukrajinský slovník / [red. P.Bunganič]. – Bratislava: SPN 1985. – 688 s.
13. Slovník slovenského jazyka: I–VI. zv. / [red. Š.Peciar]. – Bratislava: SAV, 1959–1968.
14. Slovník súčasného slovenského jazyka: a – g/ [hlavná redakcia K. Buzássyová, A. Jarošová]. – Bratislava: Veda, 2006. – 1132 s.
15. Veľký slovensko-ruský slovník : I–VI. zv. – Bratislava : Veda, 1979 – 1995.

NYELVI ELŐKÉSZÍTŐ ÉVFOLYAM: A MEGOLDÁS A MAGYAR NYELVOKTATÁS PROBLÉMÁIRA?

Öveges Enikő
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, Magyarország
Hungary

A rendszerváltás óta Magyarországon elindított nyelvoktatás-politikai intézkedések közül az egyik legjelentősebb, máig is létező program a nyelvi előkészítő évfolyamos képzés (NYEK) bevezetése volt. A 2004-ben induló, az intenzív nyelvtanítást a közoktatásba integráló képzés célja az volt, hogy a középiskolásoknak egy pluszévet biztosítson tanulmányaik során arra, hogy nyelvtudásukat iskolai kereteken belül, magas óraszámban fejlesszék. Az intézkedéssel a középiskolás tanulók nyelvtudásának intenzív fejlesztése mellett az esélyegyenlőséget is erősíteni kívánták, kiváltva a Magyarországon nagyon elterjedt kiegészítő magánoktatást. A NYEK-et indulása első öt évében empirikus nyomonkövetéssel vizsgálták, így hatékonyságáról és eredményeiről világos kép lenne alkotható. Nincs ez azonban így: bár a válaszadói csoportok számos hozadékot és pozitívumot rendelnek hozzá, a program mégsem tűnik egyértelműen sikeresnek. Jelen előadás célja, hogy röviden bemutassa a NYEK-et és hátterét, valamint összefoglalja és értékelje eredményességét a válaszadók percepciói alapján.

A NYEK és háttere

Magyarország lakossága minden szempontból meglehetősen gyengén teljesít idegen nyelvekből annak ellenére, hogy az iskolai nyelvoktatás feltételei adottnak tűnnek. A közoktatásban a kötelező idegennyelv-tanítás a 4. osztályban megkezdődik, és az első idegen nyelv legalább heti legalább 3, a második pedig 9. osztálytól (gimnáziumokban) szintén 3 órában tanulható, ami összesen a tanulmányok befejezéséig 936, illetve 432 45 perces órát jelent. Bár erről empirikus adatok nem állnak rendelkezésre, általánosan elterjedt az a vélemény, hogy a legtöbb iskolában a szabad órakeret terhére ennél lényegesen nagyobb óraszámban tanítják az idegen nyelveket. A tartalmi szabályozók (Nemzeti alaptanterv és idegen nyelvi kerettantervek) a *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* [2] című európai dokumentumra épülnek, annak alapelveit és kompetenciarendszerét követik, így naprakésznek és megfelelőnek tekinthetők. A nyelvtanárok

mind képzettek, nyelvtanári végzettség nélkül ma nem taníthat senki idegen nyelveket az iskolákban. A szervezeti keretek tehát látszólag adottak, miért olyan kevéssé hatékony mégis a nyelvoktatás Magyarországon? Miért van az, hogy a középiskolás tanulók jóval kevesebb, mint fele jut el csak a B2 szintre tanulmányai végére?

A magyar nyelvoktatás fejlesztése iránti igényre több program indult, köztük a Világ – Nyelv Program (VNYP), melynek egyik legfontosabb eleme volt a nyelvi előkészítő évfolyam, mely lehetővé tette a középiskolák számára, hogy képzésükbe egy intenzív nyelvi előkészítő évet iktassanak be. A kezdeti előírások értelmében a kötelező tanórai foglalkozások minimum 40 százalékát (hetente minimum 11 tanórát) kellett idegen nyelvi képzésre, tanulásra fordítani a NYEK-évben, míg a többi középiskolai évben heti legalább öt órát. A program megvalósítását az oktatáspolitika számos intézkedéssel segítette: készültek módszertani és szervezési ajánlások, tanmenetek, és szerveztek konferenciákat, szakmai műhelyeket a NYEK-nyelvtanárok részére. A program léte a 2010-es kormányváltás után bizonytalanná vált, végül azonban módosításokkal ugyan, de fennmaradt: a NYEK-év kötelező minimum nyelvi óraszáma 18-ra emelkedett és előírták, hogy a diákok minimum 80 százaléka köteles a 12. évfolyam végére elérni a KER B2 szintet.

A legelső tanévben (2004/2005. tanév) 408 középiskola (232 gimnázium, 170 szakközépiskola és 6 vegyes típusú iskola, az összes iskola 29 százaléka) 11 834 diákja (az összes első középiskolai évfolyamot kezdő diák 12,6 százaléka) jelentkezett a NYEK-képzésre, ami jóval meghaladta az eredeti várakozásokat. Habár egy ideig nőtt a jelentkezők száma, a 2009/2010. tanévtől kezdve hirtelen jelentősen zuhanni kezdett a diákok száma, és a csökkenés azóta is tart: a 2016/2017. tanévben 152 intézményben mindösszesen 6496 tanuló iratkozott be a NYEK évfolyamra. A program azonban még így is több mint 150 000 tanulót vont be indulása óta. A NYEK-tanulók többsége az angol vagy a német nyelvet választotta.

A NYEK empirikus nyomonkövetése

A NYEK-programot kevés kutatás vizsgálta. Megvalósítását a legelső évtől kezdve három átfogó felmérés követte [12; 13; 14; 15], de a többi idevágó tanulmány inkább a program egy-egy szűk keresztmetszetét vette górcső alá. Egyes kutatók csak az oktatáspolitikai szempontokat vizsgálták [1; 5], mások a bevezetés társadalmi hátterét elemezték [3; 4], megint mások pedig vagy a teljes közoktatási rendszer [6], vagy a Világ – Nyelv Program [9; 10] részeként tárgyalták a programot. A nagyszabású felmé-

résekre épülve több kisebb léptékű, egy konkrét kérdést mélyebben elemző vizsgálat készült [7; 8; 11; 16; 17], mindegyik kvalitatív és émikus szemszögből.

A monitoringkutatások eredményeiből számos érdekes tény bontakozott ki, jelen előadásban azonban csak a válaszadók véleményére összpontosítunk, a NYEK-ről alkotott képüket foglaljuk össze. A 2006-os vizsgálatból látható volt, hogy a képzésben érintett minden csoport pozitívan értékelte a NYEK-programot. A megkérdezettek többsége elégedett volt a NYEK-évfolyam tapasztalataival, alapvető kritikát, változtatási javaslatot nem fogalmaztak meg. Az intézmények igazgatói fejlődési lehetőséget láttak az intenzív nyelvoktatásban, ami szerencsésen esett egybe más igényekkel. Az igazgatók és a tanárok egyaránt megjegyezték, hogy a NYEK-program egyik legfontosabb hozadéka az volt, hogy a diákok szívesen jártak iskolába, és pozitívan viszonyultak a tanuláshoz és társaikhoz is. Többen említették a nyelvtanárok és a diákok szorosabb és hatékonyabb együttműködését, valamint a pedagógiai munka minőségének javulását is. A NYEK-program a tanárok és a diákok motivációs szintjét és viselkedését is pozitívan befolyásolta.

A pozitív hozzállás nagyrészt a 2008–2009-es felmérés idejére is megmaradt: az iskolaigazgatók és a nyelvtanárok is számos előnyét emelték ki a programnak, ekkorra azonban már a program értékét megkérdőjelező percepciók is hangot kaptak. Különösen igaz volt ez a 10–13. évfolyamokra, ahol az iskolák visszatértek a szokásos tanítási és tanulási módszerekhez, és a tanulók, a szülők és a nyelvtanárok egyaránt érzékelték a különlegesből a hagyományos rendszerbe történő beilleszkedés problémáit. A program egyik fontos céljának megvalósulásában is hiányosságok látszottak: az esélyegyenlőséget sokszor például maguk a nyelvtanárok kívánták csökkenteni egy nyelvi felvételi beépítésével.

Összegzés

A NYEK az igen sok hozadéka mellett úgy tűnik, több területen nem bizonyult sikeresnek a válaszadók percepciói alapján. Ezek leginkább a 10–13. évfolyamok munkájának alultervezettsége, átgondolatlansága, valamint az esélyteremtésnek a vártnál kisebb mértékű megvalósulása voltak.

Felhasznált irodalom

[1] Balázs É. (2007). Stratégiától a kistérségi együttműködésekig. In I. Vágó (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (9–42. oldal). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

[2] Council of Europe. (2011). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Author. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

[3] Fehérvári A. (2008). Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. *Új Pedagógiai Szemle, 58(2)*, 30–50.

[4] Fehérvári A. (2009a). Kik a nyelvi előkészítő képzés nyertesei? *Iskolakultúra, 2009/9*, 62–71.

[5] Fehérvári A. (2009b). Intenzív felzárkózás? A nyelvi előkészítő program vizsgálata. *Iskolakultúra, 2009(12),* 3–17.

[6] Halász G., & Lannert J. (Eds.) (2000; 2003; 2006). *Jelentés a magyar közoktatásról* [Report on Hungarian school education]. Budapest, Hungary: Országos Közoktatási Intézet.

[7] Hódi Á., Nikolov, M. & Pathó, I. (2009). Emic perspectives on students' year of intensive language learning experiences. In R. Lugossy, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics* (39–46. oldal). Pécs: Lingua Franca Csoport. Retrieved from http://books.google.hu/books?printsec=frontcover&id=FrHa6qd1F-0C#v=onepage&q&f=false

[8] Horváth-Magyar, V. (2010). Research on the YILL Programme in the 2009/2010 School Year. In Lehmann, M., R. Lugossy, & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics* (91–103. oldal). Pécs: Lingua Franca Csoport. Retrieved from http://www.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=PGBPgp_tS6oC&oi=fnd&pg=PA92&dq=nyelvi+el százalékC5 százalék91k százalékC3 százalékA9sz százalékC3 százalékADt százalékC5 százalék91+ százalékC3 százalékA9vfolyam&ots=dtl_sRgQWH&sig=Ui71WKekTVBcZ6HBhj1i0gSNlOg&redir_esc=y#v=onepage&q=nyelvi százalék20el százalékC5 százalék91k százalékC3 százalékA9sz százalékC3 százalékADt százalékC5 százalék91 százalék20 százalékC3 százalékA9vfolyam&f=false

[9] Medgyes, P. (2005). World – Language: Foreign language policy in Hungary. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe & V. Ramanathan (Eds.), *Directions in applied linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan* (264–278. oldal). Clevedon: Multilingual Matters.

[10] Medgyes, P. & Öveges, E. (2004): Paved with good intentions: Foreign language policy in Hungary. In C. Dobos, Á. Kis, Y. Lengyel, G. Székely & S. Tóth (Eds.), *Mindent fordítunk és mindenki fordít - Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben* (279–290. oldal).

[11] Menyhei, Zs. (2010). *Teachers' and students' views on the year of intensive language learning*. In Lehmann, M., R. Lugossy, & J. Horváth (Eds.), *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics* (77–90. oldal). Pécs: Lingua Franca Csoport. Retrieved from http://www.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=PGBPgp_tS6oC&oi=fnd&pg=PA92&dq=nyelvi+el százalékC5 százalék91k százalékC3 százalékA9sz százalékC3 százalékADt százalékC5 százalék91+ százalékC3 százalékA9vfolyam&ots=dtl_sRgQWH&sig=Ui71WKekTVBcZ6HBhj1i0gSNlOg&redir_esc=y#v=onepage&q=nyelvi százalék20el százalékC5 százalék91k százalékC3

százalékA9sz százalékC3 százalékADt százalékC5 százalék91 százalék20 százalékC3 százalékA9vfolyam&f=false

[12] Nikolov M., Ottó I. & Öveges E. (2005a). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. Retrieved from http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf

[13] Nikolov M., Ottó I. & Öveges E. (2005b). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. Retrieved from http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/jelentes-nyelvi-090803-2

[14] Nikolov M., & Öveges E. (2006). *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák vezetői, nyelvtanárai és tanulói körében 2006 tavaszán végzett felmérésről, 2006*. Retrieved from http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/jelentes-nyelvi-090803

[15] Nikolov M., Ottó, I. & Öveges E. (2009). *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005–2008/2009.* Retrieved from http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito

[16] Nikolov M., Ottó, I. & Öveges E. (2012). *A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése*. Retrieved from tamop311.ofi.hu/download.php?docID=4732

[17] Öveges E. (2007). The role language proficiency exams play in the year of intensive language learning. In Horváth, J. & Nikolov, M. (Eds.), *UPRT 2007, Empirical studies in English applied linguistics* (19–33. oldal). Retrieved from http://mek.oszk.hu/07500/07557/

СПІВЖИТТЯ ТА БАГАТОЕТНІЧНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ПОВІТІ САТУ-МАРЕ У XXI СТОЛІТТІ

Virag, Paula / Віраг, Паула
Повітовий музей Сату-Маре
м. Сату-Маре, Румунія
Romania

Скасування феодальних структур патентами 1853-1854 рр. сприяло процесу введення капіталістичних елементів, насамперед у сільському господарстві.

Тільки у цей період відчувався економічний та психологічний ефект законодавчих реформ 1853-1854 років.

Відкрито систематичне ведення лісозаготівель, запущені нові промислові інвестиції, створено систему комунікацій тощо.

Створюються нові робочі місця, покращуються матеріальні можливості забезпечення сімейного життя, зросла кількість населення в усьому комітаті.

Головний ефект реформ – збільшення природного приросту населення внаслідок пожвавлення народжень. Таким чином, у 1869 році населення Сату-Маре становило 290530 осіб.

Для комітату Сату-Маре переписи, організовані угорською владою, показали співіснування румунів, угорців, німців (швабів), євреїв, українців, словаків, ромів тощо. Їх конфесії належать до групи 7 релігій, що зустрічаються в інших регіонах дуалістичної монархії, а саме: греко-католицька, кальвіністична, римо-католицька, лютеранська, православна, унітарна, мозаїка.

Переписи, зроблені владою під час дуалізму, не вказували на громадянство жителів, а лише на рідну мову, яку розуміють як мову, якою співрозмовник говорить краще і з більшим задоволенням.

Згідно з отриманими даними, найбільшу кількість населення комітату Сату-Маре становили угорці, а потім – румуни та німці.

Щодо віросповідання, то на території комітату Сату-Маре переважають греко-католики, потім йдуть кальвіністи, римо-католики та ізраїльтяни. Лютеранська та православна конфесії мають меншу кількість віруючих. Але найменшу кількість послідовників має унітарна релігія. Припускається, що її віруючі не вихідці з Сатумарського регіону, а походять з інших областей.

Перепис 1930 року – це перший перепис населення, організований на території комітату Сату-Маре після створення румунської адміністрації в цьому регіоні та після модифікації кордонів старого комітату.

При аналізі складу населення та особливо порівняно з реаліями кінця XIX – початку XX століття необхідно враховувати, що після 1919 р. кордони комітата змінилися і були колонізовані румунським етнічним населенням, яке було розташоване в певних районах повіту.

Крім того, законодавство того часу надавало ряд переваг румунській інтелігенції, переважно вчителям та посадовим особам, які поселялися в цей регіон. Причина полягала в тому, що після 1919 р. румунська влада зіткнулися з великою нестачею вчителів та посадових осіб, які добре знали румунську мову.

Отже, за даними перепису 1930 року, в повіті Сату-Маре найбільшу кількість жителів представляли румуни (178523), потім угорці, євреї та німці. Українцями себе визначили: 3020 осіб, а словаками – 555 людей.

У 1941 році під час перепису, організованого угорською владою після того як північно-західна Румунія була приєднана до Угорщини внаслідок Віденського арбітражу у 1940 році, кількість румунського населення повіту Сату-Маре зменшилася на 65 559 осіб порівняно з останнім переписом населення.

Одним із пояснень цього зменшення є велика кількість біженців, які покинули в той час землі Сатумарщини, відправляючись в Румунію. Але число біженців навряд чи було настільки великим.

Отже, слід додати, що деякі особи, які оголосили себе румунами в міжвоєнний період, в нових умовах записали себе угорцями.

Також можна розглянути природний приріст обох етнічних груп. Кількість українців різко зменшується. Вони, напевно, втекли до інших регіонів Румунії. Кількість євреїв також зменшується, деякі з них залишають Сатумарський регіон внаслідок несприятливих умов під час Другої світової війни.

І під час комуністичного періоду на території повіту Сату-Маре проживають декілька етнічних груп: румуни, угорці, німці, українці тощо. Ті, які живуть тут у більшій кількості, користуються існуванням преси, шкіл та закладів культури, а також навчаються угорською та німецькою мовами разом із румунською мовою.

У посткомуністичний період, з етнічної точки зору, населення повіту дуже різноманітне, представлене кількома національностями:

румуни, угорці, німці, роми, українці, євреї, серби, чехи, поляки тощо. Як у 1992, так і в 2002 році, румуни були найбільш чисельною національністю, тобто становили 234541 у 1992 році та 216 085 у 2002 році.

Угорське населення в 1992 році становило 140392 особи, а в 2002 році його кількість зменшується до 129258 осіб. Значне зменшення зазнає кількість німецького населення повіту Сату-Маре. Якщо у 1992 році у повіті був 14351 німець, то у 2002 році їх кількість зменшується до 6417 осіб. Це вражаюче зниження обумовлено, насамперед, масовою еміграцією сатумарських німців у Німеччину[1].

У період з 1992 по 2002 рр. відбувається значне збільшення ромського населення. У 1992 році: 9823 осіб, а в 2002 році було зареєстровано вже 13478 осіб. Це може бути пов'язано з їх високим рівнем народжуваності в розглянутий період, а також тим, що все більше і більше людей визнають цю національну меншину завдяки сприятливій політиці держави (державні програми інтеграції в суспільство, програми зростання).

У 2011 році дані перепису свідчать про значне зменшення чисельності населення в повіті Сату-Маре, яке спостерігається серед усіх етнічних груп, що проживають у регіоні. Цей факт обумовлений зменшенням природного приросту. Він зареєстрований не тільки на території нашого повіту, але й на рівні всієї країни.

[1] Gehl, Hans; Ciubotă, Viorel (coordonatori), *Cultura materială şi spirituală din Bazinul Tisei Superioare. Influenţa populaţiei germane asupra culturii celorlalte etnii din regiun*e, p. 325.

MULTICULTURAL PERSPECTIVES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN CANADA

Peleskei, Viktoria
Victoria (British Columbia), Canada
Canada

In this paper we aim to paint a picture of Multiculturalism and its effects on education focusing on the subject of teaching foreign languages in one of the world's most multicultural country, Canada. We examine two provinces, British Canada and Ontario.

"Ethnic identities do not take place in Canada, this is Canadian identity." [8]

Canada is a multicultural society whose ethnocultural make-up has been molded over time by immigrants and their descendants. Immigration to Canada began with the French and British colonization in the 17th century, continuing through the 18th and 19th centuries with United Empire loyalists who fled the United States during the American Civil War. After the two World Wars a new, great wave of immigration from Europe brought many new cultures, languages and religious groups to Canada with thousands of Italians, Portuguese, Dutch, Belgians, Greeks, Ukrainians, Poles, Finns and Yugoslavians, among others - and later, even more diversely, from Hungary and Czechoslovakia [11]. These events led to many changes in government policy and the first laws to protect diversity. The Canadian Multiculturalism Act was passed in 1988 proclaiming that all citizens are equal and have the freedom to preserve, enhance and share their cultural heritage [12]. The amount of European immigrants has slowly decreased, the greatest proportion of immigrants now come from Asia and the Middle East, with a significant percentage of newcomers arriving from South and Central America, and the Caribbean, as well as from Africa [10]. Data from the 2011 National Household Survey (NHS) shows that Canada is a country with an ethnocultural mosaic.

It is important to mention that there are three major classes of languages in Canada. The first group is the so called 'official' or Charter Languages (French and English, however, French is an official language only in Quebec and New Brunswick). The second class consists of those that Statistics Canada calls "immigrant" languages. These languages have no official status but are widely spoken as national or regional languages elsewhere

(Ethnic Languages). The ancestral languages of Aboriginal people make up the third group in the language classification [4].

It is essential to state that language issues of special significance include the learning of French as a second language (FSL) by English speaking Canadians and immigrants to Quebec; the learning of English as a second language (ESL) by francophones in Quebec and by immigrants to English-speaking Canada; the maintenance of languages spoken by immigrants and members of the First Nations people; and the learning of French or English as a second language by the First Nations people [5]. These immersion programs are part of the curriculum and are supported by the Ministry of Education in order to provide students with the ability to become bilingual in their environment.

Education in Canada is for the most part provided publicly, funded and overseen by federal, provincial, and local governments [1]. Education is within provincial jurisdiction and the curriculum is overseen by the province.

British Columbia, one of Canada's thirteen provinces and territories will be the first subject of our examination in relation to the foreign language education practices in a multicultural environment.

As an ethnically really diverse province in Canada, British Columbia welcomes nearly 40,000 new immigrants every year. First-generation immigrants from the British Isles remain a strong ingredient of the local society. There are many European ethnicities of the first and second generation, notably Germans, Ukrainians, Scandinavians, residents of the former Yugoslavia and Italians; third-generation Europeans are generally of mixed lineage, and traditionally intermarried with other ethnic groups more than in any other Canadian province [13].

In British Columbia, the Board of Education must offer a second language from Grade 5 to 8 all students, since 1997, in accordance with Ministerial Order 295/95. However, there is an exception if the student has been identified as having special needs or is receiving English Language Learner services and is unable to learn a second language. The same applies to students who are enrolled in late French Immersion in Grade 6 [5].

British Columbia being Anglophone, all students are required to achieve proficiency in English, although the children on Francophone parents have the right to receive French as their language of instruction. English and French are taught as first languages, any other languages are taught are second languages. Boards of Education decide which second languages

will be offered. However, Core French will be offered if the board does not offer an alternative.

In many cases there are significant issues with the learning-teaching process. In some cases, language education is often a very slow march through a textbook that focused on basic grammar rules and vocabulary. At the end of several years of learning a foreign language, say German or even French, many students stated they had approximately an A1 or maybe A2 ability in German or French, and had never heard any real conversations in the target language other than the staged "dialogs" from the textbook they used in class. Students often receive "listening practice" less than once per week, using some simple recordings based on the book.

The problems are the same with French Immersion classes, in most cases. While almost everyone receives some instruction in French, only a tiny percentage of them come out of school with the ability to have a real French conversation.

Even in the province of New Brunswick, with a high percentage of French speakers, English speakers who took 12 years of school instruction only resulted in something like 2% of them being fluent in French afterwards. Let's contrast this picture, for example, with students in Germany, many of whom do English from grade 5 to grade 10, and are able to read newspapers and write summaries in English, many reaching B2 level. Those who continue to take English in grades 11 to 13 will learn how to analyze political speeches and literature, including Shakespeare. This out-paces even the French-immersion students in BC [7].

In 2011, the Ministry of Education of British Columbia gave the same status to five other languages as French Immersion has in the curriculum [3]. These languages are Mandarin, Punjabi, Spanish, Japanese and German, as is proposed in a curriculum that came into effect in autumn, 2012. As many parents and professionals in the education field voice their concern and need for change be put in place to ensure a quality language education. One of the concerns they have is related to the access to audio and written materials in that language, and the current system rarely provides that. Focusing on textbook grammar study has horrible results in practice. It is well-known that exposure to the language is required in order for students to actually acquire it [4]. In British Columbia, more parent choose French-immersion lately, in order to give them the opportunity to become bilingual. Some enrolled because of cultural heritage while others simply want their children to become more competitive. Access to learning a language other than French is

possible both for students and adult learners but the outcome is dependent on the actual school and its teachers.

Let move our focus from British Columbia to the province of Ontario.

Ontario is a very diverse province. 54.8% of the population of Toronto being born outside Canada [14]. In Ontario there is a program called The International Languages Elementary (ILE) program. It began as a way to help Ontario elementary school students maintain and develop their heritage, or first language. Today, students enrolled in ILE have a variety of linguistic and cultural backgrounds, participating in the program for numerous reasons. The program gives students an opportunity to develop their first language and allows heritage languages to thrive.

The responsibility for creating and maintaining ILE programs belongs to the publicly funded school boards, which are mandated to do so by the Ministry of Education. If a school board receives a request from the community for language instruction stating that at least 23 students want to participate, it must offer an ILE program.

The following are the most common examples for ILE learning:

- weekend programs
- integrated extended-day programs
- after-school programs
- late-afternoon and evening programs
- before-school and lunchtime programs
- summer school programs

School boards must offer the program for a maximum of 2.5 hours per week in each case, or 2.5 hours per day during the summer.

Research has shown that students who study languages in addition to English and French perform better in other school subjects. When students develop both their first language and other languages, their overall intellectual functioning increases [6].

Now that we talked about learning foreign languages from a student's perspective, let's take a moment and see what challenges a teacher whose first languages in non-English, has to face.

Due to immigration and other factors, the Canadian teacher student population has become more culturally and linguistically diversified.

According to a study from Windsor, Ontario carried out by educational professionals and based on the results of a survey carried out by teacher candidates at the end of their teacher education program, student professor personal conversations and reviews of seminar documents, beg

to differ. They state, that such diversity however, doesn't correspond with the makeup of the teaching population [9]. Information from many education programs across the country indicates that the learning experiences, and more significantly, the teaching practice experiences of those teacher candidates whose culture or language are at odds with the Canadian school literacy practices, are fraught with tensions, frustrations and challenges as they negotiate their classrooms and teacher identities. The authors of the paper stated that by becoming part of the teaching population, teachers from diverse cultural and linguistic backgrounds can contribute positively to equity in education through enhancing cultural compatibility, demystifying the hidden curriculum, developing positive attitudes towards persons from a variety of backgrounds, connecting with the students and connecting with the communities. The findings of the survey we relate to, were the following there is a need for greater diversity in the teaching population. They suggest that the changes of the ethnocultural fabric of the country needs to be coupled with changes in the school systems 'strategies to achieve the most preferable income: efficient foreign language education.

"Students with well-developed skills in their first language have been shown to acquire an additional language more easily and fully and that, in turn, has a positive impact on academic achievement." [2]

Conclusion

Canada is and has always been a melting pot of different cultures and languages. The outcome of this special demographic situation is, for example, the Canadian Multiculturalism Act and the Official Languages Act. English and French Immersion classes are readily available for those who don't speak those languages. There is a strong tendency and action towards giving high status in the curriculum to those non-official languages that are most widely spoken in a given province. There are programs running (e.g. ILE programs) and providing opportunities to students for learning or improving a non-official language. Although there are some issues that even teachers from different linguistic or cultural backgrounds have to face, these actions and tendencies are very positive and preferable, giving a huge advantage to participating students for the future, both in their personal and professional lives.

References

1. Canada 1956 the Official Handbook of Present Conditions and Recent Progress". Canada Year Book Section Information Services Division Dominion Bureau of Statistics. Ottawa: Queen's Printer. 1959.
2. Fred Genesee, Kathryn Lindholm-Leary, William Saunders, and Donna Christian (2006): Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence. New York: Cambridge University Press.
3. Government of British Columbia. (2011). B.C.'s New Curriculum. Retrieved 10.01.2018. Available at: https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/curriculum
4. Government of British Columbia (2011): International languages curriculum. Retrieved 15.01.2018. Available at: https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/curriculum/english/international-languages
5. Government of British Columbia (2004): Language Education Policy. Retrieved 10.01.2018. Available at: https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/administration/legislation-policy/public-schools/language-education-policy
6. International Languages Elementary Program (2012). Retrieved 15.01.2018. Available at: http://www.edugains.ca/resourcesILE/ResourceGuide/-MergedResourceGuide.pdf
7. Language Fixation (2011): Wordpress. Language Education in British Columbia. Retrieved 08.01.2018. Available at: https://languagefixation.wordpress.com/2011/02/14/language-education-in-british-columbia-canada/
8. Magocsi, P. R. (1998). Multicultural Canada. Retrieved 20.01.2018. Avaiable at: http://www.multiculturalcanada.ca/encyclopedia/introduction
9. Shifting From Ideal to Critical Multiculturalism in Canadian Teacher Education Programs: Examining the Challenges by Dragan Martinovic, Sheila Windle and S. Nambuso Dlamini, 2007.
10. Statistics Canada (2017): 150 years of Immigration in Canada. Retrieved 20.01.2018. Available at: https://www.statcan.gc.ca/pub/11-630-x/11-630-x2016006-eng.htm
11. Statistics Canada (2016). Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada. Retrieved 10.03.2018. Available at: http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm
12. Wikipedia. Canadian Multiculturalism Act (2018). Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Canadian_Multiculturalism_Act
13. Wikipedia. Demographics of British Columbia (2018) Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_British_Columbia
14. Wikipedia. Demographics of Ontario (2017). Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Ontario

SZEMÉLYESSÉG, ÖNÉLETÍRÁS-JELLEG, „KÁRPÁTALJAI OLVASAT" BALLA LÁSZLÓ ÉLETMŰVE ALAPJÁN

Penckófer János
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A mindenkori személyesség és önéletírás-jelleg szükségszerűen foglal magába bizonyos beágyazottságot, közegességet. Kárpátalja esetében kistérségi-mikroközösségi bensőségességet. Mondhatni: létezik e műfajisággal összefüggő minor nyelvhasználat speciális valóságra-vonatkoztathatósága. Így válik a „kárpátaljai olvasat" kifejezés bizonyos tekintetben szinonimájává az önéletírás-olvasatnak, illetve magába foglalja e műfajisággal összefüggő valamennyi jelleget.

Amikor tehát a régióhoz kapcsolódó művek esetében felmerülő kárpátaljai olvasatról esik szó, akkor a személyesség, önéletírás-jelleg más összefüggésbe történő áthelyeződéséről folyik a beszéd: valójában a művek azon szöveg- és jelentésrétege kerül középpontba, mely a személyesen, önéletesen túl mutat rá a közegességre; „a kárpátaljai olvasat" az adott szöveg világának legfinomabb-legteljesebb árnyalatait is képes észrevenni.

A személyesség, önéletírás-jelleg és „kárpátaljai olvasat" mibenlétének tanulmányozására kiváló példa lehet Balla László életműve. Szerzőnk ugyanis nemcsak Kárpátalja kulturális életének volt meghatározó alakja, hanem a kárpátaljai magyar irodalom egyik megteremtője is, ugyanakkor művei a rendszerváltoztatás utáni esztendőkben egyre kevésbé jutottak el a szélesebb nagyközönséghez. Pedig a Balla László-oeuvre azon része, mely az ezredforduló előtti és utáni évtizedben, tehát húsz év leforgása alatt született, homlokegyenest mást mutat az addig létrehozotthoz képest.

Az 1990 és 2010 között született művek már ideológiamentesek, a „szocialista realizmus" rekvizitumai híján nincs bennük propaganda, agitáció, rendszerdicsőítés, sematizmus, „sugárzó optimizmus" – mindez a letűnt rendhez és korhoz tapadt korábbi könyveinek a sajátja maradt.[1]

A végtelenben találkoznak című „kortörténeti regényfolyam" 1990-től 2001-ig megjelent hat kötete: *Azt bünteti, kit szeret, A Nagy Semmi, A*

[1] A Balla László szemléletváltozásával kapcsolatos részletezett értékelés megtalálható Eperjesi Penckófer János: *Tettben a jellem* (*A magyar irodalom sajátos kezdeményei Kárpátalján a 20. század második felében*) c. monográfiájában. Magyar Napló, Budapest, 2003. 168–213.

végtelenben találkoznak, Borbélyműhely a Vakhoz, Ároni áldás, A lét határán, valamint a hozzá lazábban kapcsolódó *Lali az oroszlánbarlangban* és a *Szobor a főtéren* olyan terjedelmes és egységes alapszövegnek tekinthető, amely felülírja a szerző korábbi könyveit, de egyben fel is tárja e régió magyarságának sajátos, XX. századi kálváriáját. Ennek szerves folytatása az életmű XXI. századi egy kerek évtizede.

Történelem és emberi hányattatás összefüggései közepette tűnnek föl a regényfolyam központi szereplői, akik egy-egy tulajdonságuk, jellegzetes érvényesülési elképzelésük, vagy tetteik egész rendszerén keresztül hivatottak megérttetni a valóságos Balla László emberi-alkotói magatartását, eszmékhez kötődő világlátását, sorsszerű tévelygéseit, ambícióit, vállalásait: mindazt, ami alapvetően határozta meg Kárpátalja irodalmi, kulturális helyzetét a Szovjetunió fennállása idején. Ugyanis e „regényfolyam" hatalmas anyagára épül a 2002-es és 2009-es önéletírása: a *Szegény ember vízzel főz – Életem a Kárpáti Igaz Szó, visszaemlékezések 1947–1987,* valamint az *Ifjúságom: volt egyszer egy akadémia, visszaemlékezések 1927–1946* című két kötete.

De megfordítva is észlelhető az egymásrautaltság: sok esetben az önéletírás ad kulcsot a kortörténeti regényfolyam teljesebb megértéséhez. Kicsit úgy is olvasható és értékelhető a Balla László-életmű, ahogyan Fried István tekint a Márai Sándor-életműre *Író esőköpenyben* című monográfiájában: „Míg önéletrajzinak minősített művei, mint az *Egy polgár vallomásai* meg a *Föld, föld!...* 'regényessége' főleg abból az elbeszélői 'indulatból' és térből származtatható, miszerint a tényként elismertetésre váró adatokból regényesíti az elbeszélő egy életrajz imitációs eljárásait, addig a napilapokba, folyóiratokba és részint gyűjteményes kötetekbe rejtett novellák meg néhány regény 'rejtjelezése' jóval leplezetlenebbül árulkodik életrajzi történésekről."[2]

Tehát mind a regényfolyam és az önéletírás, mind az *Árva aranyesők* (2004) száz tárcája, az *Őszi nyárfák* (2006) válogatott novellák, tárcák, kisregények gyűjteménye, valamint három verseskötete – *Ikebana* (1993), *Vakrepülés* (2006), *Fényimádat* (2010) – igencsak szoros összetartozást mutatnak, hiszen a nagyfokú személyesség ismétlődő motívumai és helyzetei rendre kiegészülnek egymással.

A régió szélesedő, egyre inkább kirajzolódó referencia-teréhez Balla László szöveganyaga az egyik legalaposabb és legfontosabb hozzájárulás: a kárpátaljaiság megértésének nélkülözhetetlen könyvei ezek.

[2] Fried István: *Író esőköpenyben (Márai Sándor életének, pályájának emlékezete)* (monográfia) Helikon Kiadó, Budapest, 2007. 11.

Egy ismert ember egész élete tárul föl bennük a történelmi viszontagságok közepette. Sokszor magyarázatokként olvashatóak bizonyos részek. Helyenként Balla László különféle funkcióiban felvállalt tetteinek magyarázkodásául is értelmezhetők – például a Kovács Vilmossal történt összeütközése, számos újságcikke, „szovjet-magyarok"-féle „elmélete" –, tehát ilyenformán forrásanyag is.

Egyszerre szolgálnak adalékul a kárpátaljai képzőművészet nagyjainak életéhez, de leginkább az irodalmi-kulturális helyzetmegértéséhez, az irodalmi intézményrendszer és irodalompolitika alakulásához, a legelső önszerveződéshez, amely később a polgárjogi mozgalom csírájának minősült; sőt, még a kisebbségi magyar iskolai tananyaghoz is, hisz Balla László különböző tisztségei és vállalásai révén befolyással volt mindezekre.

De az 1951-től 2010-ig töretlen rendszerességgel megjelenő könyvei egy hosszú időre megtévedt ember életének dokumentumaiként is olvashatóak, aki munkásságának utolsó két évtizedében feltárta személyiségének ellentmondásos hajlamait, sorsát, érzéseit, törekvéseit; beszélt testi, lelki, szellemi adottságairól, érvényesülési vágyairól, aminek hátterében a magyarság XX. századi történelme áll.

A kárpátaljaiság létezésének eddigi legterjedelmesebb bizonyítéka is lehet ez az életmű. A személyiség változó meggyőződéseinek sikerorientált magatartásán túl vallja a munka örömét, a szorgalom felemelő és emberformáló szépségét, a család nélkülözhetetlenségét. A családtagokra, tanárokra, barátokra, ismerősökre, küzdőtársakra való emlékezésével végső soron a közösségheztartozás feltétlen fontosságát hirdeti.

Karakteresen gyengéd vonzódás sugárzik e könyvekből a növényvilághoz, mondhatni: annak emberi természetéhez.

Balla László a kárpátaljai magyar irodalom hat évtizedének meghatározó – Janus-arcú – alakja, munkálkodásának az egyes alkotói pályákra tett korántsem áldásos hatása az érintettek visszaemlékezéseiben helyenként még most is vissza-visszatér. Leginkább az egykori Forrás Stúdió, s az *Együtt* című diáklap köré szerveződött pályatársaknál lehet ezt tapasztalni.

Ám egyáltalán nem mellékes az sem, hogy részben ugyancsak az ő munkálkodásához történő kényszerű viszonyulás alakította sok éven keresztül Balla D. Károlynak, Balla László fiának a munkásságát is, aki mind a kárpátaljaiság, mind pedig a személyesség és önéletírás-jelleg tekintetében ugyancsak érdekes életművet teremtett…

СЕРБСКИЙ ЯЗЫК В ВЕНГЕРСКИХ ШКОЛАХ ВОЕВОДИНЫ: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Pilipenko, Gleb / Пилипенко, Глеб
Институт славяноведения РАН
м. Москва, Россия
Russia

В данной статье будет рассмотрен процесс обучения сербскому языку в венгерских школах и уровень компетенции в сербском языке учеников. Основным источником для анализа послужили данные наших полевых исследований, которые проводятся в автономном крае Воеводина (Сербия) с 2012 года[1]. Речь идет об интервью полуструктурированного типа. Основное внимание уделялось информантам из доминантных венгерских районов, поскольку там школа является зачастую единственным местом, где можно услышать сербский язык. Сербский язык преподается в венгерских отделениях как «язык окружающей среды» (*jezik društvene sredine*). Эта методика предполагает, что дети сталкиваются с сербским языком помимо школы еще и в других ситуациях. Для районов с минимальной долей венгров это действительно так, тогда как в гомогенных венгерских населенных пунктах школа – единственный источник усвоения сербского языка. Так, фрагмент (1) иллюстрирует компетенцию в сербском языке венгров из венгерского окружения (Темерин, Хоргош). Основное знание сербского языка у выходцев из доминантной венгерской среды ограничивается несколькими заученными фразами. Здесь собеседник, приводя в пример собственный опыт (обучение в венгерском классе в школе Нови-Сада), отмечает отсутствие мотивации у учащихся из венгероязычных районов края при овладении сербским языком. Показательна реакция самого информанта, уроженца Нови-Сада: для него удивительно подобное языковое поведение. Мы видим противопоставление на уровне отношения к языку и языковой ситуации у выходцев из разных районов Воеводины:

(1) *U srednjoj školi u mom odeljenju bilo je dosta učenika iz okolnih mesta | znači ne iz Novog Sada | pre svega iz Temerina | i tu | tu je bilo*

[1] Более подробно об экспедициях см. [1,2,3].

dosta njih koji nemaju želju da pričaju srpski | nisu se ni trudili | i jako su nepravilno govorili | to je bilo baš izraženo | bilo je prosto čudno da neko ko živi u Srbiji i nema želju i potrebu da savlada jezik koji se govori ovde ... jako oskudan rečnik | ja sam imala u srednjoj školi | drugari su iz Horgoša | to je granično područje | njena komunikacija sa nastavnicom srpskog jezika u srednjoj školi je bilo 'Moje selo se zove Horgoš' | ali ne mogu da ponovim | znači | oni su u srednjoj školi morali da razgovaraju na tom nivou | 'Ajde | kaži tri rečenice | odakle si | kako se zove tvoje selo?' || i došla je sa jako jako slabim predznanjem | zaista u tim čisto mađarskim okruženjima | nemaju želju da savladaju jezik (В средней школе в моем отделении было достаточно учеников из окрестных населенных пунктов, значит, не из Нови-Сада, прежде всего из Темерина, и здесь, здесь было достаточно тех, у кого нет желания говорить по-сербски, они даже не старались, и говорили очень неправильно, это было показательно, было просто удивительно, что у кого-то, кто живет в Сербии, нет желания и необходимости овладеть языком, на котором говорят здесь … очень скудный словарь, у меня было в средней школе, друзья из Хоргоша, это пограничная территория [с Венгрией], ее общение с преподавательницей сербского языка в средней школе было таким: *'Moje selo se zove Horgoš'* (Мое село называется Хоргош), но я не могу повторить, значит, они в средней школе должны были разговаривать на этом уровне: 'Ну, скажи три предложения, откуда ты, как называется твое село?', и достаточно было [учеников] с очень, очень слабым знанием, действительно, в той чисто венгерской среде, у них нет желания овладеть языком) (Нови-Сад).

Об отсутствии мотивации при обучении сербскому языку пишет Э. Андрич. Венгры, проживающие на севере края, в своем микросообществе могут легко обходиться только родным языком, а о том, что в дальнейшем для их карьеры может понадобиться сербский язык они не задумываются [4, s. 39].

Собеседники говорят также о самом процессе обучения, его качественной стороне:

(2) *Én egy bánáti faluban születtem ... tiszta magyar falu volt | ez hatvanas évek eleje | és én se tudtam szerbül | kaptunk egy fiatal tanárnőt | aki a szerb nyelvet tanította idézőjelbe | akkor fejezte be a főiskolát | nekünk a csúcs az volt | hogy szerb nyelvű ifjúsági lapot gyártottunk | és azt olvastuk az órán | vagy meg kellett verset tanulni szerbül | ez volt | a többit | még az órán is ő magyarul mesélt a főiskolai élményeiről | és mondom |*

az a falu | az tiszta magyar | én bekerültem gimnáziumba Zrenjaninba | mi Becskereknek mondjuk magyarul | nekem egyes volt szerbből | felévbe és utána negyedikre már hát | négyes lett | az volt | eguszerűen nem kerültem kapcsolatba beszédhelyzetbe | hogy a szerbet egy részt gyakoroljam | más részt még az iskolába se tanították | még azt amit kellett volna se (Я родился в банатской деревне … это была чисто венгерская деревня, начало шестидесятых годов, и я не знал сербского, мы получили молодую преподавательницу, которая учила нас сербскому «в кавычках», тогда она окончила училище, для нас было вершиной, когда мы делали молодежную газету на сербском языке, и ее читали на уроке, или нужно было выучить стих по-сербски, это было, остальное, даже на уроке она по-венгерски рассказывала о своих впечатлениях об училище, т. е., эта деревня, чисто венгерская, когда я попал в гимназию в Зренянине, мы говорим по-венгерски Бечкерек, у меня была единица по сербскому, в полугодии и потом до четвертого класса, ну, дотянул до четверки, просто я не попадал в ситуацию общения, чтобы практиковаться в сербском, с одной стороны, с другой стороны, в школе не преподавали, даже то, что было нужно) (Нови-Сад).

Свое отношение к преподаванию собеседник выразил, сказав, что учительница преподавала сербский язык «в кавычках» (*a szerb nyelvet tanította idézőjelbe*). После окончания школы в гимназии города Зренянин у информанта была единица по сербскому языку, т. е. за все проведенное время не было достигнуто никаких успехов. Обучение проходило таким образом, что дети учили сербские стихотворения, делали газету, а остальное время слушали рассказы учительницы о ее личной жизни.

Многие информанты обращают внимание именно на методику преподавания, звучат мнения, что нужно ее пересмотреть и преподавать в этих районах сербский как иностранный язык. Много нареканий вызывают учебные пособия, составленные таким образом, что в них оказалось очень мало полезного материала для коммуникативного подхода, много устаревших слов и выражений, которые необходимо объяснять даже сербам-монолингвам. О современной ситуации в преподавании сербского языка в школе упоминает собеседница из Ады, которая сама работает в системе образования:

(3) *Igen | a picikortól tanulják a gyerekek a szerb nyelvet | az a probléma | hogy az elsőbe a szerb nyelvet nem úgy tanulják mint idegen nyelv | hanem mint környezet nyelv | az azt jelenti | hogy nem az alapoktól*

kezdik | hogy a szavakat megtanulják | hanem mindjárt úgy kezdik | hogy egyes szám | többes szám | női nem | férfi nem | és ugye | az itteni gyerekek képtelenek | bemagolják | tanulják mert ezt kell tanulni | de nem is használják | nem az alapvető szavakkal kezdik | mi tobb ideje harcolunk ezzel | de sajnos ezt | nem tudjuk megváltoztatni (Да, с маленького возраста дети учат сербский язык, это проблема, что в первом классе сербский не преподают как иностранный язык, а преподают как язык окружения, это значит, что они начинают не с начала, что учат слова, а сразу начинают с того, что это единственное число, это множественное число, женский, мужской род, да, здешние дети неспособны, зазубривают, потому что это нужно учить, но даже не используют, начинают не с основных слов, мы много времени боремся с этим, но, к сожалению, этого мы не можем изменить) (Ада).

Сожаление у информанта (2) вызывает сам подход к преподаванию сербского языка, применяемый в школах, что является настоящей проблемой для учащихся. Сербский язык преподают не как иностранный, а как язык окружения. Это может быть оправданно в среде, где венгерское население постоянно контактирует с сербами, однако в районах с преимущественным проживанием венгров данный подход не работает. Информант говорит, что дети «зубрят» (*bemagolják*) материал, а не учат, как правильно использовать язык в реальных коммуникативных ситуациях. Далее перечисляются конкретные сферы преподавания, вызывающие больше всего проблем: школьникам встречаются слова, которые в разговорной речи могут не упоминаться (здесь чаще всего приводят в качестве примера тексты сербской литературы XIX века, содержащие устаревшие слова, турцизмы, многие из которых могут быть незнакомы самим носителям сербского языка). Учащимся могут сразу дать сложный грамматический материал, например, категорию рода в сербском языке, которую для носителей венгерского языка усвоить достаточно сложно по причине отсутствия таковой в их родном языке. Вместо «зазубривания» грамматических правил было бы необходимо научиться использовать данные категории на практике. По свидетельствам информанта, делаются попытки изменить ситуацию, но пока все безрезультатно.

(4) *Primetila sam jedan ogroman problem | srela sam se s jednim ogromnim problemom | da deca jako slabo govore srpski | oni dođu iz osnovne škole gde od prvog do osmog razreda slušaju dva puta nedeljno | dođu mi u prvi razred srednje škole i oni ne umeju da kažu pet rečenica o*

sebi | dakle to je specifično | ili karakteristično za ovo područje Ade | Senta | Kanjiža | s tim da deca koja dolaze iz Bečeja | iz Padeja iz Čoke malo bolje govore | ali znači Senta | Ada | je stanje katastrofalno (Я заметила одну огромную проблему, я столкнулась с одной огромной проблемой, что дети очень плохо говорят по-сербски, они приходят из основной школы, где они с первого по восьмой класс слушают сербский язык два часа в неделю, приходят ко мне в первый класс средней школы и не умеют сказать пяти предложений о себе, т. е. это специфично, или характерно для этой области Ады, Сента, Канижа, только если дети приезжают из Бечея, из Падея, из Чоки, они немного лучше говорят, но, значит, Сента, Ада, состояние катастрофическое) (Ада).

(5) *Problem u osnovnoj školi | što se od početka ne radi sa njima | ili ne pristupa se srpskom jeziku kao stranom | mislim da tako treba da se pristupa | zato što deca | znači | to nije jezik društvene sredine | ovde srpski jezik nije jezik društvene sredine | oni nemaju gde da ga čuju | to je glavni problem* (Проблема в начальной школе, что с самого начала с ними не работают, или не подходят к сербскому языку как к иностранному, думаю, что нужно так подходить, потому что дети, значит, это не язык общественного окружения, здесь сербский язык не является языком общественного окружения, нет места, где они могут его услышать, это главная проблема) (Ада).

Здесь сто́ит обратить внимание на разграничение, которое делает информант — преподаватель сербского языка в средней школе в одном из населенных пунктов Северной Бачки — по поводу компетенции в сербском языке учащихся венгерской национальности.

С одной стороны оказываются дети из Ады, Сенты и Канижы, с другой — из Чоки, Падея, Бечея (4). Если посмотреть на этнический состав каждого из этих населенных пунктов, то выяснится, что к первой группе относятся населенные пункты, в которых венгры составляют подавляющее большинство населения, что отражается на языковой компетенции в сербском языке их жителей. Ко второй группе принадлежат учащиеся из населенных пунктов с не столь однородным этническим составом, хотя венгры и имеют небольшое преимущество. Информант противопоставляет эти две группы населенных пунктов по уровню компетенции в сербском языке учащихся и описывает компетенцию для первой группы как «катастрофическую» (*stanje je katastrofalno*), а вторую группу характеризует, сравнивая с первой, и заявляет, что «они немного лучше говорят» (*malo bolje govore*). У пре-

подавателя сербского языка есть возможность сравнить разных учеников, поскольку в средней школе, как правило, обучаются выходцы из различных районов. Всю ситуацию информант характеризует как непростую, употребляя слово «проблема». На предыдущей ступени образования (прежде чем попасть в среднюю школу) учащиеся в течение восьми лет слушают курс сербского языка два раза в неделю. Однако этого недостаточно, поскольку после восьми лет учебы в предыдущей школе ученики практически не знают языка, например, не могут рассказать о себе основную информацию. В нарративе (5) преподаватель сербского языка поясняет, в чем причины такой ситуации: в школах используется метод преподавания сербского языка как «языка окружения», тогда как он таковым не является: *to nije jezik društvene sredine* (это не язык окружения); сербский язык следовало бы преподавать как иностранный язык, поскольку здесь его нельзя услышать: *oni nemaju gde da ga čuju* (нет места, где они могут его услышать

Таким образом, мы видим, что преподавание сербского языка в венгерских школах в доминантной венгерской среде воспринимается и преподавателями, и обычными жителями как большая проблема. Отсутствие полноценной компетенции в сербском языке у учащихся из этих районов может привести (и уже приводит) к социокультурной изоляции местных венгров. Так, С. Илич пишет, что по результатам комплексного исследования мультиэтнических сообществ в Сенте была отмечена «параллельная жизнь горожан разной национальности» [5, s. 365]. Об актуальности этой проблемы свидетельствуют специально проведенные исследования, в которых отмечается, что «необходимо изменить сам концепт изучения сербского языка как неродного», поскольку знания, приобретенные в школе, «редко можно использовать в каждодневной коммуникации». Все это приводит к тому, что учащиеся венгерской национальности покидают Сербию для продолжения обучения в Венгрии [6, s. 35].

Список использованной литературы

1. Пилипенко Г. П. Контактные особенности в языке венгров города Нови-Сад // Материалы 44-й Международной филологической научной конференции 11–16 марта 2014 г. Уралистика / под. ред. доц. Н. Н. Колпаковой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 76–82.
2. Пилипенко Г. П. Некоторые особенности билингвальных языковых ситуаций (на примере языковой ситуации воеводинских венгров и прекмурских венгров) //

Актуальные этноязыковые и этнокультурные проблемы современности. Книга 2. М., 337–363.
3. Пилипенко Г.П. Языковая и этнокультурная ситуация воеводинских венгров. Взгляд «изнутри» и «извне». М. СПб, 2017.
4. Andrić E. Dvojezičnost mađarskih đaka u Vojvodini // Višejezički svet Melanije Mikeš, P. Vlahović, R. Bugarski, V. Vasić (ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, 37–55.
5. Muškinja O. Uvod. Rezultati istraživanja // Vojvođanski učenici o diskriminaciji. Novi Sad, 4–55.
6. Ilić S. Srbija između multietničnosti i multikulturnosti // Migracijske i etničke teme 25, 4, 363–386.

A CRITIQUE OF HEMISPHEROLOGY, MODALITY PREFERENCE AND LEARNING STYLES

W. Pillar, Granville
University of Nyíregyháza
Nyíregyháza, Ukraine
Ukraine

In the quest to find ways to aid cognition, there have been many attempts to correlate hemispheres of the brain with learner modality preference. The term "hemispherology" [Grinder, 1989] has been coined in an endeavour to classify learners in terms of their *cerebral dominance* (sometimes referred to as *hemispheric specialisation*, i.e. right hemisphere or left hemisphere) and modality preference (visual, audio or kinaesthetic - VAK). This approach to learner classification has spawned such terms as " right brain learner", "left brain learner", "visual learner", "auditory learner" and "kinaesthetic learner", all of which, for better or for worse, are now common place in the learning/teaching environment. It is theorised by proponents of perceptual learning preferences [e.g. Dunn and Dunn, 1979] that visual learners learn better through what is read or seen, auditory learners learn better through what is heard, and kinaesthetic learners are more successful in learning through personal involvement (doing).

Moreover, there is a plethora of literature which supports the premise initially advanced by Sperry [1973] that visual learners are said to be right brain learners and auditory learners are said to be left brain learners. Bogen [1975], Blakeslee [1980] and Grinder [1989] encapsulate this presumption and many other bi-polar traits in the form of comprehensive topologies of skills and their hemispheric specialisation, from which it is also inferred that the left hemisphere is specialised for language and analytical processing, whereas the right hemisphere is specialised for visual-spatial tasks and synthetic processing.

The notion of "modality preference" has been a subject of intense debate in the quest to find psychological or neurological bases for matching teaching methods and instructional material to the learning styles preferences of learners to engender better learning. Contrary to the popular belief espoused by those who have made it intuitively appealing [e.g. Chalfant and Flathouse, 1971; Barbe and Swassing, 1979; Dunn and Dunn, 1978]

that research supports the contention that modality-based instruction works, empirical research has yielded little evidence to substantiate this claim. In particular, Kavale and Forness' [1987] meta-analysis of 39 studies reveals that this premise is empirically not sustainable.

Kavale and Forness [1987] conclude that both aspects of the model (i.e. teaching and testing) appear problematic, as there was no reliability found between the assignment of subjects to preferred modality, and no significant gain was found by differentiating instruction according to modality preference. Kavale and Forness [1987] maintain that efforts should therefore be directed more at enhancing general instructional methodology, rather than endorsing models which are based on spurious findings and show little evidence of being effective. Narrative research syntheses in the areas of educational psychology [e.g. Miller, 1981] and learning disabilities [e.g. Kampwirth and Bates, 1980] dismiss the presumption that the matching of instruction strategies to individual modality preferences enhances learning efficiency.

In the area of neurolinguistic programming (NLP), which is concerned with the ways individuals process information through visual, auditory or kinaesthetic modes, Sharpley [1984; 1987] reviewed 44 empirical studies and Einspruch and Foreman [1985] reviewed 39. The results from these reviews criticise the studies on six categories of design and methodological errors: 1) lack of understanding of the concepts of pattern recognition and inadequate control of context, 2) unfamiliarity with NLP as an approach to therapy, 3) failure to understand the "meta-model" of linguistic communication, 4) failure to consider stimulus- response associations, 5) inadequate interviewer training and the nature of rapport in the counselling relationship, and 6) logical mistakes.

Modality preference is sometimes promoted under the guise of "learning styles preference", a notion which is apparently just as controversial because of unsubstantiated claims of its ability to serve as a relatively stable indicator of how a learner perceives, interacts with, and responds to the learning environment. As a frame of reference for teachers, the concept of learning styles stems from the work of Jung [1921/1923]. Jung proposed a psychological framework in a bid to categorise the personality of individuals. It comprised a topology of attitude functions (*introversion and extroversion*), perception functions (*intuition and sensing*) and judgement functions (*thinking and feeling*). It must be emphasised that Jung developed this hypothesis to provide a *relative* not an *absolute* characterisation of personalities [Gruba, 1995].

Contemporary proponents of learning styles [e.g. McCarthy, 1980; Davis and Schwimmer, 1981; Keefe, 1991] have built on Jung's framework as a basis to develop more complex ways of differentiating learners according to personality and other traits. What is evident from most of these models of learning styles is that they embrace an absolute or "black and white" approach which essentially disregards the elements of change of situation or change over time.

The problems associated with research into learning styles centre on this erroneous approach and other specific areas of weakness. Curry [1990, p, 50] argues that criticism of learning style theory is justified on three points: "1) confusion in definitions, 2) weaknesses in reliability and validity of measurements, and 3) identification of relevant characteristics in learners and instructional settings". Other critics base their misgivings on three separate issues: "1) the neglect to adequately explain changes in the learning style of a learner from one situation to another, 2) the non-specific definitions of even a single shared trait among individuals, and 3) the instability of a specific learning style over time" [Galloway and Labarca, 1990, cited in Gruba, 1995].

The acceptance of modality preference and learning styles seems to continue unabated, despite the substantive research questioning their scientific reasoning and pedagogical effectiveness. Snider [1990] cautions that while the idea of learning styles is appealing, a critical examination of this approach should cause educators to be sceptical.

In order to trial the modality/learning styles preference concept prior to the commencement of an empirical study on the utility of visually-mediated paralinguistic behaviour, a VAK questionnaire (see Figure 1) based on the model developed from Dunn and Dunn [1972; 1979] and grounded on a survey developed by the Institute of Cultural Affairs (1990) to determine student perceived learning preferences, was assigned in a pilot study using 69 beginner learners of German (subjects were school pupils drawn from 3 mixed gender, mixed ability classes). This instrument is supposedly designed to identify each individual's general learning style and attempts to discern his or her learning patterns in both formal and informal learning situations. There is no diagnostic testing required for this model of learning styles assessment, as results are based purely on how the subjects perceive their preferences at the time of assessment. Gruba [1995] notes that Dunn and Dunn's [1972; 1979] model is the most widely used in L2 learning research. This testing model has apparently gained wide recognition in international institutions as an appropriate means of testing L2 learning style preferences [Reid, 1987; Melton, 1990; Hinkelman and Pysock, 1992; Hyland, 1994]. The results of the pilot study are recorded in Figure 2.

Figure 1. *VAK Questionnaire – What is Your Learning Style*

Everyone learns differently. I want to know the way that you enjoy learning. Think about what you like best - not what other people say you should do. There are 3 answers in each line. Write number "3" next to the answer you like best. Write number "2" next to the answer you like second best. Write number "1" next to the answer you like least.

1. I learn best by
a)__seeing something written b)__listening to an explanation c)__doing it myself

2. To find a place, I ask someone to
a)__raw a map for me b)__explain it to me in words c)__take me there

3. In my free time I like to
a)____read, draw, watch TV b)____talk, listen to music c)____play sports, cook

4. I plan something by
a)____making a list b)____discussing with others c)____experimenting

5. I like to contact my friends by
a)____writing an email b)____calling on telephone c)____visiting them

6. My ability is better in
a)__drawing or maths b)__conversation with people c)__working with machines

7. I like to learn a computer by
a)____reading a manual b)____having someone explain it c)____trying it myself

8. After a party, I want to
a)____see the photos b)____talk about it c)____do it again

9. I am sensitive to
a)___colour, design, decor b)___noise, music, bird sounds c)___moods, feelings

10. In any class, I like using
a)____textbooks b)____listening to explanations c)____practice exercises

11. I learn English best by
a)____watching videos b)____listening to CDs c)____speaking to people

12. My personality is best described as
a)____an observer b)____a listener c)____a doer

TOTAL
a)____ b)____ c)____

The column with the highest score shows your strongest learning style.

Figure 2. *Results of VAK Questionnaire*

L. STYLE CLASS	V	A	K	V-K	A-K	V-A-K
1 (n = 26)	-	8	16	-	2	-
2 (n = 22)	-	5	16	-	-	1
3 (n = 21)	2	2	15	-	1	-
Total (69)	2 (2.5%)	15 (24%)	47 (68%)	- -	3 (4%)	1 (1.5%)

Sample: 69 Year-7 beginner learners of German.

Key to VAK Questionnaire:
V= Visual: had highest score for column (a)
A = Auditory: had highest score for column (b)
K = Kinaesthetic: had highest score for column (c)
V-K = Visual - Kinaesthetic: had equal scores for columns (a) & (c)
A-K = Auditory - Kinaesthetic: had equal scores for columns (b) & (c)
VAK = Visual - Auditory - Kinaesthetic: had equal scores for columns (a), (b) & (c)

The findings from the pilot study (see Figure 2) show that 47 subjects (68%) were kinaesthetic predominant, 16 subjects (24%) were audio predominant, 2 (2.5%) were visual predominant, 3 (4%) subjects were equally auditory/ kinaesthetic predominant, and 1 (1.5%) subject scored equally for visual, auditory and kinaesthetic.

These results show an obvious leaning towards kinaesthetic preference. It is suggested here that this is due to the questionnaire misleading the participants into giving the response that they "like best", not the one that they think best describes their way of doing things. The multiple-choice design seemed to show the kinaesthetic option as being the most attractive to the subjects. Consequently, the instrument did not reflect the subjects' perceived learning styles, for which it was supposedly designed. It is contended that consistency of results would not be sustained over time, due to probable changes in subjects' choices and aspirations. Because of these design weakness, the instrument was judged to have little validity and reliability and could thus not be justified as a credible means of assessment for use in an empirical investigation.

On the basis of this negative appraisal and in the light of these findings, which provide convincing evidence of the apparent lack of credibility of modality/learning styles preference instruments, the control of these variables was not considered in an investigation, the aim of which was to provide a scientifically and pedagogically sound basis for synchronising teaching practice (methodology) and instruction materials (mediated stimuli) with

the neurological reality of language teaching to enhance second language (L2) teaching and learning practice. As such, rather than seeking ways to appease the differences of individual personality through spurious scientific means, the research gave emphasis to pedagogical constructs which would seem to give expression to a more neurologically-sound integrated framework of language teaching that recognises the involvement of both right and left hemispheres of the brain in L2 learning, namely, 'neurological bimodality' and 'neurological learning flow' advanced by Danesi [1987; 1988a; 1988b; 1991; 1994]. In contrast to the cerebral dominance theory, these constructs suggest that both learning modalities associated with left and right hemispheric functions of the brain operate in *tandem* when processing novel or unknown information, as is generally the case in L2 learning.

References

1. Barbe, W. B., & Swassing, R. H. (1979). *Teaching Through Modality Strengths: Concepts and Practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
2. Blakeslee, T. R. (1980). *The Right Brain*. New York: Blakeslee.
3. Bogen, J. E. (1975). Some educational aspects of hemispheric specialization. *ULCA Educator*, *17*, 24–32.
4. Chalfant, J. C., & Flathouse, V. E. (Eds.). (1971). *Auditory and visual learning* (Vol. II). New York: Grune and Stratton.
5. Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, *48*(2), 50–56.
6. Davis, D. S., & Schwimmer, P. C. (1981). Style – A manner of thinking. Educational Leadership, 38(5), 376–377.
7. Danesi, M. (1987). Practical applications of current brain research to the teaching of Italian. Italica, 64(3), 377–392.
8. Danesi, M. (1988a). From context to text: Synchronising language teaching to the neurology of language learning. *Die Neueren Sprachen*, *87*(5), 454–455.
9. Danesi, M. (1988b). Neurological bimodality and theories of language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, *10*(1), 13–31.
10. Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1972). *Practical Approaches to Individualizing Instruction*. West Nyack, New York: Parker Publishing.
11. Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1978). *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles*. Reston, Virginia: Reston Publishing Co.
12. Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they...can they...be matched? *Educational Leadership*, *36*, 238–244.
13. Einspruch, E. L., & Foreman, B. D. (1985). Observations concerning research literature on neuro-linguistic programming. *Journal of Counseling Psychology*, *32*(4), 589–596.
14. Galloway, V., & Labarca, A. (1990). From student to learner: Style, process, and strategy. In D. Birckbichler (Ed.), *New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education* (pp. 111–158). Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.

15. Grinder, M. (1989). *Righting the Educational Conveyor Belt*. Portland: Metamorphous Press.
16. Gruba, P. (1995). *Learning styles: Overview and issues*. Paper presented at the Annual VATME Conference, Melbourne.
17. Hinkelman, D. W., & Pystock, J. M. (1992). The need for multi-media ESL teaching methods: A psychological investigation into learning styles. *Cross Currents*, *19*(1), 25–33.
18. Hyland, K. (1994). The learning styles of Japanese students. *JALT Journal*, *16*(1), 55–74.
19. Institute of Cultural Affairs. (1990). Method - learning styles. *Image*, *7*(January), 13–18.
20. Jung, C. (1921/1923). *Psychological Types*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co.
21. Kampwirth, T. J., & Bates, M. (1980). Modality preference and teaching method: A review of research. *Academic Therapy*, *15*(15), 597–605.
22. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1987). Substance over style: Assessing the efficacy of modality testing and teaching. *Exceptional Children*, *54*(3), 228–239.
23. Keefe, J. W. (1991). *Learning Style: Cognitive and Thinking Skills*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
24. McCarthy, B. (1980). *The 4MAT System*. Oakbrook, Illinois: Excel.
25. Melton, C. D. (1990). Bridging the cultural gap: A study of Chinese students' learning style preferences. *RELC Journal*, *21*(1), 29–54.
26. Miller, A. (1981). Conceptual matching models and interactional research in education. *Review of Educational Research*, *51*, 33–84.
27. Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, *21*(1), 87–111.
28. Sharpley, C. (1987). Research findings on neurolinguistic programming: Nonsupportive data or an unstable theory. *Journal of Counseling Psychology*, *34*, 103–107.
29. Snider, V. E. (1990). What we know about learning styles from research in special education. *Educational Leadership*, *48*, 53.
30. Sperry, R. W. (1973). Lateral specialisation of cerebal function on the surgically separated hemispheres. In F. McGuigan & R. A. Schooner (Eds.), *The Psychology of Thinking* (pp. 209–229). New York: Academic.

НІМЕЦЬКИЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ

Pitra, Nelya / Пітра, Неля
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

П'ять років минуло з того моменту, як Ангела Меркель сказала: «Похід до мультикультуралізму провалився – абсолютна невдача». А зовсім недавно Ангела Меркель висловила думку, що «іслам належить Німеччині».

Відомо, що канцлер розповідає кожному, хто хоче почути: цей мультикультуралізм не вдався. Так вона висловилася на форумі Союзу молоді «День Німеччини» під час зустрічі з міністром закордонних справ Туреччини. Ці два твердження залишаються несумісними. Тому що іслам – це не просто віра; релігія є основою окремої культури.

Потрібно пройти Німеччиною з відкритими очима, щоб з'ясувати, що друге твердження є правильним, а не перше. Німеччина вже багатокультурна в невеликих містах. І це триває вже досить довго. Ви можете вважати це або добрим або поганим прикладом. Мультикультуралізм можна розглядати як можливість або загрозу – або як обидва явища одночасно. Можна закликати до німецької або європейської «провідної культури», але навіть сам вираз вказує на наявність інших культур. Ми також можемо закрити свої очі на мультикультуралізм, але тим самим він не зникне, як і глобалізація, відображенням якої він є.

Особливий шлях Європи приніс їй багато страждань. Визнаючи мультикультуралізм, Європа залишає свій особливий шлях в історії, який приніс нескінченні страждання континенту. Повернімося до ідеї, яка завжди була помилковою. Ідеї, що різні нації повинні складатися з етнічно та культурно однорідних «державних народів». У XX столітті цей винахід німецького романтизму дав привід для всіх форм примусової асиміляції, дискримінації, позбавлення прав, вигнання та етнічних чисток.

Вірмени, греки, турки, українці, поляки, південні тірольці, боснійці, косовари, хорвати, серби і, звичайно ж, євреї стали жертвами європейської гомогенізаційної манії між 1900 і 2000 роками.

Навіть німці постраждали від неї. Їх було вигнано із Сілезії та колишніх східних територій, з Румунії, Богемії та Моравії, щоб ці території стали місцем для новостворених державних народів і націй.

І омана не закінчилася. Сьогодні Володимир Путін використовує етнокультурний принцип, щоб виправдати розчленування України та погрожувати країнам Балтії.

Мультикультуралізм – це правило. Якщо ви озирнетеся на історію та на світ у цілому, мультикультуралізм – це правило, а не виняток. Габсбурзька імперія була такою ж мультикультурною, як і Османська імперія. Спроба ультранаціоналістичних нових балканських держав розширити свою територію за рахунок цих імперій, нарешті, призвела до Першої світової війни, як нагадав історик Крістофер Кларк через деякий проміжок часу. Великі колоніальні імперії сприяли мультикультуралізму: Індія та Пакистан розлучилися лише після закінчення колоніалізму; Південна Африка винайшла систему апартеїду лише після того, як вона відірвалася від Британії. Алжир був французьким департаментом до 1962 року, і як такий, був частиною Європейського економічного співтовариства; французькі заморські території Гуаяна, Гваделупа, Мартініка, Майотта та Реюньон є такими ж частинами Європейського Союзу, як британські Фолклендські острови.

Християни, євреї та мусульмани, суніти і шиїти, курди та араби жили разом – або краще: поруч – на Близькому та Середньому Сході. Спроба створити однорідні держави неодноразово призводила до масових вбивств, від вірмен в Туреччині до курдів в Іраку. У Єгипті десять відсотків населення є коптськими християнами. Індія, найбільша в світі демократія, є багаторелігійною, мультикультурною державою; Америка, найстаріша демократія у світі – теж. Є автократичні держави, такі як Китай чи Росія, які прагнуть викорінити етнічне та культурне різноманіття як загрозу. Отже, це не «підхід багатокультурності», який зазнав невдачі, а, навпаки, підхід монокультурності. У майбутньому, мультикультурні держави та групи держав, наприклад, ЄС, будуть лідирувати, оскільки вони знають, як їх культурно оцінюють політичні, ділові та військові партнери і противники.

Деякі теоретично не можуть заперечувати цю думку, але на практиці хочуть довести, що вони не просто мусульмани, а освічені далекі мусульмани, які потрапили до Німеччини. Бо на світовому ринку панує закон пропозиції та попиту.

Це не правда, що східні азіати, які тяжко працюють і сповідують конфуціанство – або як їх називає Тіло Сарразин «східні євреї» – стояли в черзі, щоб жити тут. Звичайно, для наївності немає підстав. Якби Меркель сказала, що наївний та патерналістський мультикультуралізм

не вдався, якби виганяли екзотичні продукти харчування та народну музику та ігнорували традиції, релігії та політику ідентичності, ми повинні були б реагувати на такий стан речей. Тим не менш, наївна та патерналістська політика інтеграції зазнала невдачі.

Ми забули, що для багатьох мігрантів релігія не є незначною річчю, якою вона стала для багатьох людей. Погляд на історію «культуркампфу», яку Бісмарк вів проти католицької церкви, міг би навчити нас кращому. Обговорення стосовно обрізання показали, як важко можна зважати на індивідуальні права, на свободу та колективні права, такі, наприклад, як право на свободу віросповідання. Але це також показало, що такий баланс можливий.

Звичайно, соціальна держава ускладнює мультикультуралізм. Наприклад, соціальні виплати є помилковим стимулом для іммігрантів. А по-друге, має бути забезпечена відповідність між автохтонним населенням та іммігрантами як конкурентами для рівноправного доступу до ресурсів. Держави, які покладаються на самодопомогу та активний ринок праці, як США, автоматично залучають тих, хто шукає можливості, а не вигоди. Таким чином, тиск імміграції може також стати чинником модернізації держави загального добробуту.

Мультикультуралізм вже глибоко змінив Німеччину; він буде продовжувати змінювати країну. Перш за все, це змінює іммігрантів. Оскільки іслам не має поняття багатокультурності, він визнає лише вірність «Книзі релігій». Релятивізація власної культури, обмін між культурами, повага до незнайомого: маючи глобалізаційний досвід, західне суспільство може краще справлятися з викликами сучасності.

Список використаної літератури

1. Бацевич, Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 376с.
2. Воробьев Н. Е. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии / Н.Е. Воробьев, Н. В. Иванова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 96–107.
3. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта вчителів в університетах США / Я. Г. Гулецька // Шлях освіти. – 2007 р. – № 4. – С. 25–28.
4. Матеріали засідання консульського комітету Ради Європи з питань захисту національних меншин (листопад 2002 року). Доступ : www.coe.int/T/E/Human Rights/ Minorities/2/ FRAMEWORK CONVENTION 8

ПЕРСПЕКТИВИ ЕВОЛЮЦІЇ КУЛЬТУРНОГО РІЗНОМАНІТТЯ СВІТУ ДО СЕРЕДИНИ XXI СТОЛІТТЯ

Polyoviy, Mykola / Польовий, Микола
Донецький національний університет ім. Василя Стуса
м. Вінниця, Україна
Ukraine

Метою повідомлення є прогнозна оцінка ступеня культурного різноманіття, яке чекає на країни світу до середини XXI століття внаслідок легальної міжнародної міграції. У даному повідомленні аналізується лише один, але базовий аспект культурного різноманіття – національне різноманіття в складі населення країн світу.

Оцінка чисельності міжнародних мігрантів зроблена за допомогою розробленої автором моделі міграційних потоків та спирається на дані прогнозу чисельності населення країн, здійсненого ООН (за так званим «середнім сценарієм») [2]. Для розгляду у вигляді потенційних країн-джерел та країн-цілей міжнародної міграції було взято країни із поточною кількістю населення понад 5 млн. осіб.

На основі створеної автором моделі були побудовані матриці парних індексів взаємного тяжіння країн світу для кожного п'ятиріччя з 2020 до 2050 року. Спираючись на дані матриці та на середній сценарій демографічного розвитку, запропонований ООН, ми побудували прогноз обсягів легальної міграції для кожного п'ятиріччя до 2050 року між усіма країнами світу з населенням понад 5 мільйонів осіб – загалом залучено до розгляду 118 країн. Відповідно було визначено й прогнозовану кількість легальних міжнародних мігрантів у цих країнах. Отримані дані дозволяють оцінити очікувані зміни щодо культурного різноманіття в країнах світу, які відбудуться за рахунок міжнародних мігрантів.

Отже, окреслимо результати прогнозу. Якщо в 2015 загальна кількість мігрантів в 118 країнах світу, взятих до аналізу, складала майже 197 млн осіб, то в 2030 р. їх кількість складе майже 255 млн осіб. У 2050 р. кількість міжнародних мігрантів у межах вказаних країн сягатиме 345 млн. осіб. Але у відсотках до загальної наявної та прогнозованої кількості населення Землі збільшення числа мігрантів не виглядає настільки значним: якщо у 2015 мігранти вони складали 2,7% від населення світу, то в 2030 році ця доля складатиме 3,1%, а до 2050 року підвищиться

лише до 3,6%. Зауважимо також, що з прогнозованої кількості міжнародних мігрантів у 345 млн більше половини – майже 200 млн – вже є мігрантами станом на сьогодні. Отже, згідно з нашим прогнозом, до 2050 р. на світ очікує переміщення в інші країни на постійне місце проживання лише близько 150 млн осіб. Відповідно, можна очікувати лише незначного зростання рівня культурної різноманітності, якщо брати усі 118 країн у цілому. На тлі прогнозованого ООН зростання кількості народонаселення Землі з 7,3 до 9,7 млн осіб (за середнім сценарієм) очікуване переміщення 150 млн мігрантів може викликати лише одне питання: чому їх буде так мало?

Розглянемо еволюцію очікуваного культурного розмаїття в розрізі країн. Усі 118 країн характеризуються зростанням свого внеску до абсолютної кількості міжнародних мігрантів у прогнозованому періоді. Водночас їх розподіл за ступенем потенційної привабливості для мігрантів та потенційного джерела міжнародних мігрантів виявляється дуже різноманітним.

У 2015 р. п’ятірка країн з найбільшим еміграційним потенціалом, тобто з найбільшою часткою емігрантів відносно власного населення, включала такі країни, як Сирія (27%), Сальвадор (23%), Казахстан (23%), Португалія (21%), Лаос (20%). Згідно з прогнозом, у 2020 р. до перших п’яти країн за цим показником будуть належати Сальвадор, Сирія, Португалія, Казахстан та Лаос з показниками кількості емігрантів від 25% до 20% від загальної кількості населення. У 2030 р. п’ятірка країн з найбільшою часткою мігрантів включатиме Сальвадор, Португалію, Лаос, Казахстан та Болгарію з показниками кількості емігрантів від 29% до 21%. За середнім сценарієм кількості народонаселення ми прогнозуємо, що першу п’ятірку країн, з яких до 2050 р. виїде майже 29-27% населення, будуть складати Португалія, Болгарія, Сальвадор, Еритрея та Румунія.

В абсолютному значенні кількість емігрантів збільшиться в 6 – 3 рази у 8 країнах. Серед них – Південний Судан та Еритрея (у 6 разів), Судан (у 5 разів), Конго (у 4 рази), Сомалі, Зімбабве, Нігер, Ефіопія (у3 рази). Ще в 28 країнах абсолютна кількість емігрантів збільшиться більше, ніж в два рази. Сумарно представники цих 34 країн складатимуть 98 млн мігрантів у 2050 р.

Слід відзначити, що майже двократним зростанням абсолютної кількості емігрантів характеризуються такі різні за багатьма параметрами країни, як США (збільшення в 1,95 рази) та Індія (збільшення в

1,98 рази). В абсолютних одиницях йдеться про збільшення кількості емігрантів з США на 2,5 млн осіб (з 2,6 до 5,1 млн осіб), а з Індії – на 12,3 млн осіб (з 11,1 млн до 24,9 млн осіб).

Щодо потенціалу прийому іммігрантів, що в першу чергу мав би спричинити зростання рівня культурної різноманітності, то в абсолютних одиницях у період 2015-2050 рр. у світі нараховується 26 країн, до яких заїде понад 1 млн іммігрантів. Серед них (в порядку зменшення прогнозованої кількості потоку іммігрантів) – США (майже 35 млн), Саудівська Аравія та ОАЕ (по 16 млн), ПАР (9,6 млн), Таїланд (7 млн), Афганістан (6,4 млн), Ефіопія (5,7 млн), Уганда (3,9 млн), Франція (3,3 млн), Австралія (3,1 млн), Аргентина (3,1 млн), Російська Федерація (3 млн), Нігерія (2,9 млн), Швейцарія (2,8 млн), Канада (2,7 млн).

Звернемо увагу на дві європейські країни: Бельгію та Нідерланди. Щодо цих країн ми прогнозуємо не лише значне зростання іммігрантів в абсолютних числах: прогнозуємо, що протягом 2015-2050 рр. у Бельгію заїдуть понад 2 млн осіб, а в Нідерланди – понад 2,5 млн осіб. На ці країни чатує також значне зростання питомої ваги іммігрантів відносно власного населення (відповідно з 12% до 27% та з 10% до 24%). Цей приріст питомої ваги іммігрантів – найбільший за цей період у Європі. Загалом до 2050 року до взятих до аналізу європейських країн (з населенням більше 5 млн осіб) заїде близько 17,3 млн іммігрантів. Це значне число, але нагадаємо, що це лише 11% від усього прогнозованого обсягу міжнародного міграційного руху. Загальна ж кількість міжнародних мігрантів у країнах Європи прогнозується в 2050 році на рівні 65,2 млн осіб. Отже, публіцистичні загрози гігантського припливу іммігрантів в найближчі десятиріччя прогнозом не підтверджуються

Результати прогнозу у відносних одиницях малюють дещо іншу картину. Так, згідно з прогнозом, до 2020 р. у світі буде лише 56 країн, які характеризуватимуться приростом кількості іммігрантів відносно кількості власного населення. Причому лише кілька країн переживатимуть досить швидке зростання питомої ваги іммігрантів: ОАЕ (збільшення майже на 10% – від 86% до 97% відсотків від власного населення), Саудівська Аравія (збільшення на 3%), Швейцарія, Бельгія та Чад (збільшення на понад 2%). Кілька досить різних країн – Сінгапур, Афганістан, ПАР, Нідерланди та Таїланд характеризуватимуться зростанням питомої ваги іммігрантів відносно власного населення на 1-2%). Решта з 56 країн характеризуватимуться незначним зростанням кіль-

кості іммігрантів відносно власного населення. Важливо, що згідно з прогнозом, 62 країни, з розглянутих 118-ти, характеризуватимуться поступовим зменшенням чисельності іммігрантів відносно власного населення.

До кінця періоду 2015-2030 р. прогнозуємо, що залишиться лише 50 країн із зростанням питомої ваги іммігрантів. Відповідно, до країн, які характеризуватимуться зменшенням питомої ваги іммігрантів у цей період, можна віднести вже 68 країн. Відповідно, слід очікувати на суттєве зменшення або щонайменше збереження на теперішньому рівні, ступеня культурної різноманітності в цих 68 країнах

Для періоду 2015-2050 р., за нашим прогнозом, можна констатувати наявність вже 70 країн, у яких питома вага іммігрантів відносно власного населення зменшилась за вказаний період. Відповідно можна очікувати зменшення рівня культурного різноманіття у цих країнах – більше ніж у половині всіх взятих до аналізу країн. Причому збільшення питомої ваги іммігрантів за цей період хоча б понад 2% прогнозується лише в 23 країнах. Серед країн, в яких питома вага іммігрантів значно збільшиться, виділяються наступні: ОАЕ (зростання більш, ніж вдвічі), Саудівська Аравія, Швейцарія та Сінгапур (зростання на понад 20%), Бельгія, ПАР, Нідерланди, Таїланд та Афганістан (зростання на 11-15%). Цікаво, що незважаючи на алармістські прогнози [1], Великобританія за період 2015-2050 переміститься в число країн із відносним зменшенням питомої ваги іммігрантів: після зростання в кілька десятих відсотка до 2030 року відбудеться зниження на кілька десятих відсотка відносно стартового рівня і показник залишиться на рівні 10,7%.

Зроблені нами прогнозні розрахунки дозволяють стверджувати, що у найближчі 30 років не слід очікувати значного зростання рівня культурного різноманіття в країнах світу за рахунок міжнародної міграції. Більше того, незважаючи на значний, в абсолютних одиницях, приріст кількості міжнародних мігрантів до 2050 року, прогнозуємо тенденцію до збереження на сталому рівні або навіть зменшення їх питомої ваги в більшості країн світу. Це дозволяє стверджувати, навпаки, про ситуацію досить вдалої культурної асиміляції та подальшого зменшення культурного різноманіття в більшості розглянутих країн світу.

Слід зазначити також, що в ході моделювання було встановлено, що, на відміну від усталених стереотипів, мовний бар'єр все ще залишається і буде залишатися досить надійною перепоною для іммігрантів. Тобто міжнародні мігранти в переважній більшості обирають

для переселення країни із мовою, близькою до мови країни еміграції. У контексті культурного різноманіття це означає, що незважаючи на різнобарвність (в найрізноманітніших сенсах) мігрантів, наприклад, у Франції, переважна їх більшість знатиме французьку мову та, відповідно, матиме або швидко набуватиме хоча б базові ознаки французького культурного середовища.

Список використаної літератури

1. Global International Migrant Stock: The UK in International Comparison (08 AUG 2014) [Електронний ресурс] / The Migration Observatory at the University of Oxford. – Режим доступу: http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/global-international-migrant-stock-the-uk-in-international-comparison/
2. World Population Prospects: The 2015 Revision / United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. – 2015. DVD Edition, File MIGR/2.

РЕЛІГІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ У ПЕРЕКЛАДАХ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ (НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕКЛАДІВ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ)

Popovych, Natalia / Попович, Наталія
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Давньогрецька термінологія як підсистема релігійної термінології є складником фахової мови тринітарного богослов'я, яке, у свою чергу, є галуззю догматичного богослов'я. Кожна богословська терміносистема сучасних мов сформувалася не лише на одній з двох традицій колись єдиної Вселенської Церкви – Західній чи Східній, а й базується на власній національній богословській школі (чи школах) конкретної конфесії та розробила свою національну богословську терміносистему, яка, у свою чергу, складається з багатоконфесійних термінологічних підсистем або терміносистем. Чим більша відмінність у традиціях розвитку богословських терміносистем мови оригіналу та мови перекладу, тим більше виникає проблем адекватності перекладу конкретних термінів.

Давньогрецькою термінологією переповнена християнська література раннього візантійського періоду. Відома як «патристика» ця література має, здебільшого, апологетичний та догматичний характер. Їй притаманна насиченість цитатами зі Святого Письма, особлива лінія сотериологічного характеру та наявність мовних засобів (термінів, концептів), що передають центральну реалію християнства – таїнство Пресвятої Трійці.

Українську релігійну термінологію в різних аспектах досліджували Г. В. Баран (віршована молитва), С. В. Бібла (церковна термінологія), П.В. Мацьків, Г. В. Наконечна, В. В. Німчук (біблійна термінологія), Ю. С. Осінчук (богослужбово-обрядова лексика), Н. В. Пуряєва (церковно-обрядова термінологія), Ю. О. Чернишова (переклад сучасних італійських релігійних текстів) та інші. Критику релігійного перекладу знаходимо у працях митрополита Іларіона (І. Огієнка), М. Петровича, А. Ясіновського, Н. Пуряєвої.

У цій праці висвітлено граматико-семантичні особливості перекладу окремих давньогрецьких термінів як результат аспектного порів-

няльного перекладознавчого аналізу сучасних різномовних перекладів текстів давньогрецької патристичної літератури середини IV століття.

Матеріалом дослідження слугували оригінальні праці патристичної літератури апологетичного та догматичного літературного різновиду 351–362 років та доступні їх переклади двома германськими мовами (англійською, німецькою), однією романською мовою (італійською) та двома слов'янськими мовами (російською, українською) – загалом 80 текстів.

Парадигма форм давньогрецького дієслова ὑφίστημι та похідного віддієслівного іменника ὑπόστασις є найбільш уживаними термінологізованими поняттями та тринітарними термінами давньогрецької тринітарної термінології вказаного періоду.

За результатами кількісних підрахунків уживання граматичних форм у 16 оригінальних текстах виявлено ужиток 34 граматичних форм дієслова ὑφίστημι та його дериватів загальною кількістю 96 разів. З них 6 граматичних форм віддієслівного іменника ὑπόστασις ужито 63 рази, що майже вдвічі більше від уживання дієслівних та дієприкметникових форм дієслова ὑφίστημι.

Як тринітарні терміни ужито 7 граматичних форм, що походять від дієслова ὑφίστημι: 1) ὑφεστῶτα (part. perf., f, N. S. (атематичний), activi); 2) ὑπέστη (aor. II, 3 P. ind. activi); 3) ἀνυπόστατος (adj., m, N.,S.); 4) ὑπόστασις (N., S.); 5)ὑποστάσεως (G., S.); 6) ὑπόστασιν (Acc., S.); 7) ὑποστάσεις (N./Acc., Pl.).

Найбільш уживаними виявились дві форми дієслова: ὑπέστη (Aor. II, 3 P. Ind., Activi, 9,3 % уживання) та ὑφεστῶτα (Part.perf., f, N. S.(атематичний), Activi)/ὑφεστῶς (Part. Perf., m, N., S. (атематичний), Activi) – 13, 3 % від загальної кількості усіх дієслівних форм.

Іменник ὑπόστασις є найбільш уживаним віддієслівним похідним у проаналізованих нами оригінальних працях. З 6 ужитих іменникових форм превалюють форми ὑπόστασις – N., S. (8,3 %), ὑποστάσεως – G., S. (26 %), ὑπόστασιν – Acc., S.(14,6 %), ὑποστάσεις – N./Acc., Pl. (12,5 %).

Українською мовою дієслівну форму ὑπέστη відтворено значеннями: *1) існувати, бути, з'являтися, отримувати буття; 2) стався; 3) (вони) сталися; 4) сталося; 5)став; 6)створитися; 7)створений; 8)існує.*

Італійською зустрічаються такі переклади: *1) è venuto* ***all'esistenza****; 2) ebbe* ***origine*** *dal nulla; 3) potè* ***esistere*** *(un tempo); 4) le cose hanno avuto* ***sussistenza****.*

У перекладі англійською вжито такі відповідники: *1) has* ***subsisted*** *(from God); 2) was made* ***to subsist****; 3) has come into* ***subsistence*** *(out of nothing); 4) (how did time)* ***subsist****; 5) (he willed only all things)* ***subsisted****.*

Німецькою мовою з доступних нам перекладів зустрічаємо один відповідник *haben* ***Subsistenz*** *gehabt*.

Перфектні дієприкметникові форми відтворено такими відповідниками російською мовою: *1) действительно существующие; 2)действительно существующего; 3) существующим; 4) (по) существованию.*

Українською мовою зафіксовано такі відповідники перфектних дієприкметникових форм: *1) перебуваючи; 2) перебуваючого (Отця); 3) перебуваючого самосущим; 4) перебуваючого; 5) (Отець) …перебуває; 6) (Син)… перебуває; 7) (Дух Святий)… перебуває.* Серед прийомів перекладу переважає лексико-семантична заміна. Здебільшого має місце лексична заміна видового поняття родовим.

Англійською мовою превалюють відповідники: *1) subsistent; 2) subsisting; 3)subsists.*

В італійському перекладі знаходимо відповідники: *1) sussistenti; 2) (lo spirito santo) non è insussissente, ma esiste e sussiste.*

Іменник ὑπόστασις та його форми має українські відповідники «істота» та «іпостась», німецькі – “die Hypostase” “die Person”, “die Substanz” та “das Wesen”, італійські – “l’ipostasi”, “la persona”, “sostanza” та “la sussistenza”, англійські – “hypostase”, “substance”, “subsistence”, “essence” та “person”, а також російські – «ипостась».

У джерельному матеріалі цього дослідження зустрічаються такі неадекватності у перекладі терміна ὑπόστασις: “substance”, “essence”, “person” англійською мовою; “die Person”, “die Substanz”, “das Wesen” німецькою мовою; “sostanza”, “essenza”, “sussistenza”, “persona” італійською мовою; «істота» українською мовою. Причиною відтворення терміна ὑπόστασις у ролі англ.: substance, нім.: die Substanz, італ.: sostanza, sussistenza є тяжіння до перекладу латинською мовою, звичним прийомом калькування, яким рясніє паралельний латинський переклад святоотцівської спадщини досліджуваного періоду у виданні абата Міня. Має місце також синонімічний переклад терміна ὑπόστασις: англ.: person, нім.: die Person, італ.: persona, який також не відтворює смислову наповнюваність тринітарного терміна. Часте тяжіння до перекладу прийомом генералізації пояснюється тим, що у процесі історичного розвитку термін ὑπόστασις був синонімом до поняття ὀυσία (сутність). Такі неадекватності перекладу давньогрецьких тринітарних термінів сучасними мовами відображають наявність та закріплення гіперо-гіпонімічних термінологічних парадигм у тринітарних терміносистемах у процесі історичного розвитку фахових мов перекладу. Гіперо-гіпонімічний переклад іменника ‘υπόστασις свідчить про існування декількох понять для позначення одного і того самого явища у богословській

термінологічній системі того часу. Заміна родового терміна видовим і навпаки спричиняє неадекватності у перекладі термінів та невідповідності у передачі концептуально-трансцендентного смислу, що спотворює первинну інформацію автора. Такі труднощі перекладу мають місце з часів перших перекладів давньогрецьких термінів латинською мовою і пояснюються ще частковою неусталеністю лексико-семантичних та понятійних взаємозв'язків давньогрецької тринітарної терміносистеми середини IV століття, що набула свого офіційно задокументованого усталення в тексті Нікейсько-Константинопольського Символу Віри 381 року. З метою уникнення таких неадекватностей перекладу слід ознайомитися з гіперо-гіпонімічною парадигмою давньогрецької тринітарної термінології, уживаній автором оригіналу, інтенцію, з якою ужито той чи інший термін, контекст авторського повідомлення у рамках жанрово-стилістичних особливостей патристичної літератури цього періоду.

Для вибору адекватного відповідника перекладачеві рекомендовано враховувати: 1) історичний розвиток оригінального терміна; 2) традицію становлення перекладного терміна і цілої терміносистеми фахової мови перекладу; 3) дані лексикографічних видань як критерію істинності (тлумачні одномовні та багатомовні словники); 4) дані тлумачних спеціалізованих словників з фахової мови (як одномовних, так і перекладних); 5) наявність підрядників і використання найновіших перекладів за останніми критичними виданнями текстів оригіналу; 6) вплив традиції релігійного перекладу, яка склалася в тій чи іншій мові перекладу; 7) переклад способом транскодування (адаптованою транслітерацією / перекладацькою транскрипцією), за відсутністю відповідника у мові перекладу; 8) переклад способами лексичної, граматичної та лексико-граматичної трансформацій.

ТРУДНОЩІ, ЩО ВИНИКАЮТЬ У ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ УГОРЦЯМИ

Певсе, Андрея
Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ
м. Берегово, Україна
Ukraine

Україна стала другою батьківщиною для 163,3 тисяч угорців. Майже всі вони компактно розселені у Берегівському, Виноградівському, Мукачівському та Ужгородському районах Закарпатської області. Більшість із них мешкають у сільській місцевості (75%), зберігають свою рідну мову і культуру.

Більшість дітей-угорців уперше знайомляться з державною мовою у школі. Вивчення української мови в школах з угорською мовою навчання розпочинається з усного курсу, основними завданнями якого є: привчати школярів сприймати українську мову на слух, вловлювати її милозвучність; виробляти вміння і навички правильно вимовляти звуки, звукосполучення, слова; розвивати лексичний запас учнів; формувати навички складати найпростіші висловлювання на основі засвоєної лексики.

У доповіді аналізуються праці науковців, які займаються дослідженням проблем, які виникають у процесі вивчення державної мови угорцями.

С. Черничко і С. Мельник відмічають, що вивчення державної мови є необхідною умовою включення національних меншин у суспільне життя держави. Володіння державною мовою розширює освітні, культурні, економічні, політичні перспективи особистості. Але у викладанні української мови виникають певні проблеми та труднощі, які стосуються насамперед організації навчального процесу та методичного забезпечення [6, с.133].

Багато викладачів-філологів, які отримали диплом вчителя української мови і літератури, підготовлені викладати українську мову учням як рідну, але так робити недоцільно там, де рідна мова дітей інша. У школах з викладанням мовою національних меншин вчителям державної мови треба викладати українську мову методом зіставного аналізу рідної мови учнів з українською мовою. Отже, у таких школах вчителям державної мови потрібно володіти і рідною мовою учнів [6, с.136]. Викладач повинен володіти обидвома мовами. Він мав би перекладати учням все, що незрозуміле.

Члени робочої групи, яка була створена у 2009 році для укладання і видання навчальних програм, підручників, методичних посібників, які б сприяли ефективному вивченню української мови як державної у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах з угорською мовою навчання, виконали порівняльний аналіз змісту програм української мови для шкіл з українською та угорською мовами навчання та визначили, що у школах з українською мовою навчання кількість годин за 11 років навчання, відведених на вивчення української мови, нараховує 44,5 годин, а у школах з угорською мовою навчання – усього 30 годин. Вимоги до виконання незалежного оцінювання однакові для всіх, проте зрозуміло, що за таких умов кінцевий результат не може бути однаковий [7, с. 72; с. 73].

Прикро, що майже ніхто не займається вирішенням проблем, які є важливими для вивчення української мови нацменшинами. Адже для цього потрібні окремі методичні поради, зовсім інші методи вивчення української мови.

У нашій доповіді зосереджено увагу на труднощах, що виникають у процесі спілкування українською мовою угорцями.

Найважче угорцям дається засвоєння відмінків. В українській мові є сім відмінків, важко вивчити, коли який відмінок використовувати. Взагалі кажуть, що українська мова важка, тому що в ній є багато відмінкових форм, винятків. Вивчити правило — це одне, а ще треба вивчити багато винятків до нього.

Складною є фонетична система; труднощі виникають також на синтаксичному рівні, позаяк вільний порядок слів у реченні спричиняє до конфузів у висловленні думки. Важко учням дається строкатість й багатство лексики української мови, великі синонімічні гнізда теж багато в чому гальмують процес мовного засвоєння. Щоб учні якомога ефективніше опановували українську, на заняттях маємо надати перевагу усним завданням, складати діалоги, проводити аудіювання.

Важко дається правильна вимова голосних (зокрема, *[и]* і *[е]*) і приголосних та позначення їх на письмі. Плутають звуки «*е*» і «*и*», «*ж*» і «*з*», африкати «*дж*» і «*дз*». Слова зі звуками *[дж], [дз], [дз’]: бджола, дзвінко, дзьоб*. Замість слів «тиждень», «чекати» пишуть «тижд*и*нь», «ч*и*кати».

В угорській мові немає звука *[х]*. Важко вимовляти слова зі звуками *[г] – [х]: ґанок, ґазда, хата, холод та ін.* Для угорців вимовити звук *[х]* є справжньою екзекуцією. Місцеві угорці звикло вимовляють назву міста на Закарпатті *Густ* (Хуст), а в крамниці купують *гліб* (хліб). Або

згадаємо про *Гельсінську* (часом Гельсинську) правозахисну організацію, названу на честь фінського міста Хельсінкі.

Труднощі виникають у вимові при наголошуванні слів. Наголос у словах української мови складно визначити правильно, бо він не тільки може падати на будь-який склад, але йому також властива рухомість – можлива зміна наголосу при відмінюванні слова. В угорській мові наголос закріплений, падає завжди на перший склад.

Ми завжди намагаємося мотивувати учнів, наголошуючи, що державною мовою повинен володіти кожен, аби спілкуватися із продавцем у магазині, орієнтуватися у місті і, зрештою, безперешкодно купити квиток додому.

Вчити українську мову нелегко, особливо для тих, хто не володіє іншою слов'янською мовою. Нарешті визнано, що українську мову не можуть вивчати за однаковою методикою учні-українці та учні шкіл національних меншин. Недоцільно ставити єдині вимоги до учнів шкіл з українською мовою навчання та навчанням мовою національних меншин.

Можемо зробити висновок, що визначальними чинниками, які забезпечують успіх в оволодінні мовами є, насамперед, висока мотивація учня, студента, вміння організувати систематичну самостійну роботу над мовним матеріалом, застосовуючи всі доступні можливості і джерела, наполегливість і позитивний, оптимістичний підхід, а також усвідомлення власної відповідальності за результат.

Список використаної літератури

1. Берегсасі А. – Черничко С. 2005. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. Українознавство 2005/4: 82–86.
2. Мельник Світлана, Черничко Степан Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації. Монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010 – 164 с.
3. Черничко С., Барань Є., 2013. Вивчення української мови у школах з угорською мовою навчання. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2013. Випуск 8.
4. Черничко С. 2009б. Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи, 105–116. Ужгород: Поліграфцентр Ліра.
5. Інтернет-видання «Закарпаття онлайн Beta»

ISKOLAI NYELVI TÁJKÉP NAGYBEREGEN

Puskás Veronika
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

Az iskola az a hely, ahol a tanulók a nyelvekről, nyelvváltozatokról a legtöbb információt szerzik. Az oktatási intézményeknek van tehát a legnagyobb szerepük abban, hogy a fiatalokban milyen kép alakul ki az egyes nyelvekről, és ami a legfontosabb, anyanyelvükről. Nem mindegy, hogy milyen szemléletben történik az iskolai anyanyelvi nevelés, amelynek feladata az, hogy a tanulókat felkészítse arra, hogy anyanyelvüket tudatosan, helyzetnek és célnak megfelelően tudják használni.

A 2014/2015-ös tanévben két oktatási intézmény, a Nagyberegi Középiskola és a Nagyberegi Református Líceum végzőseinek körében végeztem kérdőíves felmérést, melynek során a fiatalok nyelvjárásokhoz, nyelvjárási beszélőkhöz való viszonyáról informálódtam.

Az általam végzett vizsgálat megerősítette azt, amit már számos korábbi kutatás eredménye alátámasztott, miszerint az anyanyelvhasználat alakulása, a nyelvi tudat összefüggést mutat az iskola típusával is [1, 179–207.; 2, 195–203.; 3, 21–22.; 4, 213–222.].

Összegezve a kérdőíves felmérésem által kapott eredményeket, arra a következtetésre jutottam, hogy a középiskolások anyanyelvi ismeretei nem mondhatók határozottnak, kevésbé vannak tisztában a községükben élő nyelvjárási jelenségekkel, mint a líceumban tanulók. Válaszaik továbbá arra engedtek következtetni, hogy a nyelvmegtartás szempontjából kedvezőbb attitűddel a tehetséggondozó intézmény diákjai rendelkeznek, viszont a kiegyenlítő-funkcióelkülönítő attitűd, mely a szituatív kettősnyelvűség kialakításában elengedhetetlen, amiről Kiss Jenő beszél, csak nyomokban fedezhető fel körükben [5, 234 o.].

Ugyanakkor nemcsak a tanóra keretein belül, hanem azon kívül is vannak olyan „rejtett” tényezők, amelyek jelentősen befolyásolhatják egy-egy intézmény tanulóinak nyelvi öntudatát, nyelvhasználatát. Az, hogy az iskolába járó fiatal hogyan fog beszélni, illetve hogyan fog gondolkodni a nyelvről, anyanyelvéről, függ attól is, hogy milyen környezetben történik a nyelvekkel kapcsolatos tudásszerzés, milyen az oktatás színterének nyelvi elrendeződése, az iskola nyelvi tájképe. Ezt megvizsgálva képet kaphatunk arról, hogy az intézmények a falakon olvasható feliratok által mit közvetítenek a tanulók

felé. Az iskola nyelvi tájképét képező feliratok, szemléltetők, tablók, táblák a vizuális nyelvhasználat tere, melyből az ún. rejtett tantervre következtethetünk. A rejtett tantervet vizsgálva tehát, olyan a metanyelvet alakító tényezőkről szerezhetünk adatokat, amelyeket a tanulók az intézményes tanulás keretében sajátítanak el, de hivatalos tantervben nincsenek megfogalmazva.

Ezeknek a metanyelvet alakító tényezőknek a figyelembevételével egy terepmunka során kapott adatok segítségével kívánok részeredményekkel szolgálni Nagybereg két tanintézményének nyelvi tájképéről. A Nagyberegi Középiskola és a Nagyberegi Református Líceum folyosóit és osztálytermeit meglátogatva, képeket készítettem azokról a feliratokról, amelyek az idelátogatókat fogadják. A középiskolában 74, míg a líceumban 37 kép készült.

A fényképek rögzítése mellett az idegenvezetői módszert alkalmazva jártam végig a vizsgált teret egy-egy ott dolgozó személy kséretében. Őt kérdezgetve a feliratok, képek funkciójáról, a nyelvválasztás, idézetválasztás okáról, esetleges céljáról.

Már a képek dokumentálásakor kiderült, hogy szignifikáns eltérések vannak a két intézmény szimbolikus terének nyelvi elrendeződését illetően. A líceum falait szinte kizárólag csak magyar nyelven olvasható feliratok és kiírások uralják, egyetlen helyiség kivétel csak ez alól, a tanári szoba, ahol láthatóak egynyelvű ukrán, illetve kétnyelvű kiírások egyaránt. A líceumban járva igen kevés felirat olvasható az államnyelven.

1. kép. *Magyar nyelvű osztályige*

Idegenvezetőm ennek okát azzal magyarázta, hogy az iskolát, mint egyházi fenntartású intézményt, kevesebb megkötés éri a kiírások nyelvválasztását illetően, mint egy állami iskolát. Ugyanakkor angol nyelvű feliratokkal annál többel találkozhatunk, amelyek a külföldről érkező támogatók informálására szolgálnak.

Ami viszont a középiskola belső terét illeti, az mondható el, hogy azt hasonló arányban képezik ukrán és magyar nyelvű feliratok, kiírások. Idegenvezetőm a következő magyarázattal szolgált ezzel kapcsolatban:

„*Vannak olyan dokumentumok, feliratok, amelyeknek minden állami iskola falán ott kell lenniük. Mindezt iskolánknak ukrán nyelven kell megjelenítenie. Viszont ahogy körbenézünk, láthatunk egy-egy osztály, az iskolában tanuló gyerekek által készített plakátot, képet, amelyek magyar nyelven díszitik az iskola folyosóit.*”

2. kép. *Egynyelvű szabályzat*

A két oktatási intézmény nyelvi tájképét megvizsgálva az mondható el, hogy az egyházi fenntartású, külföldi támogatásokból (is) létező intézményt kevésbé kötik az állam által diktált feltételek, így a szimbolikus teret egyértelműen a magyar nyelv uralja. Az állami középiskola vizuális terében, a követelményekhez igazodva, nagyobb arányban vannak jelen ukrán és kétnyelvű feliratok. Viszont a tanulók által készített, személyesebb jellegű írások itt is magyar nyelvűek.

Felhasznált irodalom

1. Beregszászi Anikó–Márku Anita (2003). A kárpátaljai magyar középiskolások nyelvhasználatáról. In: Csernicskó István szerk. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba,* 179–207.
2. Beregszászi Anikó–Csernicskó István (2004b). Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? *Magyar Nyelv* 100: 195–203.
3. Csernicskó István (2015). A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás színvonaláról. In: Márku Anita–Hires László Kornélia szerk. *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép.* Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból. Ungvár: PoliPrint, 13–26.
4. Dudics Lakatos Katalin (2017). Az iskolatípus és a nyelvjárási attitűd. In: Márku Anita és Tóth Enikő szerk. *Többnyelvűség, regionalitás, nyelvoktatás.* Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból III. Ungvár: RIK-U. 213–222.
5. Kiss Jenő szerk. (2001). A nyelvi attitűd: a nyelvjáráshoz és a köznyelvhez való viszonyulás. *Magyar dialektológia,* Osiris: Budapest, 225.
6. Lakatos Katalin (2010). *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje.* Doktori disszertáció. ELTE BTK: Kézirat.

INVESTMENT INTO HUMAN CAPITAL BY WOMEN WHO ARE TEMPORARILY AWAY FROM LABOUR MARKET

R. Fedor, Anita
University of Debrecen, Faculty of Health
Debrecen, Magyarország
Hungary

Introduction

The most important duty of the mother when she is at home after delivery is to take care and look after the child. There is no doubt that the maximum presence of the mother is determinative in the child's first years, which greatly contributes to the child's cognitive and emotional development. In addition, several national studies mention, Bukodi and Róbert (1999), Váradi (2006), Gábos (2008) if the mother stays at home for a long time on maternity leave that reduces her chances in the labor market. Spending too much time away from the world of work erodes the useful knowledge and skills which can be used in the labor market and it increases the mother's human capital loss. On the other hand, returning too early back to the labor market reduces the time that mother can spend bringing up a child and thereby the family-work conflict is intensifying. Feeling unwell in the workplace and doing overtime are not good for the harmony of the two areas and it can be even worse if the mother has guilty conscience because she goes back to work too early.

We do not resolve the dissonance of these two ideas in our analytical work. We rather examine if the mother consciously prepares for returning to the labor market while she is at home with her baby. If she takes some steps there will not be any problems with her returning. In this context, we examine whether the mother has used any of the human capital investment during the maternity leave. It was examined from two points of view while she was at home. Labor market is one of the human capital investment's scenes where mothers with a child can join while they are on maternity leave. The other one is to involve mothers who are on maternity leave in the training or retraining schemes. Working while she is on childcare allowance is good because the mother does not miss a lot of time from her workplace so she can improve her labor market'experience. When she joins the labor market before the end of the childcare allowance it makes it easier to integrate her to eventual labor market by keeping her knowledge and skills up to date.

In the future they have the opportunity to get a better job which fits to their changed family circumstances when there is the end of their childcare allowance by being involved if the education and deepening her knowledge. This human capital investment contributes to the total income of the family and it also allows that the expenditures of the child will grow which helps the human capital investment of the child (Gábos 2008).

The basic of our study is our research the title of which is *'Kettős kötődés – A munkaerő-piaci karriertől a familiarizmusig'* in which the labor market integration opportunities of women with a baby were examined in Szabolcs-Szatmár-Bereg county. The main questions of our research were as follows: 1) how long mothers stayed at home on maternity leave? 2) when they planned to return to work? 3) what factors influenced their decisions? We tried to show if women take part in any organized trainings and if they do any paid work while they are on maternity leave and if they do some, what the motivation is and how it influences their returning to the labor market.

One segment of the human capital investment will be presented because of its large extent. The following hypotheses were defined: we suppose that those women who took part in some trainings while they were on maternity leave were better in returning to the labor market. Reffering to Koltai (1999), Török (2006) and Szűcs (2005) we expected that joining a training made better labor market positions. According to Bukodi (2005), educational qualification influences the labor market chances in case of women than men. We hoped that those who study while they are at home on maternaty leave, they do it because they want to find a better job which suits better to their changed living condition. Furthermore, there is a question. If the positive bonus effect which was demonstrated several times is detected or not as an explanatory variable of studying in case of mothers having a baby, similar to economic capital of the family. The main question of our research: Are there any connections between the features of social, human and economic capitals and mothers who take part in the education?

Results

It was assumed in our study that women who studied while they were at home, would like to use their knowledge in the labor market as soon as possible so they return to the world of work earlier. This hypothesis was not confirmed because there was no statistically relevant results in this

case. So we can say that training while mothers are at home on maternity leave, does not mean the earlier return back to the labor market. The thing is that the education prepares them for getting a better paid job. In this context we examined those who think that education at that time while they are at home has advantages on the labor market whether they take part in great number in a kind of education or not. We suppose in this case that those who think that education has advantage on the labor market are motivated for further studies. Our assumption was not right in our sub groups (Kruskal-Wallis p=0,111, p=0,381).

As education costs money we suppose that those who have more income are more likely to start to study. Coonection between the financial background of a family and the willingness to learn confirmed in case of mothers who are at home, because the income of the family, in all likelihood, significantly changed while the mother was at home. Reduction of income was also typical in case of working mothers when they were at home on maternity leave but in their case we could not confirm the relationship between two variables. In addition, we found if the government pays for their education, more mothers will study. Nearly half of the people who were asked were willing to study in case it was free of change or they got some reductions. But significant relation was found in the group where mothers were on maternity leave (Kruskal Wallis p=0,027).

Willingness to learn of mothers does not grow in a statistical sense despite free education because there was a valid regulation for some of them which said that they got free education when they were on maternity leave. On the other hand, our question about free or preferential education was not current in their case

Results of Hungarian researches show that insignificant proportion of the stakeholders took the opportunity of free education. Greater willingness to learn free is explained by the fact that free education is attractive for those who do not expect the yield of labor market or they have not got any specific purposes. In this case the motivation is to break out of the monotony of every day's life or they say: 'It will be good for something'.

References

1. Bukodi Erzsébet (2005): Női munkavállalás és munkaidő felhasználás. In: Nagy Ildikó -
2. Bukodi Erzsébet – Róbert Péter (1999): A nők munkaerő-piaci részvállalása és a gyermekvállalás. *Statisztikai Szemle* 77, 4, 201–223.
3. Gábos András (2008): Családtámogatási rendszer és a családok helyzete. In: Kolosi Tamás-Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport*. TÁRKI, Budapest, 304–323.

4. Koltai Dénes (1999): A felnőttoktatás feladatai. *Educatio* 1, 14–21.
5. R. Fedor Anita (2015): Egyensúlyban? A munkaerő-piaci karriertől a familiarizmusig. A kisgyermeket nevelő nők munkavállalási integrációjának mintázata. Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press 2015, 252.
6. Szűcs Ildikó (2005): *Kisgyermekes nők belépési és visszatérési esélyei a munkaerő-piacra a család és a foglalkoztatáspolitika viszonyrendszerében*. www.echosurvey.hu
7. Letöltve: 2011. december 06.
8. Török Balázs (2006): Felnőttkori tanulás-célok és akadályok. *Educatio* 2, 333–347.
9. Váradi Leventéné (2006): *Visszatérés a munkaerőpiacra gyermekvállalás után*. KSH, Budapest.

ВПЛИВ УГОРСЬКОГО ЧИННИКА НА ОСОБЛИВОСТІ ПАРТІЙНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ

Shelemba, Mykhaylo; Shelemba, Marta
Шелемба, Михайло; Шелемба, Марта
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Партійна конкуренція виступає однією з основних складових політичної конкуренції в суспільстві на різних рівнях і пов'язана з рівнем електоральних переваг, станом мобілізації громадянського населення для участі у виборчих процесах. Теоретико-методологічний та практичний інтерес політичної науки щодо дослідження питань партійної конкуренції пов'язаний як із змінами та розвитком партійної системи, так і з потребою створення новітньої історії формування цього явища в електоральному просторі. Створення масштабної бази розвитку партійної конкуренції в рамках виборчих процесів на різних рівнях дозволяє також здійснювати порівняльний аналіз на рівні країн. З урахуванням того, що в Україні триває процес становлення партійної системи, аналіз розвитку партійної конкуренції вважаємо актуальним та таким, що розширює науково-практичну базу дослідження. Важливим аспектом формування картини партійної конкуренції в Закарпатській області є вплив угорського чинника.

Угорці є найчисельнішою національною меншино на Закарпатті. Згідно з даними Всеукраїнського перепису населення 2001 р., на території області проживає 151,5 тис. угорців (12,1 % населення) з 156,6 тис. у межах всієї України (0,3 % всього населення України) [1]. Найбільша кількість угорців проживає у Берегівському (76,14 % населення всього району), Ужгородському (33,36 %), Виноградівському (26,17 %) та Мукачівському районах. Характерним для угорців України є те, що вони слабо інтегруються у загальноукраїнський контекст, добре зберігають свої традиції, культуру, мову, підтримують тісні стосунки з Угорською Республікою. Підтвердженням цього є вислів голови Товариства угорської культури Закарпаття (ТУКЗ) М.Ковача, що «… у нас, тутешніх угорців, є подвійна місія: нам потрібно знайти собі місце як громадянам України, а з культурницької точки зору – прив'язуватися

до історичної батьківщини...» [7, с. 1-2]. За роки незалежності угорці розбудували національну систему освіти та виховання, створили чимало національно-культурних товариств, володіють угорськомовними засобами масової інформації в краї.

Угорська громада Закарпаття бере активну участь у політичному житті України, і області зокрема. Як справедливо зауважує Ю. О. Остапець, з огляду на те, що в Україні на законодавчому рівні у виборчому праві не визначено тих або інших прерогатив для розвитку національних меншин, їх представники беруть участь у парламентських виборах за мажоритарними округами та балотуються на місцевих виборах за списками певних політичних партій [5, с. 393]. Відповідно, угорці беруть участь в електоральних процесах шляхом просування у владу своїх представників для можливості захищати власні права та інтереси в країні. Це, в свою чергу, впливає на побудову карти партійної конкуренції Закарпаття.

На нинішньому етапі розвитку політичної науки існують різні методологічні підходи до оцінки явища партійної конкуренції, відбувається постійний пошук щодо оптимізації аналітичного інструментарію. В рамках нашого дослідження проблема партійної конкуренції в Закарпатській області буде розглянута саме з використанням методу М. Нагаями.

Досліджувана методика Трикутника Нагаями може застосуватись до різних видів виборів (парламентських, місцевих тощо). Згідно з умовами методики, Трикутник Нагаями може бути зображений за допомогою графіку, при цьому вісь X якого буде містити результати (у %), отримані політичною партією-лідером електоральної підтримки (перша партія), а вісь Y – результати виборів, які отримує політична партія, що опинилась на другому місці голосування.

Передбачено, що результати виборів повинні бути обмежені трикутником, вершина якого означає результат 50: 50, лівий сегмент – ситуації, за яких провідній партії не вдалося набрати 50% голосів, правий – якщо партія-лідер отримує більше 50% голосів виборців.

Результати, які відповідають графічним сегментам H+A+B+C, відповідають стану, коли у відповідних виборчих територіях (районах, округах) є невпливові треті політичні партії, а дві найпотужніші отримують більшу частку голосів виборців.

За результатів, якщо H+A+F+G, складається ситуація, коли території (виборчі округи, райони тощо) мають інтенсивну конкуренцію,

як мінімум, між двома політичними партіями. Якщо демонструється графічна позиція електоральної підтримки за сегментом:

H+A – виявляємо виборчі території, які розвиваються в умовах біполярної конкуренції (еквілібріум Дюверже);

D+E – відмічаємо виборчі райони (території), в яких немає домінування двох найбільш крупних політичних партій в електоральному просторі, і вони не створюють становище інтенсивної конкуренції;

F – спостерігаємо виборчі території, які характеризуються суттєвою багатопартійною конкуренцією (поліцентричною конкуренцією);

C – вирізняємо виборчі території, в яких домінує тільки одна політична партія (ознака моноцентричної конкуренції);

G – відзначаємо відсутність домінантної партії на більшості території й мінімальні розриви між політичними силами, що посіли перше та друге місця [6].

Вивчення впливу угорського чинника на особливості партійної конкуренції в Закарпатській області проведено за результатами виборів до обласної ради в 2010 р., 2015 р. із використанням методики Трикутника Нагаями.

Результати розрахунків (табл. 1, рис. 1) свідчать, що під час виборів у 2010 р. найбільшу електоральну підтримку у більшості районів Закарпатської області здобули дві політичні сили. Це – Єдиний центр та Партія регіонів.

У контексті цих виборів представники угорської національної меншини здобули найбільшу підтримку в Берегівському районі. Національна угорська меншина представляє більшість на цій території Закарпаття.

Берегівський район за розподілом електоральної підтримки, як і Великоберезнянський, Виноградівський, Воловецький, Іршавський, Міжгірський, Свалявський, Ужгородський, потрапив до сегменту трикутника G. Це обумовлено тим, що конкуренція між першою партією (Єдиний центр) та другою (Демократична партія угорців України) не забезпечила суттєвого домінування однієї з політичних сил, розрив у результатах голосування був невеликим. Значні електоральні переваги партії національної меншості пов’язані з національним складом району, територіальною близькістю до Угорщини.

Вивчення аналітичних матеріалів, графіку Трикутника Нагаями показує, що місцеві вибори в Закарпатській області в 2010 р. не проілюстрували гострої політичної боротьби. Через відсутність орієнтиру

політичних сил на вирішення місцевих питань сформувалась невисока підтримка кожної з партій, населення не змогло визначити політичного курсу партій. Угорці та так званий угорський чинник не суттєво позначився на загальній картині всієї Закарпатської області, але мав місце саме в рамках території компактного розташування цієї національної меншини.

Аналіз загальної картини місцевих виборів у Закарпатській області в 2015 р. (табл. 2, рис. 2) свідчить про те, що найбільші лідерські позиції займають політичні сили: Єдиний центр на чолі з В. Балогою, БПП, який у регіоні очолював Г. Москаль, Партія «Відродження», сформована переважно з колишніх членів Партії регіонів, якою фактично на рівні області керує М. Ланьо, КМКС Партія угорців України на чолі з В. Брензовичем, БЮТ.

У Берегівському районі визначилась ситуація, коли перша партія (КМКС Партія угорців України) отримала найвищу підтримку в регіоні (47,1% голосів), хоча не змогла забезпечити половини 50% голосів виборців. Вказана партія має велику підтримку через близьку територіальну близькість з Угорщиною, національний склад населення району. У районі другою за електоральною підтримкою під час місцевих виборів 2015 р. стала політична сила Єдиний центр. Вказаний район за рівнем виборчої підтримки першої партії майже наблизився до категорії територій, в яких політична сила отримує 50% голосів (за методикою Трикутника Нагаями).

Але все ж через вплив інших партій дана територія залишилась в зоні дії стану, за якого провідній партії не вдалося набрати половини голосів виборців (ліва частина трикутника, зображеного на рис. 2). У цій же зоні опинився Мукачівський район, де першою партією за ступенем електоральних переваг була політична сила Єдиний центр (38% голосів), а другою – Партія «Відродження» (12,9% голосів). Слід відмітити, що виборча підтримка Єдиного центру в цьому районі була високою, порівняно з іншими, але якщо порівнювати аналогічні результати 2010 р., то вказана партія суттєво втратила власні позиції за рахунок зміцнення позицій нових партій, зокрема, БПП. БПП завдяки політичному менеджменту Г. Москаля суттєво зміцнив присутність у регіоні під час місцевих виборів у 2015 р.

Інші райони за характером електоральної підтримки потрапляють до зони сегменту G, що показує території, в яких не сформувалась потужна домінуюча перша партія, і розриви між першою та другою

партіями-лідерами є не значними. У цьому випадку слід виокремити тільки: Воловецький район, де намітився більш значний розрив між першою партією (Партія «Відродження»), яка отримала 32,5% голосів та другою (БЮТ) партією, яку підтримало 20,8% виборців; Іршавський район, в якому першій партії (Єдиний центр) виборці надали 29,8% голосів, а другій (БПП) – 12,7% голосів. Незважаючи на такі розходження, в цих районах не намітилось вагомого домінування однієї політичної сили.

Також необхідно підкреслити тенденцію зменшення підтримки Єдиного центру під час виборів в 2015 р. по всій території Закарпатської області, окрім Іршавського, Тячівського та Хустського районів.

Треба відзначити райони, в яких спостерігалась найменша конкурентна боротьба, і був найменший розрив у підтримці виборців. Такі райони є найбільш характерними для сегменту трикутника G. Зокрема, це Великоберезнянський, Виноградівський, Міжгірський, Перечинський, Рахівський, Свалявський, Ужгородський райони.

У Виноградівському районі (сегмент G) під час місцевих виборів 2015 р. КМКС Партія угорців України була першою партією за ступенем електоральних переваг завдяки виборцям, які підтримували власного представника. Незважаючи на невисокий рівень конкуренції цієї партії порівняно з двома другими за рівнем підтримки партіями в районі (Єдиний центр, Партія «Відродження»), можемо відмітити достатню активність угорців у політичному житті свого краю.

В Ужгородському районі (сегмент G) в ході цих виборів у 2015 р. КМКС Партія угорців України посіла друге місце і поступилася із незначним відривом Партії «Відродження». Хоча у цьому районі і не спостерігалось вагомої партійної конкуренції, участь виборців з угорської національної меншини є достатньо вагомою та такою, що забезпечує представництво в органах місцевої влади.

Дослідження дало можливість проаналізувати характер партійної конкуренції між основними політичними силами, які зайняли провідні позиції в районах Закарпатській області під час місцевих виборів в Україні в 2015 р. Для аналізу була використана графічна методика Трикутника Нагаями. Результати даних місцевих виборів у Закарпатській області в 2010, 2015 рр. свідчать про те, що в даному регіоні не відмічалось гострої конкурентної боротьби, явка виборців в 2015 р. порівняно з 2010 р. впала більше ніж на 5%, в електоральному про-

сторі прикордонних з Угорщиною територій посилились позиції партії угорської національної меншини, у виборчих районах не сформувалось єдиної політичної сили, яка була домінантною та отримала б половину голосів виборців. Аналіз дозволяє констатувати, що вплив угорського чинника на картину партійної конкуренції в Закарпатській області зростає в умовах електорального простору регіону.

Рис. 1. *Графічна картина партійної конкуренції (Трикутник Нагаями) за результатами табл. 1.*

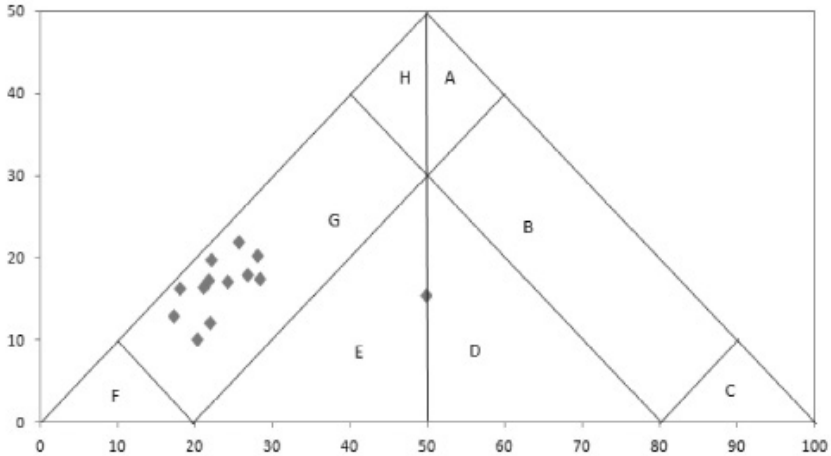
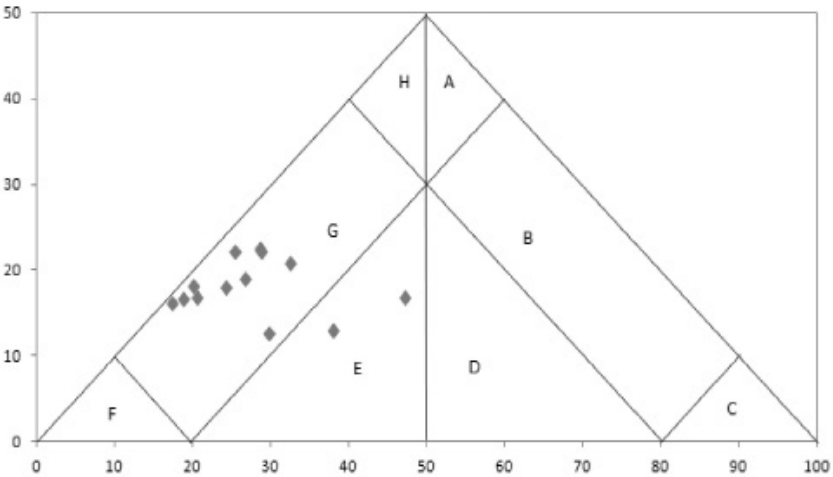


Рис. 2. *Графічна картина партійної конкуренції (Трикутник Нагаями) за результатами табл. 2.*



Таблиця 1. *Вихідні дані для побудови Трикутника Нагаями та оцінки конкурентних позицій політичних партій у виборчих територіальних одиницях (районах) за результатами виборів до Закарпатської обласної ради в 2010 р. (складено за даними [2;3])*

№ п/п	Назва виборчої територіальної одиниці (району)	% електоральної підтримки на виборах		Назва 1 партії	Назва 2 партії
		Перша партія	Друга партія		
1	Берегівський (Берегівський р-н, м. Берегово, взяли участь 36594 виборці, 49 виборчих дільниць)	21,55	17,43	Єдиний центр	Демократична партія угорців України
2	Великоберезнянський (взяли участь 14100 виборців, 39 виборчих дільниць)	21,91	19,8	Єдиний центр	Партія Регіонів
3	Виноградівський (взяли участь 49849 виборці, 64 виборчих дільниць)	20,85	16,54	Єдиний центр	Партія Регіонів
4	Воловецький (взяли участь 14111 виборців, 28 виборчих дільниць)	25,43	22,05	Єдиний центр	Партія Регіонів
5	Іршавський (взяли участь 42120 виборців, 58 виборчих дільниць)	24,01	17,16	Єдиний центр	Партія Регіонів
6	Міжгірський (взяли участь 35301 виборці, 49 виборчих дільниць)	20,1	10,27	Єдиний центр	Партія Регіонів
7	Мукачівський (Мукачівський р-н, м. Мукачево, взяли участь 72181 виборці, 125 виборчих дільниць)	49,6	15,52	Єдиний центр	Партія Регіонів
8	Перечинський (взяли участь 17443 виборці, 30 виборчих дільниць)	27,88	20,46	Партія Регіонів	Єдиний центр
9	Рахівський (взяли участь 30752 виборці, 40 виборчих дільниць)	21,73	12,24	Партія Регіонів	Єдиний центр
10	Свалявський (взяли участь 25077 виборців, 34 виборчих дільниць)	28,15	17,54	Єдиний центр	Партія Регіонів
11	Тячівський (взяли участь 53620 виборці, 71 виборчих дільниць)	26,57	18,05	Партія Регіонів	Єдиний центр
12	Ужгородський (Ужгородський р-н, м. Ужгород, м. Чоп, взяли участь 91005 виборці, 140 виборчих дільниць)	17,84	16,42	Єдиний центр	Партія Регіонів
13	Хустський (Хустський р-н, м. Хуст, взяли участь 46934 виборці, 64 виборчих дільниць)	17,10	12,99	Партія Регіонів	Фронт змін

Таблиця 2. *Вихідні дані для побудови Трикутника Нагаями та оцінки конкурентних позицій політичних партій у виборчих територіальних одиницях (районах) за результатами виборів до Закарпатської обласної ради в 2015 р. (складено за даними [4])*

№ п/п	Назва виборчої територіальної одиниці (району)	% електоральної підтримки на виборах		Назва 1 партії	Назва 2 партії
		Перша партія	Друга партія		
1	Берегівський (взяли участь 20625 виборців)	47,1	16,8	КМКС Партія угорців України	Єдиний центр
2	Великоберезнянський (взяли участь 12188 виборців)	20	18,2	БПП	Єдиний центр
3	Виноградівський (взяли участь 39353 виборці)	20,6	16,8	КМКС Партія угорців України	Єдиний центр, Відродження
4	Воловецький (взяли участь 13125 виборці)	32,5	20,8	Відродження	БЮТ
5	Іршавський (взяли участь 36364 виборці)	29,8	12,7	Єдиний центр	БПП
6	Міжгірський (взяли участь 22283 виборці)	26,7	19	БПП	Єдиний центр
7	Мукачівський (взяли участь 41101 виборець)	38	12,9	Єдиний центр	Відродження
8	Перечинський (взяли участь 14533 виборців)	25,4	22,2	БПП	Відродження
9	Рахівський (взяли участь 27304 виборці)	24,3	18	БПП	Єдиний центр
10	Свалявський (взяли участь 21467 виборців)	18,7	16,6	Єдиний центр	Відродження
11	Тячівський (взяли участь 44616 виборці)	28,6	22,50	Єдиний центр	БПП
12	Ужгородський (взяли участь 43614 виборці)	17,4	16,10	Відродження	КМКС Партія угорців України
13	Хустський (взяли участь 29992 виборці)	28,70	22,10	Єдиний центр	БПП

Список використаної літератури

1. Декларація про принципи співробітництва між Українською Радянською Соціалістичною Республікою та Угорською Республікою по забезпеченню прав національних меншостей // Зібрання чинних міжнародних договорів України. Т.1. К., 2001. С. 269–274.
2. Місцеві вибори - 2010. Пульс країни / відп. редактори Когут А., Сідаш К. Київ: Лабораторія законодавчих ініціатив, 2011. 228 с.
3. Місцеві вибори 2010 р. [Електронний ресурс] // ЦВК: [сайт]. Київ. 2018. URL: http://www.cvk.gov.ua/pls/vm2010/wp001 (дата звернення: 12.02.2018).
4. Місцеві вибори 2015 р. [Електронний ресурс] // ЦВК: [сайт]. Київ. 2018. URL: http://www.cvk.gov.ua/pls/vm2015/wm001 (дата звернення: 12.02.2018).
5. Остапець Ю.О. Електоральна поведінка та представництво в органах влади угорської громади Закарпаття // Збірник наукових праць «Гілея: науковий вісник». 2016. Вип. 113. С. 392-397
6. Grofman B., Chiaramonte A., D'Alimonte R., Feld Scott L. Comparing and Contrasting the Uses of Two Graphical Tools for Displaying Patterns of Multiparty Competition: Nagayama Diagrams and Simplex Representations // Party Politics. 2004. Vol. 10. Pp. 273–299.
7. Nemzetközi tudományos konferencia // Kárpáti igasz szó. 2000. december 2. P. 1–2.

LANGUAGE POLICY OF THE EUROPEAN UNION

Shpenik, Kateryna-Maria
Uzhhorod National University
Uzhhorod, Ukraine
Ukraine

Language policy is what governments implement through legislation, court decisions or policy to regulate the usage of languages, language cultivation skills that are needed to meet national priorities or to establish the rights of individuals or groups to use and maintain languages. Many scientists, artists, writers, politicians, leaders of linguistic communities, and defenders of linguistic human rights are heavily concerned with the preservation of cultural and linguistic diversity in today's world.

The European Union (EU) is a political and economic union of 28 countries located in Europe. Its foundations lay in the European Coal and Steel Community, established in 1951 by the Treaty of Paris, and the European Economic Community, established in 1957 by the Treaty of Rome. The original members, known as the European Communities or Inner Six were Belgium, France, West Germany, Italy, Luxembourg and the Netherlands. The European Union was formally founded with the Maastricht Treaty, that came into force on November 1, 1993. Since then, the member-states have been cooperating in different fields and working on the equality of rights of every single citizen.

There are 24 official languages in the European Union, that are Bulgarian, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Italian, Irish, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Romanian, Slovak, Slovene, Spanish, and Swedish [5]. These languages are working languages and such important documents as legislation are translated into every single one of them, however, three of the official languages have a higher status of usage. English, German and French are the so called "procedural" languages of the European Commission that are in everyday usage in the institutions of the European Union, so they have a higher status.

According to statistical data the 5 mostly spoken languages in the European Union, in which citizens are able to hold a conversation, are English (51%), German (27%), French (24%), Italian (16%) and Spanish (15%). English is the most widely spoken language in the EU, and is understood by 51% of the EU population, taking into consideration native and non-native speakers [2]. German is the mother tongue for 16% of the EU population [2].

Apart from the 24 official/working languages, the European Union has regional/minority languages. As given by Magdalena Pasikowska-Schnass, "Regional and Minority Languages (RMLs) are languages that are different from the official language(s) of a given state, and are traditionally used within a part or region of this state by a group of its nationals that is smaller than the rest of the population (minority)". It is estimated, that there are about 60 regional and minority languages spoken by 40–50 million people in the European Union, some of which are at risk of disappearing [6]. With the aim to protect and promote historical regional and minority languages in Europe, the European Charter for Regional and Minority Languages was adopted in 1992 [1]. As of March 2018, 17 out of 28 European Union member-states had signed and ratified it, given by the website of the Council of Europe [1]. There is a number of countries (e.g. are Belgium, Estonia, Latvia, Lithuania, Greece, Ireland, Portugal, Bulgaria. France, Italy, and Malta) that have not signed it yet since it was not ratified by their governments, and thus, according to the Charter. These countries are committed to respect their RMLs but not to promote their use in public life. Catalan, Galician, Basque, Scottish Gaelic and Welsh are not recognised official languages of the European Union but have a semi-official status: official translations of the treaties are made into them and citizens have the right to correspond with the institutions in these languages, thus the Charter does not apply to them.

Even though language policy is the responsibility of member states, EU institutions promote multilingualism among its citizens. As Michaela Franke wrote on the site of the European Parliament, "As part of its efforts to promote mobility and intercultural understanding, the EU has designated language learning as an important priority, and funds numerous programmes and projects in this area. Multilingualism, in the EU's view, is an important element in Europe's competitiveness. One of the objectives of the EU's language policy is therefore that every European citizen should master two other languages in addition to their mother tongue" [7]. Achievements made in the field of promoting the importance of language diversity and multilingualism are programmes and researches, such as Erasmus+, Creative Europe, European Day of Languages, European Language Diversity for All, Renewal, Innovation and Change: Heritage and European Society, European Research Centre on Multilingualism and Language Learning and many more. There are two prizes: the European Language Label Award presented to projects from participating countries for the most innovative language

learning project, the person who has made the most progress in learning foreign languages, and the best language teacher, and the Juvenes Translatores Award presented to a 17-year-old student in the Member States, who made the best translation from or into any official language of the European Union. The 2012 Eurobarometer survey on Europeans and their languages revealed very positive attitudes to multilingualism, as 98% say mastering foreign languages will benefit their children, 88% think that knowing languages other than their mother tongue is very useful, 72% agree with the EU goal of at least 2 foreign languages for everyone, 77% say improving language skills should be a policy priority [2].

As it was said in the previous paragraph, the European citizens aren't that hesitant about being multilingual. It won't come as a surprise, that English is the second language number one to be learnt by students in schools. If comparing the data between 2010 and 2015, the proportion of students learning two or more languages in upper secondary school rose from 50% to 58% [4]. The top 5 are Luxembourg (100%), France (99%), the Czech Republic (99%), Romania (99%) and Finland (99%). The bottom 5 are Greece (1%), the UK (5%), Portugal (6%), Ireland (14%) and Italy (23%). The most studied languages are English (96%), French (23%), Spanish (22%), German (19%), Italian (3%) and Russian (2%) [4]. By the statistics of 2012, at least 54% of people speak two or more languages, at least 25% – speak at least 2, and 10% – at least 3 additional languages on a level that they can hold a conversation in it. It is important to mention, that there are only 8 Member States, where the majority of the population is able to have a conversation in at least two additional languages. These countries are Luxembourg (84%), the Netherlands (77%), Slovenia (67%), Malta (59%), Denmark (58%), Latvia (54%), Lithuania (52%) and Estonia (52%). In addition to that information, in Luxembourg 61% of the respondents are able to speak at least three languages in addition to their mother tongue. The citizens of Portugal (13%), Hungary (13%), the UK (14%) and Greece (15%) are the least likely to be able to speak at least two languages in addition to their mother tongue. These statistics also show, that the groups, who are most likely to be able to speak at least two foreign languages are the following: younger people aged between 15–24 (37%); those still studying (45%); those who finished their full-time education aged 20 or more (42%); those holding management occupations (38%); people who use the internet daily (35%) and those who place themselves high on the self-positioning social staircase (35%) [2].

Sign languages are not official in the European Union yet, however around 500 000 people are using a sign language as their first language. Numerous Non-governmental Organizations exist in the European Union, such as the European Union of the Deaf and the European Sign Language Centre which support sign-language-users. Other than that, the European Commission has also supported the initiatives to produce digital technologies, such as Dicta-Sign or SignSpeak, that can help signers. The Erasmus+, a programme mentioned earlier, also funds numerous projects every year to support the teaching and learning of sign languages, and to promote linguistic diversity awareness and the protection of minority languages. To verify the fact, that the European Union is looking forward to help the sign-language-users, on November 26, 2016, a resolution on sign languages and professional sign language interpreters was adopted by the European Parliament in order to stress that deaf, deaf-blind and hard-of-hearing citizens must have access to the same information and communication as their peers in the form of sign language interpretation, subtitling, speech-to-text and/or alternative forms of communication, including oral interpreters [3]. The resolution also recognised that EU institutions are already providing for the accessibility of public events and committee meetings.

To summarize everything, the attitude of the European citizens towards multilingualism and learning foreign languages is positive. The large majority of Europeans think that everyone in the European Union should be able to speak at least one language in addition to their mother tongue. Many agree on the fact, that knowing at least one foreign language in addition to their mother tongue is important and rather helpful in getting a better job position. Most Europeans also think that all languages spoken within the European Union should be treated equally and that the improvement of language skills should be a policy priority. To prove, that the European Union is serious about the importance of language learning, on December 6, 2001 the Council of Europe proclaimed September 26 as the European Day of Languages. The main goals it wants to achieve is to alert the public to the importance of language learning, to promote the rich linguistic and cultural diversity of Europe and to encourage lifelong language learning in and out of school. But, no matter the attempts, there are no signs, that multilingualism is on the fast increase, as only 54% of Europeans are able to hold a conversation in at least one additional language, 25% is able to speak at least two additional languages and 10% are conversant in at least three, so there is still room for improvement.

References

1. Council of Europe, European Charter for Regional or Minority Languages, ETS 148. [Electronic resource] – Available from: <http://www.refworld.org/docid/3de78bc34.html>
2. European Commission (2012) Europeans and Their Languages. Special Eurobarometer 386. [Electronic resource] – Available from: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf>
3. European Parliament resolution on sign languages and professional sign language interpreters. [Electronic resource] – Available from: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+MOTION+B8-2016-1241+0+DOC+XML+V0//EN>
4. Foreign language learning statistics. [Electronic resource] – Available from: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics>
5. Frequently asked questions on languages in Europe: Memo. [Electronic resource] – Available from: <http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-825_en.htm>
6. Magdalena Pasikowska-Schnass Regional and minority languages in the European Union / Pasikowska-Schnass M. [Electronic resource] – Available from: <http://www.europarl.europa.eu/EPRS/EPRS-Briefing-589794-Regional-minority-languages-EU-FINAL.pdf>
7. Michaela Franke Language Policy / Franke M. [Electronic resource] – Available from: <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/en/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.6.html#_ftn9>

USING SOCIAL MEDIA IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Shpenik, Silvia
Uzhhorod National University
Uzhhorod, Ukraine
Ukraine

In the modern world, information and computer technologies are becoming increasingly important in teaching foreign languages. At the present stage, there is unlimited access to the Internet in time and space through an extensive network of mobile systems. All the above mentioned resulted in the transformation of the Internet into a mass communication medium, which can replace television, radio, interactive media (tape recorder, video player, etc.).

Rapid technological development affects people's everyday life, learning, giving rise to new habits, switching to online communication. This new way of self-expression is possible due to many social networks available through our mobile devices anywhere and anytime.

Concerning the fact that computers and e-learning are gaining momentum in education, the study of foreign languages through the Internet is becoming increasingly popular. A huge amount of authentic materials and foreign-language sources have expanded the capabilities of the so-called Web 2.0 service. [6] This includes blogs, wikis, photo and video sharing tools, forums (space for sharing information for users in common interests), bookmarking tools, collaborative document sharing, and social networking as the most comprehensive manifestation of Web 2.0.

Some researchers consider social networking on the Internet to be a platform, an online service or web page that is designed to build, display and organize social relationships between users. [2] Others describe social networks as a kind of new source of information from the Internet that is created, dedicated, distributed, and used by educators. [5, pp. 5–13.]

The increase in the number of social networks on the Internet completely changed the methods of communication between people, which also affected the study of foreign languages. According to research, 81% of Internet users are members of social networks or blogs. 9] The 2015 Pew Research Center found that young people between the ages of 18 and 24 are the most active users of the Internet, among them Facebook is used by 88%; Instagram – by 59%; Twitter – by 36%; LinkedIn – by 34%; Pinter-

est – by 36%. More than half of young people admit that they visit two or more of the five most popular networks several times a day. [8] This implies that social networks are excellent – albeit currently inadequately used – as a language learning tool.

Taking into account this fact, we consider it expedient to point out some possibilities of using Facebook and Twitter in teaching foreign languages.

Twitter is a social network that is a microblogging network that allows users to send short text messages (up to 140 characters) using SMS, instant messaging, and third-party client applications. The short format is a unique and interesting way of communicating with students, a way to maintain communication with each other as well as with a teacher.

By subscribing to news channels from around the world, students will enrich their vocabulary and, at the same time, increase their erudition. Thanks to Twitter, essay writing acquires new technology: the limited number of characters in a single message allows you to include only the most important things into your essay, and this requires certain effort and knowledge. The Twitter format can also be used to write short reviews and feedbacks on movies, etc.

The use of short messages (up to 140 characters) helps to formulate their thoughts in a foreign language better, involves more students to the discussion, what makes a positive influence on the development of writing skills in a foreign language. In this way, students can also train reading skills and, through foreign tweets, be aware of the latest news in the world.

Facebook is the most successful social network that has hundreds of millions of users, which began working on February 4, 2004, as a network for students from some American universities and was the perfect way to form an online community of students around the world. Facebook allows users to create their own profile with photos, interest lists, contact details and other personal information. Considering the variety and types of applications embedded in the Facebook platform, it is a much more powerful resource than any other social network in the world. This resource makes it easier to interact with users through the "likes" (approving certain information of another user) and "comment" (the ability to comment on a photo, video, and text information). [4]

In addition to the above, the social network Facebook offers its users the so-called English-language v-forums – discussion forums with the use of video materials, where participants receive the possibility of virtual com-

munication online in order to improve their speaking skills. As students are grouped together, video materials (video presentations) appear in the news feed and each member of the group has the opportunity to review and read the material several times, which has a positive effect on the improvement of the presentation of information or speech flaws. [3, pp. 90–94.]

Within the group, students conduct discussions with each other and do not limit themselves to time (they can perform tasks with their characteristic speed), consult with each other (regarding the correct use of grammatical constructions and vocabulary). [7] Students are not limited by the number of words, and because of this, written communication with the means of Facebook helps to increase the level of content, the complexity of student writing, provides instant feedback, reduces the number of errors and the ability to formulate an opinion that they are not able to express in oral speech. [1, pp. 405–407.] It is important to note that the informal level of English communication in social networks will help to improve practical classes, encourage students to be engaged in language learning more creatively and actively, and it will also contribute to better academic outcomes. More shy students can be much more active and courageous in the social network, expressing their thoughts openly.

In addition to positive, there are some negative aspects regarding the use of social networks. Students may experience inconvenience when using social networks for learning activities, not wanting to mix leisure and learning. Teachers may also need to have permission to use network services in the classroom. Security and privacy issues are also not completely cleared up due to the complexity and ambiguity of the requirements of these sites.

Thus, the study found that social networks are a virtual space that connects people into a network community with the help of software, computers connected to the Internet. The use of such services in the process of learning foreign languages contributes to the formation of foreign language competence, the development of communicative qualities of the individual, its motivation to study. On the example of such network services as Twitter and Facebook we showed their main advantages in teaching foreign languages, analyzed their educational functions and their use in learning foreign languages. The use of network services helps to move away from tradition in conducting foreign language classes, implement distance learning and the principle of individualization of education. In many countries the use of network services in higher educational institutions is constantly spreading, so this topic opens further perspectives for its study.

References

1. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О.А.Клименко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). − СПб.: Реноме, 2012. − С.405–407.
2. Boyd D.M. Social network sites: Definition, history, and scholarship / D.M.Boyd, N.B.Ellison [Electronic resource] – Available from: http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>.
3. Huang H.-T. Exploring the Utility of a Video-Based Online EFL Discussion Forum / H.-T.Huang, S.-T.Hung // British Journal of Educational Technology : Blackwell Publishing. – 2013. – Vol. 44. – № 3. – pp. 90–94.
4. Kabilan M.K. Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions Of Higher Education? / M. K. Kabilan, N. Ahmad, M. J. Z. Abidin. – The Internet and Higher Education, 2010. – 179 p.
5. Margiotta M. Influence of Social Media on the Management of Music Star Image. / M. Margiotta // The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications. – Elon University. – 2012. − Vol. 3, − No. 1. − pp. 5–13.
6. O'Reilly T. What Is Web 2.0 / Tim O'Reilly [Electronic resource] – Available from: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.
7. Pempek T. A. College Students' Social Networking Experiences on Facebook / T.A. Pempek, Y.A. Yermolaeva, S.L. Calvert – Journal of Applied Developmental Psychology. – 2009. – p. 230.
8. Pew Research Center's report, "Teens, Social Media & Technology Overview 2015 [Electronic resource] – Available from: <www.pewinternet.org/files/2015/04/PI_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf>.
9. "State of the media: The social media report Q3 2011.". [Electronic resource] – Available from: <http://www.nielsen.com/us/en/insights/reports-downloads/2011/social-media-report-q3.html>.

ТРУДНОЩІ УКРАЇНСЬКО-УГОРСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ

Stefuca, Viktória
Nyíregyházi Egyetem
Nyíregyháza, Magyarország
Hungary

Ономастична наука включає в себе власні імена та назви, які є носіями соціальної, історичної та традиційної культури. «Ономастичний матеріал в історико-географічних межах даної мови, в її писемних пам'ятках становить своєрідний шар лексики (ономастичну лексику), що відрізняється від усіх інших своєю екстралінгвістичною функцією, тобто функцією індивидуального знака чи функцією індивідуалізації й ідентифікації» [1, 59].

Перекладацька справа є складна та аналітична. Сам перекладач є водночас читачем та письменником. У ролі читача він виступає при виборі твору, а в ролі письменника, коли перекладає вибраний ним (або замовлений) твір. «Перекладачеві потрібно «перейнятися духом» оригіналу і створити собі роль своєрідного коректора, який ладен будь-якої миті співвіднести художню деталь із загальною образною системою тексту, що перекладається» [2, 25].

Переклад ономастичної лексики є надзвичйно складним та аналітичним завданням. Перше завдання перекладача при перекладі власних назв – збереження національного колориту, намагання якомога ближче передати оригінал своєю мовою. Тому від перекладача вимагаються широкі знання в різних галузях обидвох мов, у разі літературного перекладу – знання творчості автора та його епохи, а також досвід.

При перекладі спостерігається використання наступних засобів:

– транскрипція;
– транслітерація;
– транспозиція;
– калькування.

Українська мова використовує кирилицю, а угорська мова – латинський шрифт,тому в перекладах з угорської на українську використовується (найчастіше) транскрипція, тому що вимова в угорській мові відповідає в основному написанню. Таким чином слова, а також і власні назви першої категорії передаються відповідно написанню, враховуючи норми і традиції української мови. Напр.: *Csepel sziget-острів Чепель*. При

перекладі власних назв, використовуючи транскрибування, потрібно враховувати, чи назва має традиційну форму в українській мові, в разі її належності використовуємо її. Напр.: *Кошут Лайош – Kossuth Lajos, Ференц Ракоці – Rákóczi Ferenc, Імре Кальман – Kálmán Imre*. Інші власні назви передаються із врахуванням законів українського правопису, як іншомовні назви, напр.: *Tóth István – Іштван Тот, Jókai Mór – Мор Йокаї.* Також виникають труднощі при передачі угорських звуків: *h-х, g-ґ,l-л/ль, ly-й/ль, ő-ö-ьо/е*, які потребують врегулювання та чіткого визначення.

Розглянуті труднощі перекладу власних назв, проблема відтворення та засвоєння іншомовних назв існує в усіх мовах світу, оскільки в своєму рідному мовному середовищі вони мають складну структуру. При перекладі особливо варто звертати увагу на труднощі деяких угорських звуків (*h-х, g-ґ,l-л/ль, ly-й/ль, ő-ö-ьо/е*), які, використовуючись у власний назві при неправильній передачі одного чи декілька звуків, втрачають більшість інформації, яка ідентифікує носія імені.

Список використаної літератури

1. Белецкий А.А. Об интернационализмах // Наук. записки. Зб. філол. фак. Київ. держ. ун-ту. – 1955. Вип. 2. – с. 59-80.
2. Мушкетик Л.Г. Переклад з угорської на українську мову: теоретичні узагальнення і практичний досвід: монографія – К-Ніжин, ТОВ Видавництво Аспект-Поліграф, 2006. – 200 с.

CROSS-LINGUISTIC INTERACTION IN THIRD LANGUAGE LEARNING

Szabó, Noémi
University of Pannonia
Veszprém, Hungary
Hungary

In the Dynamic Model of Multilingualism (Herdina and Jessner 2002) new emergent skills, that is language learning skills, language management skills, and language maintenance skills characterize the multilingual repertoire. These proficiency skills are strongly related to multilingual awareness which is divided into metalinguistic and cross-linguistic awareness (Jessner 2006). Cross-linguistic awareness deserves more attention in consideration of third language acquisition and trilingualism because this area of research is still counted as a neglected area in multilingualism research.

A large number of studies with a research focus on lexical transfer phenomena in TLA give evidence for activation of other than the target language and of cross-linguistic aspects (Cenoz, Hufeisen and Jesssner, 2001; Jessner 2008; De Angelis 2007). But so far only very few have concentrated on cross linguistic awareness (Jessner, 2006; Jessner, Allgäuer-Hackl &Hofer, 2016).

The paper concentrates on teaching English/German as third language in the Hungarian educational context. The article of Flynn and Berkes (2012) gives a helping hand related to the research which focuses on explanatory model (CEP) for multiple language acquisition with special attention to the relationship between Hungarian, German and English languages. The first research question is whether students' level of multilingual awareness is higher at German minority primary schools in Hungary than at the Hungarian primary schools. The second question is how cross-linguistic influence affects the lexical repertoire in relation to the order of language acquisition (L2: German, L3: English, and vice versa).

References

1. Cenoz, J., Hufeisen B. and Jessner U. (eds.) (2001). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.

2. Berkes É. &Flynn S. (2012). Further evidence in support of the Cumulative-Enhancement Model: CP structure development. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn & J. Rothman (Eds.), Third Language Acquisition in Adulthood (Studies in Bilingualism 46, pp. 143–164). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
3. De Angelis, G. (2007) Third or additional language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Herdina, P., & Jessner, U. (2002). A dynamic model of multilingualism: Perspective of change in psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Jessner, U. (2006). Linguistic awareness in multilingualism: English as a third language. Edinburgh: Edinburgh University Press.
6. Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. The Modern Language Journal, 92, pp. 270–283.
7. Jessner, U. (2008) Teaching third languages: Findings, trends and challenges. Language Teaching, 41(1), pp. 15–56.
8. Jessner, U. & Allgauer-Hackl, E. & Hofer, B. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, vol. 72, 2, pp. 157–182.

NEMZETISÉGI DIVERZITÁS KONTRA BIRODALMI UNIFORMIZÁLÁS. A SZOVJET OKTATÁSPOLITIKA JANUS-ARCÚSÁGA (1953–82 KÖZÖTT)

Szamborovszkyné Nagy Ibolya
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

A Szovjetunió birodalom volt a szó klasszikus történeti megközelítésében, hisz számtalan népet, nemzetet és etnikumot foglalt magába azok megkérdezése nélkül és/vagy akarata ellenére. E hatalmas államalakulat fénykorában büszkén és fennen hangoztatta, hogy több mint 120 nép számára biztosít szabad kulturális fejlődést. És valóban, nemzetiségi sokszínűségben kevés ország lett volna képes felvenni a versenyt az egykori Szovjetunióval: 15 szövetségi és 20 autonóm köztársaságban, 8 autonóm területen, valamint 10 nemzeti körzetben osztva fel a nagyobb népeket, nemzeteket és népcsoportokat. A 15 szövetségi köztársaság titulus népei a törvények betűje szerint úgy élhették meg nemzeti voltukat, mintha saját szuverén államuk lett volna. Ez utóbbi illúziót erősítette az is, hogy az orosz mellett a másik két keleti szláv szövetségi köztársaság – a Belorusz és az Ukrán – névlegesen ugyan, de Sztálin ragaszkodása miatt az ENSZ alapító országai közé kerülhetett. Sőt, a két említett nép etnikai területeinek egyesítését is a generalisszimusznak köszönheti, amelyre a második világháborúban szerzett győzelem adott úgymond, politikai alapot.

Mindeközben a folyamat az oktatás terén (a sztálini időszakban) egyértelműen centralizáció volt, a Sztálint követő pártvezetők idején azonban ambivalensen hol nagyvonalúan decentralizáltak, hol meg erőszakosan centralizáltak. Az egységesítés és uniformizálás talán a Hruscsov által 1961-ben meghirdetett szovjet embertípus kialakításában, valamint a brezsnyevi időszakban, 1966-ban elkezdődött, s egymásra épülő oktatási változtatásokban volt leginkább tetten érhető. Utóbbi törvény- és rendeletsorral lépésről lépésre lett szabályozva az oktatási szféra minden területe, s jutottak el a falusi és városi oktatás egységesítéséhez is.

S míg a Szovjetunióban több mint 100 nép számára anyanyelven folyt oktatás az iskola valamely szintjén, s ezt büszkén vagy kérkedve hirdette a politikum, addig Hruscsov hatalmának első évében, 1956-ban

először csak burkoltan, majd 1957-től már nyíltan elindult az orosz nyelv oktatásának expanziója, a többi nyelv fölé emelése. Mindez anélkül, hogy az országban bármikor is elhangzott volna annak államnyelvi státuszra történő emelése. Az oroszt *mindösszesen* a Szovjetunió népei közötti kommunikáció *lingua latina*jának nevezték csak ki. Ám ez tökéletesen elég volt ahhoz, hogy a hatalmas ország iskoláiban elinduljon egy nem is annyira lassú és szelíd oroszosítási folyamat. Mindeközben az anyanyelven történő oktatás jogát nem vonták meg, a szülők dönthettek arról, milyen nyelven oktató iskolába íratták be gyermekeiket.

EGYNYELVŰ ÉS TÖBBNYELVŰ KÖRNYEZETBEN FELNŐTT TANULÓK NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁI ANGOLÓRÁN

Szilágyi László
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Ukraine

Bevezető

Napjainkban létfontosságúvá vált a középiskolát végző diákok idegennyelv-ismeretének egy magasabb szintre való törekvése. Mi sem bizonyítja ezt, mint az a tény, hogy a végzős diákoknak külföldi diploma szerzése esetén nyelvvizsgázniuk kell, s nem beszélve az idén Ukrajnában bevezetett emelt szintű érettségiről.

Számos tanulmány jelenik meg a nyelvpedagógia, s társtudományait művelő kutatók tollából, hogy hogyan, milyen módszerekkel tehető hatékonyabbá a nyelvtanulás. Ezt a célt szolgálja a tanulási stratégiák módszer is, amely az utóbbi pár évtizedben az egyik alapvető nyelvtanulási szemléletté érett az említett tudományterületen.

Mivel Kárpátalja, s annak magyarlakta települései is a kétnyelvűség mint sajátos jelenség egyik ideálisnak mondható helyszíne, nagyszerű kihívást és izgalmakat jelent az itt, ezen a területen kutató nyelvpedagógusoknak a helyi kétnyelvű tanulók idegennyelv-tanulásának vizsgálata.

A kutatás elméleti keretei

Tanulási stratégiák

Az új információk feldolgozása és tanulása többféle módon történik. A stratégiák tanulási módszerek. Nyelvpedagógiai kutatások azt bizonyítják, hogy a tanulási stratégiák a tanulók által alkalmazott lépések, amely által növelni tudják ismereteiket.

Oxford [1990] szerint a stratégiák olyan eszközök, amelyeket az aktív, önmagukat tudatosan irányító tanulók használnak, és alapvető szerepük van a kommunikációs kompetencia fejlesztésre. A megfelelő nyelvtanulási stratégiák fejlett, magasabb szintű tudást és önbizalmat eredményeznek. Az egyik általánosan elfogadott meghatározás szerint a tanulási stratégiák olyan eljárások, amelyeket a tanulók az információk elsajátítása, tárolása, visszakeresése elősegítésére alkalmaznak [Rigney, Dancereau 1985].

A tanulási stratégiák típusai

Számos szemlélet létezik a tanulási stratégiák típusait tekintve. A tanulási stratégiák rendszerének a kialakítására Chamot, O'Malley [1990] kidolgoztak egy speciális módszert. Az általuk kidolgozott eljárás szerint három fő stratégiacsoport létezik:

- kognitív
- metakognitív
- szociális, elmélkedő

A nyelvtanulási stratégiák rendszere

Minden direkt stratégia a nyelvismeretek mentális feldolgozását szolgálja, viszont mind a három alcsoport különbözően hajtja végre a feldolgozó folyamatot, és különböző célt is szolgálnak:

- a memóriastratégiák az ismeretek csoportosítását, a képzelőerőt szolgálják és segítenek a tanulóknak tárolni, visszakeresni az információkat;
- a kognitív stratégiák által a tanulók könnyebben tudnak érvelni, felfogni, és könnyebben tudják összefoglalni az új ismereteket a célnyelven;
- a kompenzációs stratégia, mint a találgatás vagy a szinonimák alkalmazása lehetővé teszi a tanulók számára a célnyelv használatát a hiányos tudásuk ellenére is.

Az indirekt stratégiák lehetővé teszik a tanulóknak, hogy saját ismereteiket irányítani tudják, tudjanak összpontosítani, átdolgozni, tervezni és értékelni:

- az affektív stratégiák segítenek szabályozni a tanulók érzelmeit, motivációját és attitűdjét;
- a szociális stratégiák segítenek a tanulóknak az interakciók által tanulni, új ismereteket szerezni.

Az egynyelvű és két/többnyelvű tanulók tanulási stratégiájának jellegzetességei

Jelen tanulmány nem tér ki az egynyelvű tanulók jellegzetességének a bemutatására, viszont átfogó képet nyújt a kétnyelvű tanulókról, stratégiaválasztásukról, összevetve azt az egynyelvű tanulók stratégia választásával.

Garcia [1994] szerint tudnunk kell, hogy a kétnyelvű és kétnyelvűség terminusoknak különböző jelentésbeli árnyalatuk van, sőt technikai meghatározásuk.

Valdes és Figueroa [1989] szerint azok az egyének, akik kétnyelvűek, két nyelv rendszerével rendelkeznek, amelyek egybeesnek vagy fedik egy-

mást, de mégis különböznek, egymásra támaszkodnak és függnek egymástól különféle módon a mindennapi környezet nyelvészeti és kommunikatív igényeit tekintve. Bármilyen körülményt figyelembe véve egy kétnyelvűnek van egy ideiglenes, átmeneti erősebb nyelve.

Egy kétnyelvű tanuló viszonylag gördülékenyebben alkalmazza mindkét nyelven a formális és informális stílust, vagy álmodik, beszél a két nyelven, de az olvasás és írás terén az egyik nyelv dominánsabb. Gondolkodásban és beszédkor gyakran történik kódváltás ezeknél a tanulóknál.

Eredmények

Az átlageredményeket összehasonlítva azt kell megállapítanunk, hogy az egynyelvű tanulók hatékonyabban emlékeznek, jegyeznek meg információt, mint kétnyelvű társaik. Az ok hátterében valószínűleg a több nyelv használatának zavarkeltése áll. Néha a kétnyelvű tanulók nem fordítanak sok figyelmet erre. Az egynyelvű és többnyelvű tanulók csoportja szívesen tanulja az angol nyelvet, és örömmel szerez újabb ismereteket az angolszász kultúrával kapcsolatban. A nyelvtanulás fejlesztése szempontjából ez egy természetes feltétel. Bár minkét csoport használ tanulási stratégiákat, nem mondható el róluk, hogy egyenlő arányban.

A kérdőív minden elemét kiértékelve arra a következtetésre jutottam, hogy a kétnyelvű tanulók bátrabban és hatékonyabban használnak tanulási stratégiákat az angol mint idegennyelv tanulásának folyamatában.

Bár vannak esetek, mint a hatékony emlékezés, ahol az egynyelvű tanulók sikeresebbnek mondhatók. A kreativitás tekintetében viszont a kétnyelvű tanulók kimagaslóan jobbak, mint egynyelvű társaik. A tanulás szervezése is könnyebben megy az utóbbi csoportnak, hiszen ők már birtokában vannak a második nyelv elsajátítása során használt módszereknek, s ezeknek a módszereknek a segítségével hatékonyabbá, gyorsabbá vált számukra az idegennyelv tanulási folyamata.

Az érzelmek szintén fontos szerepet játszanak a nyelvtanulásban. Az adatok tükrében a mérleg itt is a kétnyelvűek oldalára billen: magabiztosabbak, határozottabbak egy új, idegen nyelvet használni.

A társakkal való együtt tanulás, kooperáció csak egyfajta pozitív attitűd kérdése. Bár mindkét csoport használja ezt a stratégiát, nem mondható el, hogy gyakorta alkalmazzák. Valószínűleg még nem ismerték fel ennek a stratégiának az előnyeit.

Mindent összevetve a stratégiák jelentős szerepet játszanak a hatékony nyelvtanulásban, s további figyelmet érdemelnek bármelyik idegen

nyelv tanulásának egy magasabb szintű elsajátítása céljából, ebben a rohanó, idegennyelvek dominálta világban.

Felhasznált irodalom

1. Burán, R.P. (1988). Testing of Hispanic students: Implications for secondary education. Paper prepared for the National Commission on Testing and Public Policy. Unpublished manuscript, University of Califomia, Santa Barbara
2. Chamot, A. V., & Kupper. L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. "Foreign Language Annals", 22, pp. 13–24.
3. Dansereau, D. F. [1985]. Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), Thinking and learning skills: Relating instruction to research. Vol. 1 [pp. 209–239]. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
4. Fishman, J. (1987). Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspectives Multilingual Matters
5. García, Ofelia, ed. (1991). Bilingual Education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman. *Amsterdam: John Benjamins.*
6. O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, CUP
7. Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies*, Newbury House
8. Oxford, R.L., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. "Modem Language Journal", 73, pp. 404–419.
9. Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), Learning strategies [pp. 165–205]. New York: Academic Press.
10. Rueda, R., & Mercer, J. (1985). A predictive analysis of decision-making practices with limited English proficient handicapped students. Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development. [pp. 266–590]
11. Thompson, L, & Rubin, J. (1993). "Improving listening comprehension in Russian." Washington, DC: Department of Education, International Research and Studies Program.
12. Valdes, G., & Figueroa, R. (1989, October). The natúré of bilingualism and the natúré of testing: Towards the development of a coherent research agenda. Prepared for the National Commission on Testing and Public Policy. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley, & University of California, Davis.

KÖZÖSSÉGI OLDALAK A NYELVOKTATÁSBAN

Taskovics Okszana
ELTE BTK, Szláv és Balti Filológiai Intézet
Budapest, Magyarország
Hungary

Web 2.0 refers to websites arose at the beginning of the twenty-first century, which offer the possibility for users to become active participant in the World Wide Web. Since then the online social networking sites have become an integral part of our everyday life. The purpose of this study is to review the factors which may explain the great popularity of social media among young people, and introduce some opportunities how can we benefit from this modern phenomenon as a teacher. The practical application is illustrated with the example of four social networks.

A web 2.0 korszak jellemzője a közösségre való épülés, a közös tartalom létrehozása és szerkesztése. A webkettő portálok a 2000-es évek elején indultak útnak teret biztosítva a felhasználóknak, hogy aktív résztvevőként legyenek jelen a világhálón [1, 34 o.]. Azóta az online közösségi oldalak a mindennapi életünk elválaszthatatlan részévé váltak. Azonban a szülök és a tanárok gyakran problémaként tekintenek erre a jelenségre, hiszen be kell látni, hogy a tanulók virtuális tevékenysége gyakran kedvezőtlen hatással van a valódi kapcsolatokra, a családi együttlétre és a tanulásra. Jelen tanulmány célja – áttekinteni azokat a tényezőket, amelyek magyarázatot adhatnak a közösségi média nagy népszerűségének a fiatalok körében, illetve bemutatni néhány lehetőséget, hogy tanárként hogyan tudunk előnyt kovácsolni ebből a modern kori jelenségből a tanórán, az otthoni felkészülésben, a közösségépítésben és a tanulók motiválásában.

A fiatalok internetezési szokásai problémakör véleményem szerint szorosan összefügg a generáció elmélettel. Az elmélet szerint a Z generáció képviselői alkotják jelenleg a középiskolai tanulók többségét, akik 1–2 éven belül megjelennek a felsőoktatásban. Az új nemzedékre jellemző többek között, hogy párhuzamosan különböző információ egységeket képesek feldolgozni, szívesebben dolgoznak kép/hang/video-anyaggal, azonnali visszajelzést igényelnek, szimultán kölcsönhatásokra és kooperációra vágynak a munkában, izgalmas, érdekes, azonnal hasznosítható és szórakoztató dolgokat kedvelnek, és még sorolhatnám [2, on-line]. Egyes iskolák, tantestületek felismerték, hogy változásokra van szükség, ugyanakkor még mindig a késleltetett értékelés, a kooperáció hiánya, a standardizált tantervi irányelveknek megfelelő tesztekre való felkészítés a legelterjedtebb.

Ahhoz, hogy hatékonyabbá (motiváció kérdése), illetve élvezhetővé (mind két fél részére) tudjuk tenni a tanulás-tanítás folyamatát, fontos komolyan venni ezeket a tanár-gyerek attitűdbeli különbségeket, és elindulni az új módszerek kidolgozása irányába.

Megoldást jelenthet például azoknak a dolgoknak a bevonása az oktatási folyamatba, ami erőssége az új generációnak, és amiben otthon érzik magukat. Ez nem más, mint a *modern* információs és *kommunikációs eszközök* bevonása, többek közt a közösségi média által adta lehetőségek kihasználása.

Milyen előnyökkel járhat a közösségi média alkalmazása nyelvtanulás során?

Tény, hogy a nyelvtanulás egyik legfontosabb eleme az idegen nyelven történő kommunikáció, azonban a tanuló gyakran nem talál saját környezetében olyan személyt, aki beszéli az adott nyelvet. Ugyanakkor a közösségi médiának számtalan nemzetiségű felhasználója van, köztük olyanok is, akik különböző szintű díjtalan és díj ellenében nyelvtanfolyamokat biztosítanak, nyelvtani és lexikai tudást fejlesztő feladatokat tesznek közzé, kézzel fogható és naprakész nyelvi mintákat nyújtanak.

Az aktualitás nemcsak a nyelvi egységekre jellemző, hanem szinte kivétel nélkül minden közzétett információra, ami megosztásra kerül, hiszen az újdonság ereje egyik mozgatórugója a közösségi médiának. Érdemes kihasználni ezt a sokaságot a tanításban és felhívni a tanulók figyelmét érdeklődésüknek megfelelő oldalakra, legyen az egy híres személyiség vagy énekes, dívat, ház, festő, kedvenc város hivatalos oldala.

A nyelvtanulás, főleg, ha nem egy követelmény teljesítése miatt zajlik, idő előrehaladtával gyakran veszít lendületéből. A közösségi média erre is kínál megoldást. Amennyiben a tanuló egy hasonló célokkal és problémákkal küzdő közösség része, sokkal könnyebben tud átlendülni a holtpontokon a társa segítségének és bátorításának köszönhetően. Tanárkén pedig számtalan motivációs eszközt kapunk, és csak a fantáziánk szabhat határt, hogyan alkalmazzuk őket. Teljesség igénye nélkül kiemelném itt a lájkgyűjtést, az érdekes kvízkérdéseket, célnyelvi feliratokat tartalmazó képeket, amelyek megoldásáért vagy lefordításáért pluszpontok járnak.

Mindehhez a közösségi média használata nyelvtanulási célokra nem igényel nagy változtatásokat az életvitelben, új bonyolult programok elsajátítását, vállalhatatlan időráfordítást stb.

Hogyan tudjuk gyakorlatba ültetni a fent elhangzottakat?

A Facebook méreténél fogva ideális terepe érdeklődésnek megfelelő tartalmak és személyek keresésének, követésének, szöveges hozzászólások és

bejegyzések révén nemcsak passzív, hanem aktív nyelvtanulásra is ad lehetőséget. Tanárként tudásszint szerinti csoportokat tudunk létrehozni, vitákat, vetélkedőket indítani, azonnali visszajelzést adni a tanuló munkájára lájk/emoji jelek segítségével. Ezenkívül sok vicces és szórakoztató tartalmat is tudunk javasolni a tanulóknak, ami nemcsak fejlesztő, hanem motiváló erővel is bír.

Az Instagram elsősorban a képi/videoanyagok létrehozására, megtekintésére szolgál, amit az új fogalmak, szabályok szemleltetésére, észlelésére vagy gyakorlására tudunk felhasználni akár úgy, hogy rákeresünk a megfelelő tartalmakra, akár úgy, hogy saját magunk hozzuk létre őket. Tanárként az Instagramot egyfajta órakísérő vizuális anyagtárként tudjuk használni, amelynek a tartalmát mindig összekötjük az aktuális tananyaggal.

A Tweeter ideális terepe lehet az érdeklődésünknek megfelelő tartalmak szűrésének, hírek, legújabb felfedezések megismerésének, naprakész információ beszerzésének az elsajátítani kívánt idegen nyelven. Továbbá olyan kifejezések jelentésének a kiderítésére, amelyek csak a beszélt nyelvben fordulnak elő, és amelyek ritkán kerülnek be a szótárakba. Érdemes feliratkozni olyan felhasználók profiljaira, akik vitákat, beszélgetéseket indítanak, új szavakat küldenek naponta.

A Snapchatet használhatjuk egy mini videoblogként (vlogként), ahol megosztjuk a barátainkkal a napi/heti stb. új szót, új mondatot. Akik szeretik a különböző kihívásokat és a rögtönzést, kipróbálhatják magukat miniriporter szerepében, és felvehetik magukat váratlan helyzetekben, ahogy a célnyelven beszélnek. A nyelvtanárok a Snapchatet érdekes, elsősorban lexikai feladatok elküldésére használhatnak (például rendhagyó és többes számú főnevek kártyáit), amelyek segítenek megfelelő szinten tartani a tanulók motivációját és rendszeressé tenni a nyelvtanulást.

A fent elmondottakat figyelembe véve lehetőség nyílik a nyelvtanítás, a kultúra megismerése, a látó kör szélesítésének javára fordítani a jelenleg zavaró tényezőként elkönyvelt közösségi oldalakat, ezáltal növelve a tanulási folyamat hatékonyságát, a tanulók motiváltságát, a foglalkozások sokszínűségét.

Felhasznált irodalom

1. Flew Terry. New Media (2008). An Introduction. – South Melbourne: Oxford University Press, 34 c.
2. Klenovitsné Zóka Tünde. Digitális nemzedék megváltozott pedagóguskompetenciák. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar [on-line forrás] – hivatkozás címe: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/digitlis_bennszltt_s_digitlis_bevndorl.html [letöltve 2018.03.09.]

СУЧАСНІ ГЕОПОЛІТИЧНІ ВИКЛИКИ ДЛЯ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Todorov, Ihor / Тодоров, Ігор
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю студіювання сучасних геополітичних викликів, зокрема, для Центрально-Східної Європи в умовах російської експансії.

Проблематика класичної геополітики, балансу сил, боротьби за території та сфери впливу знову стає актуальною. Одним з найяскравіших підтверджень цієї тези є російська анексія Криму та її інвазія в східну Україну. Ці події стали першою, з часів закінчення Другої світової війни, спробою силової зміни європейських кордонів такого масштабу. Сучасна російська зовнішньополітична стратегія характеризується готовністю до використання військової сили задля досягнення геополітичних цілей. Можна вважати, що подібна стратегія є анахронізмом часів холодної війни, і вона заздалегідь приречена на фіаско, оскільки суперечить актуальним тенденціям розвитку міжнародної системи, втім поки що це не заважає Росії продовжувати знущатися над вільним світом. Реакції євроатлантичного співтовариства демонструють поступове розуміння рівня викликів, що їх несе РФ. Росія демонстративно кидає виклик системі цінностей, яка склалася за підсумками Другої світової, а також холодної війни. Президент України Петро Порошенко слушно вважає, що сьогодні нам не залишається нічого іншого, як визнати, що гібридна війна, яку веде Росія, поступово перетворюється у повномасштабну Світову Гібридну Війну. Ця війна ведеться на різних рівнях, на різних фронтах та на різних швидкостях. У цій війні вже задіяно багато різних акторів, які, можливо, навіть не усвідомлюють своїх руйнівних ролей. Однак зло, яке стоїть за цією війною, є єдиним і «воно» перебуває у Кремлі [1]. Немає сумнівів, що від відповіді, яку отримає Росія на свою агресивну стратегію, в майбутньому залежатиме безпека Центрально-Східної Європи.

Основними засобами російського впливу в країнах Центрально-Східної Європи є корупція та пропаганда. Але не лише. Активізація суперечностей (які мають глибокі історичні коріння) між Україною та Польщею, Угорщиною, Румунією може бути результатом цілеспрямо-

ваної роботи російських спецслужб. У країнах регіону майже безкарно відбувається потужна пропагандистська діяльність РФ. Механізми реалізації є різними: власне проросійська дезінформація, спотворення фактів війни на Донбасі, створення проросійських організацій та відповідних сайтів новин, які висвітлюють новини у потрібному ракурсі. Основні меседжі пропаганди – це створення ворожого образу США та поширення дезінформації щодо «нацистської» влади в Україні та великої кількості неонацистських організацій. Країни Центрально-Східної Європи, як і всі країни Євросоюзу, надзвичайно уразливі до поширюваних Росією пропаганди і дезінформації. Росія використовує різні канали і засоби, включаючи кібератаки і поширення фейкових новин. Єврокомісар з безпеки Джуліан Кінг певен, що прокремлівська кампанія з дезінформації – це спланована стратегія з розповсюдження одних і тих самих фальшивих історій на всіх можливих мовах і через всі можливі канали та так часто, як тільки можливо [4].

Російська агресія здійснюється комплексно і включає в себе інформаційно-пропагандистську складову, економічний і дипломатичний тиск, а військові операції проводяться приховано, з використанням незаконних збройних формувань. Наразі гібридна зброя застосовується не лише проти України, але і проти країн Заходу і застосовується вдало. Постраждалі від гібридної агресії не готові визнати, що вони стали жертвами гібридної війни. Росія втручається у вибори в інших державах. Демократична модель держави обмежена у своїх можливостях реагувати на приховані загрози своїй безпеці – Росія перейшла у масштабний наступ, який щедро нею спонсорується. Відносно незначні видатки на таку діяльність мають вибуховий геополітичний ефект [2].

Варто зазначити, що в сучасній геополітичній ситуації ціннісні мотиви продовжують боротьбу з суто меркантильними. До безсумнівних позитивів варто віднести те, що з початком російської агресії європейські політики стали виділяти Україну як політичну й культурну самість. Але для того, щоб ця тенденція зберігалася, Україна має стати українською – стати політичною і культурною ідентичністю. Вона відповідальна за європейські цінності перед Європою, перед Заходом. Вона відповідає за це життями солдат, десятками тисяч смертей [5].

Нашим партнерам варто врахувати, що Росія розглядає Україну як свого екзистенційного ворога, не бачить права на її існування як не-

залежної держави та переслідує остаточну мету – тотальне знищення України як суб'єкта міжнародного права та геополітичної реальності.

Розвитку відносин України з країнами Центрально-Східної Європи завжди перешкоджали задавнені образи, певні стереотипи, які мають глибокі історичні коріння. На жаль, останнім часом характер цих відносин є підтвердженням думки італійського філософа Бенедетто Кроче щодо того, що з минулого ми завжди обираємо те, що нам потрібне сьогодні. Останні негативні прояви у стосунках з країнами Центрально-Східної Європи можна сприймати і у більш широкому контексті. Різкі висловлювання в цих країнах лунають також в бік Європейського Союзу. Здається, що подібні заяви не є лише забаганкою урядів, їх підтримує значна частина суспільства, яка поділяє такі ідеї та хоче саме таких заяв. Річ у тім, що у країнах регіону викристалізувалися принаймні дві суспільні групи, яким дедалі важче чути одна одну. Одна вважає, що після падіння комуністичного режиму країни розвивалася правильно, реформи 1990-х рр. призвели навіть до економічного дива. Інша певна, що після 1989 року влада регулярно зраджувала свої країни, діяла в інтересах лише певної групи людей та іноземного капіталу. Є маргінальні групи корисних (для Росії) ідіотів, які хочуть зіпсувати добросусідські відносини і, на жаль, вони дійшли до мейнстріму. Співпраця з Україною та її підтримка далі сприймається багатьма політиками в країнах Центрально-Східної Європи як загроза. Антиукраїнські тенденції в політиці польської, румунської, угорської влади послаблюють позиції своїх прихильників в Україні.

Парадокс полягає у тому, що реальне стратегічне партнерство справді існує, більше того – розвивається. Країни регіону продовжують підтримувати Україну у війні на Донбасі, запрошують до участі в роботі Вишеградської четвірки, проекту країн Адріатично-Балтійсько-Чорноморського регіону – Тримор'я. Отже, існує суперечність. З одного боку, є заяви щодо внутрішніх українських мовних та історичних питань. Ці питання заслуговують на увагу, але не у такому форматі, про який кажуть певні керівники. З іншого боку, стратегічні партнерські відносини і на державному, транскордонному, і на громадському рівнях зберігаються. Це було продемонстровано під час обговорень щодо продовження санкцій проти РФ, щодо надання Україні безвізового режиму, щодо можливостей легального працевлаштування, щодо прискорення ратифікації Угоди про асоціацію. Варто теж звернути увагу на інтенсивні контакти на рівні глав держав, урядів, парламентів чи громадських організацій. Водночас, мабуть потрібна політична

воля з усіх боків для якщо не негайного вирішення суперечностей, то принаймні для зупинки провокативних дій, розмов і спекуляцій. Поки відсутня зацікавленість почути іншу сторону. Коли розмова набуває характеру спілкування глухого з німим, тоді важко сподіватися, що можна досягти порозуміння. Таке напруження невигідне усім сторонам. Існує необхідність спільного вивчення історії, вирішення суперечливих питань і визнання провин. Об`єктивно політизація цих питань, висування взаємних звинувачень йде на користь спільному ворогові усіх країн Центрально-Східної Європи – Росії. Саме тому потрібно зберігати витримку. Наші політичні оцінки можуть бути розбіжними із польськими, угорськими чи румунськими. У цьому контексті конкретне і наповнене співробітництво в умовах новітніх геополітичних викликів сприятиме спільній перемозі.

Директор Національного інституту стратегічних досліджень, радник президента України Володимир Горбулін певен, що російська гібридна війна проти західної цивілізації триває, і розпалювання суперечностей у країнах Центральної та Східної Європи – її важлива складова. Російська загроза породила чимало нових викликів. Зокрема, зростання націоналістичних настроїв, популістської риторики, суперечливі історичні дискурси та фейкові новини. Росія використовує втручання у виборчі процеси, дестабілізацію демократичних інституцій, економічний тиск, енергетичну залежність, інформаційно-психологічний тиск. Для вирішення проблем у нас є лише один шлях – діалог через активізацію багатосторонньої взаємодії. Якщо наші країни не хочуть втратити свою незалежність і суверенітет, ми маємо бути як ніколи єдині та дуже активні у сфері безпеки, економіки і міждержавної взаємодії, енергетики та інформаційної політики [3].

Таким чином, за сучасних критичних обставин, спричинених збройною агресією Росії проти України та її гібридною агресією проти вільного світу, єдиним реальним шляхом зміцнення безпеки регіону Центрально-Східної Європи, попри існуючі суперечності, є консолідація як за допомогою існуючих механізмів ЄС та НАТО, так і через двосторонню та багатосторонню співпрацю.

Список використаної літератури

1. Виступ Президента України на 54-й Мюнхенській безпековій конференції. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/news/vistup-prezidenta-ukrayini-na-54-j-myunhenskij-bezpekovij-ko-45842.

2. Горбулін В. Втрачені й невтрачені ілюзії. Україна у глобальних вимірах сучасного світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2254046-vtraceni-j-nevtraceni-iluzii-ukraina-u-globalnih-vimirah-sucasnogo-svitu.html
3. Горбулін про безпеку країн Балтійсько-Чорноморського регіону: Ми маємо бути як ніколи єдині. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua.interfax.com.ua/news/political/487303.html
4. Постправда Кремля. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zaxid.net/postpravda_kremlya_n1447203
5. Промова Євгена Бистрицького щодо історичної відповідальності «Німеччина та Україна в Європі: відповідальність за минуле — обов'язки на майбутнє» 13 липня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://bystrytsky.org/vidpov17.htm

EASTERN PARTNERSHIP AND EXPANSION: THE UKRAINIAN PERSPECTIVE

Todorova, Anna
Otto-von-Guericke University
Magdeburg, Germany
Germany

The very establishment of the Eastern Partnership in 2009 implemented the differentiation of the EU approaches towards relations with its Southern and Eastern neighbours, who were previously treated equally within the framework of the European Neighbourhood Policy. From Ukraine's perspective, this was a step in a right direction given that Eastern neighbours are European countries and may aspire for the EU membership once they met necessary criteria.

The Ministry of Foreign Affairs of Ukraine clearly stated that Ukraine's strategic interest with regard to the Eastern Partnership consists in granting the European perspective to the interested partner states thus transforming the initiative into the connecting link with the EU enlargement policy [6].

The analysts maintain that on the EU side, from the Eastern Partnership's inception central and northern European countries saw strengthening the sovereignty and democracy of their eastern partners as both a good thing in itself and an important hedge against Russia; for southern and western Europeans, the partnership was at best irrelevant and at worst an irritant as they tried to strengthen relations with Moscow. Russia's invasion of Ukraine has increased the relevance of the Eastern Partnership, but also the fear of provoking Putin's anger [2].

However, the modern trends in the EU operation made politicians and researchers question the process of EU enlargement, thus doubting the expediency of the Eastern Partnership initiative [7, pp.448–466]. Despite the challenges that the EU faces today, the European project, however, has not lost its appeal to the EU's eastern neighbours. For Ukraine the European vector of development has become especially topical and controversial as exemplified by the tragic events of 2014–2017. This essay is an attempt to comprehend the value of the Eastern Partnership initiative in view of the European ambitions of this country.

Legal recognition of the prospect of membership has been prescribed in Article 49 of the Treaty on the European Union. However, the interpretation of this Article differs from country to country. The implementation

of the Association Agreement remains the main problem for Ukraine, and Eastern Partnership is a tool not for the EU enlargement, but for rapprochement with it.

Ukraine has always been active in the matters concerning the membership perspective. For many years, Ukraine has attempted to include the prospect of membership in the Association Agreement, but, due to lack of consensus among the EU countries, these attempts failed. Although during the current reform process in Ukraine some progress has been made in such areas as diversification of energy supply, reform of law enforcement and the establishment of anticorruption bodies, it is too early to say that Ukraine may apply for membership based on its achievements.

Member States and the EU institutions have not seriously considered the possibility of the European perspective for the Eastern Partnership countries. Currently, only the European Parliament has adopted a non-binding resolution recognising the European prospects for the Eastern Partnership states. The EU Resolution as of 16 April 2015 states that the Association Agreement with Ukraine and other countries of the Eastern Partnership is not the ultimate goal of their relations with the EU. But few if any of the existing member-states are enthusiastic champions of any of these countries. Britain was once the leading proponent of expanding the EU, but the Brexit referendum has made the British government both less enthusiastic and less influential in the enlargement debate [3, p.1].

Ukraine, which signed the Association Agreement, comprises separatist regions on its territory. The real problem is that these separatist territories have been created and sponsored by Russia. Although solving territorial disputes is not a prerequisite for joining the EU, obstacles to accessing the EU may be caused by various problems stemming from a conflict: customs control, prevention of smuggling and so on.

The concept of the Eastern Partnership and the results of this initiative have repeatedly been the subject of serious criticism over the past few years. Despite the fact that the Eastern Partnership initiative covers a range of quite different countries, it lacks a rational approach that would take into account the specific features of their history, politics and socio-economic conditions. Instead, the program usually considers these countries as a single group with allegedly similar vision, needs and interests.

The Eastern Partnership initiative could have a bright future, provided it applies a more individual approach to each country, combined with a greater emphasis on security, taking into account the revival of neo-imperial

ambitions of Russia. Despite all the shortcomings, the idea of the Eastern Partnership is still alive among those who interact with this initiative. The results of the seven years' activity since its introduction in Prague are usually evaluated positively, and it is hoped that at least some partner countries are on their way to Europe.

With this in mind, there are some problems that require attention. The Russian factor has long been neglected. The Eastern Partnership needs adjustment to the contemporary geopolitical situation. There are internal barriers to Ukrainian convergence with the EU such as the lack of political will and the will of the stakeholders to implement changes, a huge bureaucracy, insufficient involvement of experts in the development of reforms, lack of well-informed and trained staff for reforms and implementation of the Association Agreement, lack of information sharing between agencies within country and with foreign partners.

The prospect of the EU membership for Ukraine is a crucial issue. German Chancellor Angela Merkel said that the Eastern Partnership is not an instrument of the EU enlargement, so "we should not cause vain hopes, which we cannot fulfil" [8]. The European Commission President Jean-Claude Juncker said at the Eastern Partnership summit (Riga, 2015) that "it is not a meeting regarding the EU membership, but we have to ensure the existence of the European prospects for each country. They are not ready. We are not ready. But the process goes on" [9].

To let this process go, attention should be focused on such actions as implementation and application of the recently signed Agreements on association and free trade. This would be the on-going development, a gradual approach to Europe, which would make discussion of further steps possible. However, it should be recognized that the EU does not show any particular wish to expand, or any concrete strategies regarding the Eastern Partnership countries, especially when compared with the visa issues discourse.

Such evidence may seem pessimistic, yet it is not in fact true, because, firstly, the Eastern Partnership does not imply prospects of joining the EU, even though it was the last straw that made the Maidan rise, and led to the situation when Ukrainian citizen, on the one hand, and Western partners, on the other, demand reforms from the Ukrainian government. Second, Ukraine has friends in the face of those countries that experienced or are experiencing threats from Russia. They are not key players in the EU, but during the crisis they have become to be listened to more actively. At the summit in Latvia there was launched the first media forum

where 350 journalists and activists from the Eastern Partnership countries discussed the information war of Russia and ways of combating it. Thus, Europe, though slowly, is rethinking the Russian narrative and listens to voices like that of Ukraine, which has not happened before. Perhaps the key point of this and further summits is Ukraine's willingness to carry out changes, demonstrate them and defend their own interests in the world as the result of the nationally established "political will and the consistency" [7, p. 461]. This conclusion speaks in favour of the obviously positive impact of the Eastern Partnership initiative on the nation-states involved in the long run.

The aspiration for this positive impact was reinforced at the 5th Eastern Partnership Summit that was held in November 2017 in Brussels. In their Joint Declaration, leaders reconfirmed the high importance they attach to the Eastern Partnership, based on common values, mutual interests and understanding, shared ownership and responsibility, differentiation and mutual accountability. Consolidating and promoting shared values and principles they have committed to was emphasized as a key priority [5].

The Summit also acknowledged the European aspirations and European choice of Georgia, Moldova and Ukraine, whose Association Agreements provide for accelerating political association and economic integration with the European Union. For Ukraine it was vitally important that the Joint Declaration also reaffirmed the EU's continued commitment to the territorial integrity, independence and sovereignty of all its partners.

Even if the EU membership for Ukraine and other Eastern partners is off the table at present, the EU still does a lot to promote stability and prosperity in the area. The EU political contacts with Georgia, Moldova and Ukraine, the three countries that already have association agreements with the union, are to reassure them that they are still on Europe's radar.

In March 2014, after Russia took over Crimea, the EU emphasized that the association agreement "does not constitute the final goal in EU-Ukraine cooperation". Thus more practically, the EU starts planning for its future relations with the three pro-EU countries, Ukraine, Georgia and Moldova, once they have implemented their association agreements.

European Commission officials already worry about the risk that countries like Georgia and Ukraine may rest on their laurels now that their association agreements with the EU have entered into force. The EU continues to stress the economic and political benefits of fully implementing the

association agreements, and creating a better environment for European investors. EU membership may not be in prospect for the foreseeable future, but the EU gives the Eastern partners the positive message that they will all benefit from trying to meet European standards, whether of food safety or the rule of law [2].

Nowadays Ukraine actively participates in the Eastern Partnership Flagship Initiatives, in cross-border cooperation and in initiatives open to all neighbour countries. The implementation of the Eastern Partnership is based on the principles of differentiation, shared ownership and shared responsibility, as well as "more for more" approach (partners most engaged in reforms benefit more from their relations with the EU, both in terms of funds and integration).

Besides bilateral relations between the EU and partner states and various bilateral programs, the Eastern Partnership also envisages the multilateral dimension of cooperation. The whole array of bilateral relations between Ukraine and the EU (and other Eastern Partners) is the bilateral dimension of the Eastern Partnership.

Taking into account the fact that the Eastern Partnership is based on the major achievements which at the time of establishment of the initiative have already been accomplished by Ukraine in its relations with the EU (negotiations on the Association Agreement, visa dialogue, etc.), Ukraine doesn't consider the Eastern Partnership as a framework policy, but as a complement to its more ambitious bilateral relations with the EU. Thus, development of relations with the EU in a bilateral format is an absolute priority for Ukraine, while the Eastern Partnership is seen primarily as a forum for multilateral dialogue on the implementation of reforms and cooperation with the EU.

References

1. 2017 Eastern Partnership Summit: Stronger together. European Commission – Press release. Accessed on 23.01.18 at: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4845_en.htm;
2. Bond I. Eastern Partners, Eastern Problems. Opinion piece (EU Observer), 23 November 2017. Accessed on 23.01.18 at: http://www.cer.eu/in-the-press/eastern-partners-eastern-problems
3. Bond I. EU Enlargement: Door Half Open or Door Half Shut? The Centre for European Reform. 9 October 2017, pp. 1–5. Accessed on 23.01.18 at: http://cer.eu/sites/default/files/insight_09.10.17.pdf
4. Eastern Partnership summit: leaders take stock of progress towards stronger cooperation. Fri, 24/11/2017, p. 3. Accessed on 23.01.18 at: https://eeas.europa.eu/

headquarters/headquarters-homepage/36171/eastern-partnership-summit-leaders-take-stock-progress-towards-stronger-cooperation_en
5. Joint Declaration of the Eastern Partnership Summit (Brussels, 24 November 2017) Accessed on 23.01.18 at: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4845_en.htm
6. Ukraine-EU. The EU policy towards Ukraine. Eastern Partnership. Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. Accessed on 23.01.18 at: http://ukraine-eu.mfa.gov.ua/en/ukraine-eu/eu-policy/east-partnership
7. Verduna A., and Chirab G. E. The Eastern Partnership: The burial ground of enlargement hopes? Comparative European Politics Vol. 9, 4/5, Macmillan Publishers Ltd., 2011/ – pp. 448–466.
8. Корбут А. Саміт Східного партнерства: без ілюзій і розчарувань.// Тиждень, 22.05.2015. Accessed on 23.01.18 at: http://tyzhden.ua/Politics/136963
9. Юнкер на Ризькому саміті: поки що перспективу не визнано, але процес йде. 22 травня 2015. Accessed on 23.01.18 at: http://www.eurointegration.com.ua/news/2015/05/22/7034028/

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND CRITICAL CULTURAL AWARENESS: IMPLICATIONS FOR THE UKRAINIAN ESP CONTEXT

Todorova, Natalia
Uzhhorod National University
Uzhhorod, Ukraine
Ukraine

The recent consultations on the relevance of the European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning resulted in the update to ensure that the document reflects political, social, economic, ecological and technological developments and the labour market demand of the last decade. Among others, this Framework emphasizes the significance of so-called 'soft' skills, critical thinking, teamwork, intercultural skills and problem solving [4, p.9]. Special attention is paid to promoting a broader range of contemporary forms of cultural expression and developing one's own cultural identity, highlighting positive and open-minded attitudes towards other cultures and cultural differences [4, p.10].

Language being one of the most universal, diverse and essential forms of expression of human culture, development of intercultural communicative competence as an integral part of modern ELT curricula is now widely considered to be an effective way to prepare learners for appropriate intercultural interactions (see the comprehensive literature review in [9]). The researchers primarily build on Byram's Model for Intercultural Communicative Competence [1], which emphasizes the importance of training communicatively competent students prepared to respond to contemporary transformation of local and global communities.

Yet with this in mind, Nugent and Catalano [9, p.15] argue that Byram's Model practical application often misses the central component of intercultural communicative competence, i.e. critical cultural awareness, defined by its author as "an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" [1, p. 53]. Being exposed to critical cultural awareness in the foreign language classroom, students master the skill of evaluation, exercise critical thinking skills, experience real-world issues and, as a result, raise the level of intellectual stimulation. It is, thus, noted that ETL

research and teaching practice often either overlooks the awareness issue in developing intercultural communicative competence, or fails to include mastering language into awareness-raising courses [9, pp.15–16].

The purpose of this article is to consider the modern discussion regarding the incorporation of critical cultural awareness in foreign language curricula and to overview its implications for learners and practicing educators created by the integration of an awareness component into their curriculum in the Ukrainian tertiary education context.

Viewed from the educational perspective, intercultural communicative competence is defined as a framework for intercultural learning that prepares foreign language learners for meaningful interactions with those from other cultures by addressing the attitudes, knowledge, and skills needed for effective intercultural communication [1]. In this learning framework students are to engage into in active inquiry and reflection regarding the products, practices, and perspectives of another culture [2], followed up with practicing skills in analysis, interpretation, communication, and interaction in relation to the target culture reality.

Critical cultural awareness as a component of intercultural learning in the foreign language classroom is to provide opportunities for students to practice the skill of critical evaluation regarding the practices, products, and perspectives of the target culture. As a necessary prerequisite for making use of these opportunities the students must be able to identify and reflect upon their preconceived ideas, judgments, and stereotypes toward individuals from the target culture [9, p. 17]. This brings forward the issue of forming the learners' awareness of their own cultural identities, as "cultural elements both provide content for learning activities and shape the learners' outlook" [5, p. 11].

The theoretical background for this challenge is summarized by Norton, who maintains that "despite the best intentions, classroom practices can recreate subordinate student identities, thereby limiting students' access not only to language learning opportunities, but to other more powerful identities" [7, p. 10]. Recognising learners' diverse culturally-determined identity positions from which they communicate or remain silent, "the challenge for language educators is to explore which identity positions offer the greatest opportunity for social engagement and interaction" [7, p. 10].

In the context of building critical cultural awareness in a foreign language classroom, language is perceived not only as a linguistic system, but also as a social practice in which activities are prearranged and identities are pre-determined. The innovative language teaching is to provide learners with diverse opportunities to take ownership over meaning-making, and to re-im-

agine an expanded range of identities for the future [7, p. 12], which, in its turn, contributes significantly to building critical cultural awareness by developing critical thinking, independent evaluation and informed decision-making skills.

Having language learner and teacher identities in the core of building intercultural communicative competence and critical cultural awareness, it is crucial to recognize the challenges posed by attempts to create a discursive space conducive to open dialogue and learning. These attempts often reveal the clash of competing interests and aspirations: for example, between being culturally sensitive and addressing topical social problems; between providing access to dominant ways of knowing/doing and validating learners' own knowledge/experience; between granting learners creative meaning-making opportunities and applying logocentric assessment practices, etc. [6, p. 201].

To add up to this, it should be noted that the Ukrainian culture is labelled as a group-oriented, collectivistic one, with high uncertainty avoidance and high power distance [12]. Therefore, in the local academic culture individualism, critical thinking and open self-expression are commonly not assigned to Ukrainian students, unlike English native-speakers. Viewing culture as a fixed, apolitical and static entity reinforces the stereotypical misconception of Ukrainian students as passive learners, who fail to become autonomous, and with whom the critical pedagogy fails to produce the desired results. However, a foreign language classroom is a relevant cultural space where the diversity is naturally accommodated and contained to expose the Ukrainian learners to values and cognitive practices of a different culture.

According to the World Bank research, such advanced cognitive skills as communication, creative and critical thinking, problem solving, a foreign language competence rank among the top 10 most-valued skills on the Ukrainian labour market [3, p.4]. The key stakeholders' requirements challenge the national tertiary education to introduce innovative pedagogical practices in language classrooms that offer the opportunities to draw on students' multiple identities, promote their investment in learning, and exercise their cognitive profession-oriented skills.

The contemporary proclaimed shift from multiculturalism to interculturalism in education is to promote the UNESCO's principles of intercultural education, which declare: (a) respect to the cultural identity of the learner through culturally appropriate and responsive quality education for all, (b) provision of every learner with the cultural knowledge, attitudes and skills for active and full participation in society, (c) provision of all learners with cultural knowledge, attitudes and skills to contribute to respect, understanding and solidarity among

individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations [13, pp. 30]. As Noor concludes, incorporating interculturalism in ELT is an instrument to bridge the gap between dominant and subaltern cultures by treating them all equal and help overcome the ethnocentric view of the world by assimilating the culture and contexts of different groups [7, p. 5].

The typical ELT practice to introduce cultural awareness only by lecturing or reading about different cultures in English language can hardly create a genuinely safe cultural domain where all cultures are respected. The researchers emphasise the need to create an inclusive society in which "the local culture and context ought to be assimilated in English language teaching to give it a glocal perspective and a global understanding" [8, p. 6]. Thus, learning English language will not only contribute to developing a deeper understanding of other cultures but also help in expressing one's culture and identity to be duly recognised by the local community. In this context, an interdisciplinary approach to teaching about different culture is difficult to overestimate as interdisciplinary team-teaching can contribute to a better understanding of different cultures by going beyond differences and exploring the common values and shared elements across cultures [see 10; 11].

Aiming at creating the inspiring learning environment on the tertiary level that encourages students to think at deeper levels about the intercultural interactions that take place in their real lives, critical cultural awareness as an expansion of intercultural communicative competence should become an important component of the curricula. As Nugent and Catalano maintain, the social and psychological dimensions of critical cultural awareness inform educators as to how the social context of language and culture affects interactions while identity influences perspectives and beliefs, and students, being more aware of the nuances that underlie culture, become better prepared to engage appropriately and effectively in intercultural relationships [9, p. 27]. This expected effect becomes even more relevant for those students who major in country studies and international relations and for whom intercultural communicative competence and critical cultural awareness are the key professional competencies. Subject-language integrated team-teaching at the university level, when foreign language teachers cooperate closely with the specialism lecturers, provides effective opportunities for learners to engage the target culture at a deeper level while connecting classroom learning to situations that occur in the global community. This approach challenges the staff with much effort and time to rethink the current practice and materials, yet it is crucial to focus on preparing students to enter into intercultural relationships with a greater awareness of the multifaceted nature of culture, thus, developing their advanced cognitive skills and improving their employability.

References

1. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
2. Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Del Carpio, X., Kupets, O., Muller, N. and Olefir A. (2017) Skills for a Modern Ukraine. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank Accessed on 24.01.18 at: http://documents.worldbank.org/curated/en/809811483684795777/pdf/111553-PUB-Box382129B-PUBLIC-PUBDATE-1-3-17.pdf
4. European Commission (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 17.1.2018 COM(2018). Accessed on 20.01.18 at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf
5. Kostoulas, A.I. (2012). Developing Multicultural Awareness through English: Reflections on Culture and Multiculturalism. The University of Manchester. Accessed on 22.01.18 at: https://achilleaskostoulas.files.wordpress.com/2012/05/developing-multicultural-awareness-through-english.pdf
6. Mckinney, C. and Norton, B. (2008) Identity in Language and Literacy Education pp. 192–205. Accessed on 12.01.18 at: http://www.iapo.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/104/mck2008a.pdf
7. Noor N. (2017) The Implication and Relevance of Multiculturalism in English Language Teaching in a Globalised World: A Critical Review, pp. 1–8. Accessed on 22.01.18 at: https://ru.scribd.com/document/364060858/Multiculturalism-Article
8. Norton, B. (2009). Language and Identity. To be published in N. Hornberger and S. McKay (Eds.), Sociolinguistics and language education. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp. 1–18. Accessed on 22.01.18 at: http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20in%20H%20and%20McK%20April%202009.pdf
9. Nugent, K. and Catalano, T. (2015) "Critical cultural awareness in the foreign language classroom". Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, (pp.15–30). Accessed on 22.01.18 at: http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/194
10. Todorova N. Developing Intercultural Sensitivity for Successful International Careers // Вступ до міжнародних відносин (серія "Міжнародні відносини»).– Донецьк: Донецький нац. ун-т, 2005. – С. 74–83.
11. Todorova N. Virtual Team-Teaching: Subject-Language Integration Experience in ESP //Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Англійська мова професійного спрямування: нові обрії". – Донецьк: ДонДУЕТ, 2004. – С. 3–8.
12. Ukraine. Country Comparison. Hofstede Insights. Accessed on 23.01.18 at: https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/ukraine/
13. UNESCO Guidelines on Intercultural Education (2006). Accessed on 22.01.18 at: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf

A MAGYAR NYELV MEGJELENÉSE GECSE NYELVI TÁJKÉPÉBEN[1]

Tóth Enikő
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, Magyarország
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna
Hungary, Ukraine

A vizuális nyelvhasználattal a nyelvészet egyik legújabb kutatási iránya foglalkozik. Jan Blommaert [2, 5.] nyelvész szerint „a szociolingvisták ma már nemcsak jegyzetfüzettel és diktafonnal járják a világot, digitális fényképezőgép is van náluk, amivel pillanatképeket rögzítenek arról, ami időközben 'nyelvi tájképként' vált ismeretessé". Egy település, régió nyelvi tájképét a hivatalos útjelző tábláknak, reklámtábláknak, utcanevek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratainak és a kormányzati épületek hivatalos tábláinak összessége adja [5, 25.]. A kutatók a feliratok két alapfunkcióját különböztetik meg: a kommunikatív funkciót, ahol a feliratok nyelve elsősorban az információátadást szolgálja, illetve a szimbolikusat, amely mutathatja a nyelek státuszát [3, 27.; 4, 15.]. A nyelvi tájkép vizsgálatánál fontos a különböző nyelvű feliratok egymáshoz való térbeli viszonya. Preferált helyzetben általában a hatalmi helyzetben lévők nyelve van, míg a kisebbségi nyelv gyakran a perifériára szorul. A többségi nyelvű felirat rendszerint elöl vagy felül van, gyakran nagyobb, díszesebb betűmérettel [1, 16.].

Előadásomban egy beregszászi járási magyarlakta település, Gecse nyelvi tájképét mutatom be.

Gecse Beregszásztól 10 km-re fekszik. Szomszédos települései Nagybakta, Csoma, valamint Haláborral és Várival mezei utak kötik össze. A 2001-es népszámlálási adatok szerint a község lakossága 1030 fő volt [6, 82. o.], ebből 88,64%-uk[2] vallotta magát magyar anyanyelvűnek.

[1] A munka Magyarország Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

[2] A 2001-es népszámlálásnak a lakosság anyanyelvi összetételére vonatkozó adatai elérhetők Ukrajna Állami Statisztikai Szolgálatának internetes honlapján: http://www.ukrcensus.gov.ua/ukr/notice/news.php?type=2&id1=21

Az anyaggyűjtést 2017 őszén végeztem. A kutatás során a településen található különböző kiírásokat, feliratokat, névtáblákat (azaz minden olyan dolgot, ami az utcákon járva olvasható volt a vizsgálat napján) lefényképeztem. Összesen 130 feliratot rögzítettem. A község utcáin járva egynyelvű és többnyelvű feliratokkal egyaránt találkozhatunk.

A településre érkezők többféle helységnévtáblán is olvashatják a falu magyar és ukrán megnevezését: a hivatalos szervek által kihelyezett kétnyelvű névtábla mellett a helyi önkormányzat által felállíttatott faragott tábla is kétnyelvű. A község határában a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség által kihelyezett név- és üdvözlőtáblán a köszöntés két nyelven, a falu megnevezése az ukrán és magyar nyelv mellett rovásírással is fel van tüntetve. A kétnyelvű helységnévtáblák mellett kétnyelvű utcanévtáblák is találhatóak a településen. Azok a különböző szolgáltatásokat, reklámokat hirdető plakátok, felhívások, amelyek nem a településhez köthetőek (például más falvakban ugyanúgy jelen vannak), többnyire szintén ukrán–magyar nyelvűek. A kétnyelvű kiírások többségénél az államnyelv van preferált helyzetben, de előfordulnak olyan hirdetések, felhívások is, ahol az ukrán nyelvű szöveget megelőzi a magyar.

Az általános iskola, az óvoda, valamint a felcserközpont homlokzatán ukrán nyelvű a névtábla. A magyar tannyelvű általános iskola kazánházának bejáratán a *„Belépni tilos!”* szöveg csak ukrán nyelven jelenik meg. Szintén csak ukrán nyelvű a falu könyvtárának munkarendje, emellett csak államnyelven megjelenő reklámplakátokkal, hirdetményekkel, felhívásokkal is találkozhatunk.

A községben a hitélet magyar nyelvű. A görögkatolikus és a református egyházközségek által kihelyezett hirdetmények, plakátok általában csak magyar nyelvűek, mint például az egyházi alkalmak időpontjait hirdető plakátok. A református gyülekezet parókiájának homlokzatán két magyar nyelvű táblát is olvashatunk. Azok a lakossági tájékoztatók, különböző hirdetmények és felhívások, amelyeket a helyi önkormányzat, vagy éppen egy helybéli lakos tett ki, és többnyire csak a falu lakosságának szólnak, általában csak magyar nyelvűek.

Gecse nyelvi tájképének elemzése alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a községben van értéke, presztízse a magyar nyelvnek. Az államnyelvi feliratok elsősorban az állami, önkormányzati szférához tartozó szövegekben, reklámplakátokon jelennek meg. A csak magyar nyelvű feliratok jelenléte a hirdetményekre, közérdekű közleményekre, valamint az egyházak által kihelyezett feliratokra jellemző.

Felhasznált irodalom

1. Bartha Csilla–Petteri Laihonen–Szabó Tamás Péter (2013). Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatás területeiről. *Pro Minoritate* 2013, ősz: 13–28.
2. Blommaert, Jan (2012). Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes. Tilburg Papers in Culture Studies 29. Tilburg University.
3. Laihonen, Petteri (2012). Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 14/3: 27–49.
4. Laihonen, Petteri (2013). Csíkszentdomokosi nyelvi tájkép.
5. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42242/laihonen.pdf?sequence=1
6. Landry, Rodrigue–Richard Bourhis (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. Journal of Language and Social Psychology, 16/1: 23–49. http://dx.doi.org/10.1177/0261927X970161002
7. Molnár József–Molnár D. István (2005). Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében. Beregszász: KMPSZ Tankönyv- és Taneszköztanácsa.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ: ЗМІСТОВНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

Tyshchuk, Alla / Тищук, Алла
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Важливість вивчення іспанської мови в рамках університетських програм ВНЗ України важко заперечити. Популярність у світі та ділова комунікація іспанською мовою – це щонайменше два чинники, які мотивують українського студента до вивчення цієї мови. Виші з найвищим рейтингом в Україні пропонують серед освітніх програм такі спеціалізації, як: «Іспанська мова і література та переклад», «Переклад (з іспанської мови та англійської мови)». На немовних факультетах ВНЗ України студент має змогу вивчати іспанську мову як іноземну та як другу іноземну мову.

Студенти впродовж вивчення цієї іноземної мови на немовних факультетах вищих навчальних закладів України мають можливість на основі навчального матеріалу (статті з періодичних видань, особистий лист, стаття, повідомлення, анкета, ділове повідомлення тощо) досягти таких знань, умінь і навичок на достатньому та вищому рівнях, як: 1) розуміти зміст тексту, знаходити інформацію відповідно до завдання, відділяти фактичну інформацію від вражень, розуміти структуру тексту, розпізнавати зв'язки між частинами тексту; 2) читати тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі, розуміти зміст прочитаного, знаходити необхідну інформацію у текстах різнопланового характеру (значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка, пояснень у коментарі), переглядати текст чи серію текстів з метою пошуку необхідної інформації; 3) використовувати у мові та мовленні узгодження часів, будувати складнопідрядні речення різних типів, уживати пасивний стан, будувати підрядні умовні речення II типу, уживати наказовий спосіб (Imperativo Negativo) та конструкції з неособовими формами дієслів; 4) складати розповідь про перебіг подій, описати людину, предмет, писати повідомлення відповідно до поставленого завдання, вести переписку на рівні особистого та ділового листування.

Відомо, що підходи до вивчення іноземних мов поділено на три основні групи: структуралістичний, функціональний та інтерактив-

ний. Змістовно-орієнтований підхід (content-based approach / content-based instruction) займає впевнену позицію серед інтерактивних напрямів вивчення іноземних мов. Змістовно-орієнтований підхід вивчення іспанської мови як першої так і другої іноземної мови у порівнянні з іншими інтерактивними підходами покращує мовленнєві навички та вміння студентів мовних та немовних факультетів вишів України в рази.

Якщо уніфікувати шкали рівнів знань, умінь та навичок ЗНО та програми вивчення іспанської мови Інституту Сервантеса, складеної згідно з рекомендаціями Європейської Мовної Ради, отримаємо шкалу у шість рівнів: 1) перший рівень (Español Nivel A1 – Acceso); 2) другий рівень (Español Nivel A2 – Plataforma); 3) третій рівень (Español Nivel B1 – Umbral); 4) четвертий рівень (Español Nivel B2 – Avanzado); 5) п'ятий рівень (Español Nivel C1 – Dominio Operativo Eficaz); 6) шостий рівень (Español Nivel C2 – Maestría). З них перші чотири рівні може досягнути студент, який обрав для навчання іспанську мову як другу іноземну за умов відсутності мовного середовища (природного чи штучного). Експерти доводять, що за умов створення штучного мовного середовища, студенти можуть досягти ще кращих результатів. За умов вивчення іспанської мови як першої іноземної мови студенти можуть досягнути шостого рівня володіння мовними навичками, за умов занурення у природне або штучне мовне середовище.

Змістовно-орієнтований підхід в опануванні мовними навичками з іспанської мови вирізняється у зануренні студента у мовне середовище конкретної галузі науки, сфери чи побуту (створеної штучно чи природно). Цей підхід у викладанні та вивченні іноземних мов, зокрема іспанської, не є новим явищем у світовій педагогічній практиці. У 1965 році змістовно-орієнтований підхід запроваджено в Канаді і його часто асоціювали з методом мовного занурення. З тих часів його активно використовують як один з інтерактивних підходів вивчення іноземних мов. Сам підхід використання іноземної мови через занурення (immersion) у живу мовну ситуацію є у вжитку тисячами років у всьому світі.

Принципом застосування змістовно-орієнтованого підходу у ВНЗ України є використання іноземної мови чи другої іноземної мови як мови викладання немовних навчальних предметів. Як підхід вивчення іноземних мов через занурення у немовні навчальні дисципліни на мовних та немовних факультетах ВНЗ України активно ви-

користовується з часів підписання Україною Болонської декларації на Бергенській конференції. Україна, серед 45 країн-учасниць Болонського процесу, стала учасницею запровадження мовної політики країн ЄС та інших країн Болонського процесу. У зв'язку з євроінтеграційним курсом нашої держави слід ураховувати і орієнтованість на ведення мовної політики ЄС в середній та вищій школах України. Основою сучасної мовної політики ЄС є курс на опанування щонайменше трьома офіційними мовами ЄС його громадянами (володіння, окрім рідної мови, двома іноземними з офіційних мов ЄС). У цій перспективі застосування змістовно-орієнтованого підходу в українських ВНЗ вагомо покращить перспективу опанування іноземними мовами на зустріч мовній політиці ЄС.

Якщо опиратися на моніторинг та результати успішності з опанування іспанською мовою у світі завдяки змістовно-орієнтованому методу, то активніше запровадження цього підходу у ВНЗ України покращить вільне володіння мовними знаннями, уміннями та навичками.

За результатами досліджень ефективності використання інтерактивних підходів вивчення іспанської мови встановлено, що студенти, які навчалися за навчальними програмами з використанням занурення та змістовно-орієнтованого підходу не тільки покращили мовні знання, уміння та навички з іноземної та здобули знання за фахом, але й довели спроможність скласти мовні тести відповідно до встановлених мовних стандартів.

З метою обґрунтування доцільності застосування змістовно-орієнтованого підходу і його більшу ефективність в рази, дослідники виокремлюють різноманітні причини та підстави. Серед них є такі:

– змістовно-орієнтований підхід збільшує рівень вмотивованості та зацікавленості у вивченні іспанської мови;
– змістовно-орієнтоване викладання покращує можливості для працевлаштування, де володіння іноземною мовою є однією з вимог;
– процес опанування природною іноземною мовою відбувається у контексті;
– природна мова не відмежована від значення і викладання за допомогою змістовно-орієнтованого підходу забезпечує той контекст для виникнення змістовної комунікації;
– фактичний матеріал та мовні навички в ізольованій ситуації потребують більше практики та повторення для запам'ятову-

вання, тому тематично організовану інформацію в мовному контексті легше запам'ятати, і разом з тим покращується опанування мови і предмету, який вивчається;

– навчальний матеріал, позбавлений контексту, не викликає у студентів зацікавленості;
– рівень опанування мовними навичками з другої іноземної мови за допомогою змістовно-орієнтованого підходу зростає в рази завдяки зміщенню фокусу з іноземної мови як такої на навчальний матеріал конкретної дисципліни;
– у змістовно-орієнтованому викладанні зафіксовано брак часу для ізоляції змісту від мови як такої; не є доцільним та практичним призупиняти подачу матеріалу за змістом з немовного навчального предмету з метою кращого розвитку мовленнєвих навичок студентів з іноземної мови і це також не задовольняє потреби, інтерес і когнітивний рівень самих студентів;
– змістовно-орієнтоване викладання стимулює залучення у когнітивний процес; завдання, які отримують студенти на заняттях з немовної дисципліни іноземною мовою, залучають їх до когнітивного процесу і як результат покращують опанування іноземною мовою;
– цей підхід мотивує, оскільки мова є засобом до смислового та відповідного контексту за змістом;
– змістовно-орієнтоване викладання іноземних мов підкреслює безпосередній зв'язок з реальністю та мовні навички в реальному світі;
– відокремлення форми від змісту не є природнім процесом в опануванні іноземною мовою;
– змістовно-орієнтоване викладання стимулює у вжиток іноземною мовою «приватної мови (мовлення)» (вирішення проблем, роздуми стосовно вивчення навчального матеріалу, питання-відповіді, стратегії повторення для кращого розуміння), яку вважають стимулюючою до опанування мовою;
– змістовно-орієнтований підхід створює платформу для опанування більш складною літературною іноземною мовою з уживанням складних речень, синонімічних рядів, сталих виразів у галузі за фахом тощо.
– застосування таких ефективних методів, як кооперативне навчання, стратегія та додаткове читання покращує здобуття мовних навичок.

– підхід розвиває та інкорпорує навички мислення, що розвиває іноземну мову та мовлення: навички зі збору інформації, аналізу, організації матеріалу, визначення зв'язків та зразків, генерування ідей тощо.

Враховуючи попередньо викладене, можемо висновувати, що доступність та реалістичність застосування змістовно-орієнтованого підходу у викладанні іспанської мови як основної іноземної та другої іноземної мови на мовних та немовних факультетах ВНЗ України залежить від трьох основних факторів: підготовки викладачів іспанської мови у мовному середовищі та володіння ними фахом за немовним напрямом факультету, інтенсифікації програм обміну студентів та викладачів з метою занурення у природний мовний контекст та рівня базової мовної підготовки студента.

ТЕРМІН «ДИТИНА» В ТЕРМІНОЛОГІЇ СІМЕЙНОГО ПРАВА: ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ВИМІР

Us, Hanna / Ус, Ганна
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна
Ukraine

Правнича термінологія характеризується відкритістю термінологічних полів. Особливо це стосується галузей права, які сьогодні перебувають на стадії активного формування. До таких належить термінологія сімейного права (далі – ТСМ), що до сьогодні ще не стала об'єктом спеціального аналізу в українському мовознавстві. У розвідці ставимо за мету розглянути термін «*дитина»*, визначивши семантичний обсяг відповідного поняття та схарактеризувавши його гіперо-гіпонімічні зв'язки як показник системності ТСМ. Матеріалом дослідження слугує чинний Сімейний кодекс України, ЗУ «Про громадянство України», ЗУ «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», ЗУ «Про охорону дитинства», а також сучасні юридичні словники.

Будь-яка терміносистема права має у своєму складі ядерні терміни, навколо яких групуються назви основних понять відповідної галузі. Досліджувана галузь права регулює сімейні відносини, тому ядерними є терміноодиниці, що позначають учасників сімейних відносин, до яких, згідно зі статтею 2 СКУ, належать: *подружжя, батьки, діти, усиновлювач, усиновлений, мати, батько, рідні брати та сестри, баба, дід, прабаба, прадід, внуки, правнуки, мачуха, вітчим, пасинок, падчерка, інші члени сім'ї* [8]. Це особи прямої лінії спорідненості, що походять один від одного [7]. На жаль, відповідні терміни в сучасному сімейному праві не уніфіковано, що, стосується, зокрема, і терміна «*дитина»*.

У статті 6 СКУ визначення терміна «*дитина»* має описовий характер: «1. Правовий статус дитини має особа до досягнення нею повноліття. 2. Малолітньою вважається дитина до досягнення нею чотирнадцяти років. Неповнолітньою вважається дитина у віці від чотирнадцяти до вісімнадцяти років» [8]. Дефініція містить родову ознаку 'особа' і видову, диференційну – «*вік до 18 років»*, релевантну для тлумачень цього терміна в інших нормативно-правових

актах: *«особа віком до 18 років»* (ЗУ «Про громадянство України» [3]); «*особа віком до 18 років (повноліття), якщо згідно з законом вона не набуває прав повнолітньої раніше*» (ЗУ «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» [4], ЗУ «Про охорону дитинства» [5]). Схоже тлумачення фіксує Великий юридичний енциклопедичний словник (далі – ВЮЕС): дитина – *«кожна людська істота до досягнення нею 18-річного віку, якщо за законом, застосовуваним до неї, повноліття не настає раніше*» [1, с. 196], в якому виокремлено ознаку *'людська істота'*, хоча, на наш погляд, більш коректним було б виділити сему '*особа*'.

Отже, законодавчі та лексикографічні джерела пропонують розуміти термін «*дитина»* як *«особу»* чи *«людську істоту»*, яка не досягла повноліття, тобто головним елементом для диференціації цього поняття є вікова межа. Вважаємо, що вищезазначені дефініції терміна «*дитина»* не повною мірою окреслюють відповідне юридичне поняття, що належить до терміногрупи «Члени сім'ї» ТСМ. Ця неповнота виявляється в тому, що у визначенні взагалі не встановлюється, ким є дитина щодо своїх батьків. Разом із тим стаття 121 чинного СКУ визначає: «1. Права та обов'язки матері, батька і дитини ґрунтуються на походженні дитини від них, засвідченому органом державної реєстрації актів цивільного стану...» [8]. Порівняймо визначення терміна батьки: *«особи (батько і мати), які записані в книзі реєстрації народжень такими по відношенню до конкретної дитини. Права та обов'язки батьків ґрунтуються на походженні дитини від них, засвідченому державним органом реєстрації актів цивільного стану»* [2, с. 72]. Оскільки одним із принципів упорядкованості терміносистеми є поняттєва симетрія, дефініція терміна «*дитина»* має закріплювати ознаку сімейної спорідненості – відношення особи до її батьків чи усиновлювачів.

Термін «*дитина»* як один із ядерних у ТСМ утворює парадигму родо-видових відношень. Уявлення про ці системні зв'язки можна сформувати на підставі аналізу термінології, представленої в чинному СКУ, науково-практичних коментарях до СКУ, законах України та спеціальній юридичній літературі. Термін «*дитина»* утворює ряди гіпонімів за такими видовими ознаками, що в різних площинах характеризують правовий статус дитини:

– ***вік**: малолітня дитина – малолітні непрацездатні діти; неповнолітня дитина – неповнолітні непрацездатні діти*;

– ***фізичний стан****: дитина з інвалідністю* (раніше *дитина-інвалід*);
– ***наявність / відсутність батьківського піклування***: *дитина-сирота – соціальні сироти, біологічні сироти; діти, позбавлені батьківського піклування; дитина, розлучена з сім'єю; дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах; дитина, яка потребує додаткового захисту; діти, які потребують тимчасового захисту, дитина-біженець; безпритульні діти*;
– ***народження:*** *новонароджена дитина – новонароджене маля* (пропонований у зв'язку з узаконенням сурогатного материнства) [6, с. 54, 56];
– ***кровне споріднення****: спільні діти – біологічні діти, позашлюбні діти («діти, які народилися у батьків, що не перебувають між собою у шлюбі»);*
– ***соціальне споріднення****: усиновлена дитина (усиновлені); прийомні діти; діти, над якими встановлюється опіка, піклування; діти-вихованці;*
– ***набуття / не набуття громадянства:*** *дитина, яка є громадянином України (дитина-громадянин України), дитина, яка є іноземцем, дитина, яка є особою без громадянства.*

На прикладі встановлених гіперо-гіпонімічних відношень терміна «*дитина»* можна стверджувати, що видові поняття дають змогу окреслити різні правові статуси дитини або її права та обов'язки. Окрім того, на підставі проведеного аналізу постулюємо те, що значну кількість терміноназ відповідних понять фіксує чинний СКУ та закони України, науково-практичні коментарі та фахові словники, і лише деякі гіпоніми *(новонароджена дитина, новонароджене маля)* зафіксовані наразі у наукових працях юридичного спрямування.

Родо-видові відношення терміна «*дитина»* дають змогу говорити про активний розвиток ТСМ та потребу кодифікації термінів сімейного права. Разом із тим актуальною лишається проблема семантичної недосконалості ядерних термінів права ТСМ, що виявляється в дефініціях, тобто зафіксовані визначення не дають змоги встановити чітко поняттєвий обсяг терміна, що породжує колізійність у правозастосовній практиці. Кодифікаційний процес у термінології сімейного права характеризується двовимірністю: з одного боку, терміни фіксовані на законодавчому рівні та в загальних юридичних енциклопедіях і

словниках; з другого боку, великий шар термінів некодифікований або дефініювання пропонується на підставі пропозицій у наукових дослідженнях.

Список використаної літератури

1. Великий енциклопедичний юридичний словник / за ред. акад. НАН України Ю. С. Шемшученка. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Вид-во «Юридична думка», 2012. 1020 с.
2. Енциклопедія цивільного права України / Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України; Відп. ред. Я. М. Шевченко. Київ : Ін Юре, 2009. 952 с.
3. Закон України «Про громадянство України» від 18 січня 2001 р. № 2235-14 у редакції від 19 лютого 2016 р. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2235-14
4. Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» від 21 листопада 1992 р. № 2811-12 у редакції від 20 січня 2018 р. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2811-12
5. Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р. № 2402-14 у редакції від 20 січня 2018 р. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14
6. Коренга Ю. В. Відповідальність за договором сурогатного материнства / Ю. В. Коренга // Бюлетень Міністерства юстиції України. 2013. № 5(139). С. 53–59.
7. Ромовська З. В. Сімейний кодекс України: науково-практичний коментар / З. В. Ромовська. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. 532 с.
8. Сімейний кодекс України від 10 січня 2002 р. № 2947-14 у редакції від 06 лютого 2018 р. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2947-14

СУЧАСНІ ТРАНСКУЛЬТУРНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ЗАКАРПАТТЯ

Ustych, Serhiy / Устич, Сергій[1]
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Сучасні глобалізаційні процеси мають суперечливий вплив на динаміку цивілізаційної, найперше, полікультурної різноманітності світу. Тому кроскультурні тенденції, через які виникають нові соціальні ідентичності, вимагають системного моніторингового дослідження. Це особливо важливо для полікультурного розвитку Закарпаття.

[1] Надзвичайний і Повноважний Посол.

СУТНІСТЬ, ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РОЗВИТОК СУЧАСНИХ ТРАНСКОРДОННИХ СИСТЕМ

Ustych, Serhiy / Устич, Сергій
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine
Benchak, Olesya / Бенчак, Олеся
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

У сучасному світі протікають безперервні транскордонні процеси[1] та формується значна кількість транскордонних утворень. Ці утворення можуть бути більшими або меншими, активними чи пасивними, побудованими на антагонізмі геополітичних інтересів або ж відносно безконфліктними. Серед них трапляються й такі, що відігравали і відіграють в історії людства найбільш помітну роль, бо в них містяться вузлові геополітичні інтереси людства, а, значить, і його найгостріші суперечності.

Соціум завжди був зацікавлений у тому, щоб здобути адекватне знання про актуальний стан транскордонних явищ та вірно прогнозувати їхню динаміку. Більше того, суспільство прагнуло, по можливості, направляти їх розвиток у бажаному руслі, іншими словами, управляти ними. Це, головним чином, торкалося попередження викликів та загроз, що породжуються внутрішнім потенціалом зазначених процесів, чи, хоча б, мінімізації негативних наслідків їх дії.

Тому на сьогодні наукове співтовариство має чималі досягнення в аналізі тих чи інших сторін кордонів та транскордонних процесів. Зокрема, опрацьовано великий масив історичних даних про виникнення кордонів. Здобута різноманітна інформація щодо їх природи та тенденцій розвитку. Припіднято покров таємничості над взаємозалежністю елементів тріади «кордон, війна, мир». Одне слово, в осмисленні цих вкрай важливих явищ суспільного буття є значні фактологічні і концептуальні здобутки [1].

[1] У розумінні авторів поняття «транскордонне», «транскордонні процеси» відображають будь-яке явище (суб'єктну комунікацію, відносини, взаємодію чи природній обмін речовиною, енергією тощо), пов'язане із перетином лінії державного кордону.

Але логіка пізнання та сама практика суспільного розвитку *вимагає розширення та поглиблення знань* про ці важливі явища сучасного світу. Недостатність знань про кордони та транскордонні процеси проявляється, на наш погляд, найперше, в *невирішеності проблеми органічного поєднання широкого спектра різноманітних за своєю природою факторів – від природно-матеріальних до духовно-цивілізаційних*.

Розв'язання цієї проблеми може бути досягнуто тільки шляхом переведення теоретичних та практичних розробок проблем кордонів на *якісно новий рівень – від переважно монофакторного аналізу до міждисціплінарних досліджень*.

На наш погляд, надати лімологічним розробкам міждисциплінарний, синтетичний характер й таким чином підняти на якісно вищий рівень їх ефективність й практичне значення *можна тільки шляхом аплікації системної методології.*

Тому ***метою*** *цієї статті є аналіз транскордонних процесів як систем, зокрема, дослідження сутності, механізмів функціонування та розвитку останніх.*

Вихідним положенням системної теорії кордонів і транскордонних процесів є теза про те, що вони складають *частину соціально-просторової системи суспільства*.

Просторові характеристики виступають важливою стороною змісту, суті всіх без винятку соціальних компонентів: суспільних потреб, інтересів, суб'єктів діяльності, об'єктів і засобів діяльності, відносин різних типів[2] У систематично розвинутій науковій теорії поняття простору [3, с.328] стає вихідним і визначає соціальне знання. «Пізнання соціальних процесів без урахування просторових відносин і з'ясування їхніх закономірностей не можна вважати завершеним» [4, с.48].

Просторові характеристики утворюють «наскрізний» вертикально-цілісний зріз соціальної системи — соціально-просторову мезосистему. У першому наближенні *соціально-просторову систему, очевидно, можна охарактеризувати як сукупність соціально-територіальних суб'єктів (індивідуальних чи спільнісних), що перебувають у певних соціально-просторових відносинах.* Соціально-просторові суб'єкти в даному випадку є елементами системи, а сукупність соціально-просторових відносин — її структурою.

[2] Вважається, що найбільш опрацьовану та продуктивну концепцію соціального простору запропонував сучасний французький соціолог П.Бурдьє (Bourdieu) [2].

Кордони і транскордонні процеси, як вже зазначалося, виступають частиною соціально-територіальної системи. Кордон у найбільш широкому розумінні можна розглядати як продукт цілеспрямованої соціальної діяльності людини, один із інструментів (інститутів) досягнення певних просторових цілей. Встановлення кордонів – одна із різновидностей боротьби за виживання, соціальна форма освоєння дійсності. Кордон – це штучно (політично) розірваний простір.

Самі кордони також мають *системну якість*. Макросоціальна системна репродукція кордонів знаходить вираз у тому, що *вони виступають як самоорганізована сукупність компонентів об'єктивного та суб'єктивного походження, що вступають у взаємодію між собою в зв'язку з встановленими державами особливими просторовими розмежуваннями (кордонами).* Ми пропонуємо назвати цю сукупність *транскордонною системою (ТС)* суспільства.

Горизонтальний зріз транскордонної системи складає *основний компонентний ряд,* в який входять транскордонні потреби та інтереси, суб'єкти транскордонної діяльності, сама ця діяльність, об'єкти, на які вона спрямована, засоби, з допомогою яких вона здійснюється, а також транскордонні відносини. *Вертикальний зріз* ТС утворюють її основні підсистеми: техніко-виробнича, економічна, політична та духовно-спеціалізована.

З точки зору соціального обсягу транскордонні системи можуть виступати на *трьох основних рівнях:* макро (загальнодержавному), мезо (регіональному) та мікро (місцевому).

Результатом транскордонної взаємодії є формування *транскордонної рівнодіючої* (як просторового різновиду соціальної рівнодіючої). Це формування проходить шляхом кореляції різноманітних, часто діаметрально протилежних векторів транскордонної активності суб'єктів й пошуку спільного знаменника у вигляді транскордонних домовленостей (двосторонніх чи багатосторонніх угод, рішень міжнародних організацій та форумів тощо). На це звертають увагу вчені. Так, А. Паасі (Paasi) відзначає, що міжнародні домовленості досягаються шляхом пошуку спільного розуміння між державами [5, с.15]. А Г.Гертц (Goertz) і П.Діл (Diehl) вважають, що зміна кордонів є результатом «просторової кореляції» [6, с.12].

Підсумовуючи**,** варто зазначити наступне.

1. Проведений аналіз показав, що тільки системна методологія як інструмент інтегративного аналізу здатна нині адекватно

відобразити природню, органічну єдність вельми різнородних за своєю природою факторів, що впливають на кордони.

2. Тільки системна методологія, що забезпечує аналіз як функціональних, так і динамічних характеристик об'єктів, спроможна розкрити складний механізм функціонування та розвитку транскордонних процесів.
3. Нарешті, тільки системна методологія, що володіє потужним апаратом прикладних розробок, може перевести лімологічні дослідження з категорії переважно описових у розряд практично необхідних.

У подальшій роботі філософсько-соціологічні начала й макросоціальні поняття системної методології повинні стати надійною основою для розбудови *системної теорії кордонів і транскордонних процесів*. Системний же аналіз як прикладний рівень системної методології має забезпечити її *ефективну соціальну імплементацію*.

Список використаної літератури

1. Гальчинский *А.* Україна на перехресті геополітичних інтересів/ Гальчинский А.– Київ: Знання України, 2002. – 150 с.; Карпатський регіон та його роль у забезпеченні безпеки та співробітництва в Європі// Матеріали міжнародної конференції. – Ужгород: Ліра, 2008. – 230 с.; *Кіш Є.Б.* Центральна Європа в сучасній системі єврорегіональної інтеграції/ Кіш Є.Б. – Ужгород: Ліра, 2008. – 420 с.; *Макарычев А.С.* Пространственные характеристики трансграничной безопасности: концептуальные контексты / Макарычев А.С. //Безопасность и международное сотрудничество в поясе новых границ России. Москва: НОФМО, 2002. – с.15 – 91; *Cichocki B*. The Eastern External Border of the Enlarged European Union/ Cichocki B. – Warsaw: Batory, 2004. – 153 s.; Slovensko-ukrainská cezhraničná spolupráca: analýza problėmov a stratėgia rozvoja// - Prešov: Nova, 2006. – 223 s.; Communication and European Frontiers// - Debrecen – Oradea: Oradea University Press, 2011. – 219 p.; Ex borea lux? Learning from the Finnish and Norwegian Experience of Cross-border Cooperation with Eastern Neighbours/ Prague: ISD, 2012. – 120 p.
2. Бурдье П. Социальное пространство и символическая власть// Бурдье П. Начала/ – Москва: Socio-Logos, 1994. – с. 35–96.
3. Magala S. Cross-Cultural Competence/ Magala S. - London: Routledge, 2005. – 244 P.
4. Экономическая география капиталистических и развивающихся стран// - Москва: Мысль, 1986. – 254 с.
5. Paasi A. The Political Geography of Boundaries at the End of Millennium: Challenges of the De-territorializing World/ Paasi A. - Aldershot: Ashgate, 1999. – p.9–24.
6. Goertz G.*, Diehl P.F.* Territorial Changes and International Conflicts/ Goertz G., Diehl P.F. - New York: Routledge, 1992. – 128 p.

THE TEACHING OF THE SLOVAK LANGUAGE IN SCHOOLS WITH HUNGARIAN AS THE LANGUAGE OF INSTRUCTION IN SLOVAKIA: GENERAL OVERVIEW

Vančo, Ildikó
Constantine the Philosopher University in Nitra
Nitra, Slovakia
Slovakia

The paper examines the characteristics of the teaching of the Slovak language in schools with Hungarian as the language of instruction in Slovakia, analyzing the factors that affect the teaching process and discussing the legal framework of education in Slovakia. It also looks at the teaching of Slovak as a foreign language and outlines the context of teaching Slovak as a state language, comparing the two in detail. An analysis of the place of the Slovak language among the school subjects is also provided, together with an outline of the national school curriculum of the teaching of Slovak language and Slovak Literature, as it is regulated by law in Slovakia, at the various educational levels.

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ

Vovkanych, Ivan / Вовканич, Іван
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
Ukraine

Полікультурна освіта спрямована на забезпечення рівності освіти для членів різних расових, етнічних, культурних та соціально-економічних груп та сприяння їх участі як свідомих громадян у загальнодержавній громадянській культурі. Основною метою полікультурної освіти є сприяння соціальній справедливості та демократії, реструктуризація системи освіти для отримання студентами знань та навичок, необхідних для функціонування в етнічній та расовій різнорідності світу.

Ми не можемо змінити минуле, але ми можемо змінити те, як ми його вивчаємо. На жаль, не всі підручники історії повністю і точно відображають історичний зміст подій, студенти часто отримують неповну інформацію. Тому дуже важливо, щоб наші студенти оцінювали історичні та політичні події з точки зору різних культур, розвивали навички критичного мислення, здобували культурний капітал, необхідний для функціонування національної громадянської культури та спільноти.

MULTICULTURAL EDUCATION: WAYS AND METHODS OF IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Vrábely, Tamás
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian
College of Higher Education
Beregszász/Berehove, Ukraine
Ukraine

The rapprochement of countries and nations, intensification of their interaction is one of the most important laws of development of modern society. Ultra-fast airplanes significantly reduced the distance between countries and continents, powerful information means enable one to communicate from any part of the globe, international corporations expand their production capacities and markets globally, thus fostering migration of the workforce.

Globalization all over the world is a controversial issue. On the one hand, it unites nations, enhances scientific and technical progress, does away with the historical barriers between peoples. On the other hand, it threatens to neutralise the ethnic and cultural diversity of nations, causing their resistance, desire to protect and maintain the peculiarity of their own culture [8].

The topicality of this issue is conditioned by the fact that the second half of XX century is characterized by radical changes in all spheres of social life – economic, labour, political, demographic, cultural, educational, and spiritual. One of the topical issues Ukrainian educational system faces today is to cultivate tolerance in students. We understand tolerance in the most general sense as the art of living together with other people. It is expressed in the ability of a person to accept and treat with respect cultural differences, to hold a constructive dialogue with people, to settle disputable issues.

The issue of multicultural education is especially topical and complex in multinational and polyethnic Transcarpathia. Modern pedagogical realia require educators, on the one hand, to take into account the ethnic and cultural factors in education, on the other hand, they have to form the conditions to learn other nations' culture, to nurture tolerant relationships between people belonging to various ethnic groups, confessions, and races [3]. In modern cities with many people differing in background, nationality, religion, language, culture, behaviour, views on life the solution of this issue is of utmost importance. People with the psychological structure of differentiation "own-alien", "me-not me" are psychologically not ready for peaceful and efficient life and work in a polyethnic environment.

The ever-growing realization by the world community of the controversy between the increased level of polyethnicity of the society in which humans live and work makes the development of multicultural education and upbringing highly topical.

This work aims at substantiating the aims and tasks of multicultural education, conditions of their implementation into the system of education in Ukraine.

The main directions of multicultural education in the leading countries of the world include: bilingual education, multicultural upbringing supplemented with anti-ethnocentric measures [1]. The issue of relations between nationalities has recently become very topical in Ukraine and in Transcarpathia in particular.

The pedagogics of forming the culture of interethnic communication deals with nurturing love for the country, national cohesion, religious tolerance and sees the foundation of this upbringing in the interrelation of the local, national, national and the human components of education [5].

Availability of the multicultural component in the system of education enables one to stimulate the learners' interest to something new and different offering at the same time various views on the world. It also serves successful communication and helps one tap into various ways of thinking and behaviour [7].

Multicultural upbringing ought to be directed at forming the conditions for overcoming barriers preventing normal communication and development of students, as well as at establishing humane relationships as an important condition for the progress of humankind [2].

So what are the aims, tasks and main ways of implementing multicultural education in Ukraine and Transcarpathia in particular?

The aim of multicultural education presupposes training a person capable of active and efficient living in a multinational and multicultural environment, who understands and respects other cultures, can live in peace and harmony with people of various nationalities, races and confessions. Multicultural education is the way to become tolerant towards other subcultures and irreconcilable with any form of discrimination and racism [6].

In our understanding, the task of national upbringing is to cultivate love and respect towards one's nation, pride for its cultural and historical heritage, to acquaint children with people of other nationalities, to form benevolent attitude to peers and adults of neighbouring nationalities by exposure to the customs and traditions of neighbouring nations. Thus, the pro-

cess of children's multicultural socialization starts with getting acquainted with the culture of one's own nation, with the process of ethnic identity.

Solving the tasks of multicultural education presupposes an extensive use of active methods of teaching and upbringing. The latter include the students' creative search, discussions, symposia, group, individual and independent work, project generation, role play, dramatization, trainings in the process of which the student acquires the experience of solving problems related to the peculiarities of interaction in a multicultural environment that is aimed at the development of communication culture [4].

In the process of multicultural education students are exposed to their culture of origin and then to the Ukrainian and world culture. Students must be guaranteed the right to study in their mother tongue as well as to choose the language of instruction.

According to the logic of multicultural education, students are to get acquainted with history, the fine arts, traditional crafts of one's nation in the context of the cultural development of Ukraine and the whole world. It will help clearly determine the role and place of native culture in the general civilizational process, prevent self-isolation of the ethnic group, provide for a unified cultural and educational environment and, as a result, expand the social mobility of a person.

Home science has not studied this issue comprehensively yet, though it inevitably arises in any multinational country, and Ukraine is no exception. This phenomenon is an indispensable part of modern education helping students get ready to live in a multinational state respecting mutual interests and tolerance towards peoples' national identification.

Therefore, multicultural education presupposes upbringing in the process of cultural interaction. It aims at establishing favourable relations of mutual understanding between representatives of different cultures in the country. Moreover, multicultural environment in this environment has to form the skills, relations, and knowledge students need to function in their own ethnic culture, the dominant culture of the country, as well as the culture of other ethnic groups.

The aim of the educational process under these conditions is determined by the formation of individuals who are ready to work creatively in the modern multicultural environment, preserve their social and cultural identity, respect and accept other cultural and ethnic communities, live in peace and harmony with the representatives of other nationalities.

References

1. Ameny-Dixon, M. G. (2013). *Why multicultural education is important higher education now than ever: A global perspective*. Retrieved from http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf
2. [Google Scholar]
3. American Psychological Association. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Retrieved from http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx
4. [Google Scholar]
5. Banks, J. A. (2001a). Multicultural education: Goals, possibilities and challenges. In C. F. Diaz (Ed.), Multicultural education in the 21st century (pp. 11–22). New York, NY: Addison-Wesley.[Crossref] [Google Scholar]
6. Banks, J. A. (2001b). History, characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), Handbook of research on multicultural education (pp. 3–29). New York, NY: Wiley. [Google Scholar]
7. Banks, J., & Banks, C. (2010). Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.). New York, NY: Wiley. [Google Scholar]
8. Bennett, C. I. (2003). Comprehensive multicultural education: Theory and practise. Baston: Pearson Education. [Google Scholar]
9. Chen, G., & Starosta, W. J. (2005). Foundations of intercultural communication. Oxford: University Press of America. [Google Scholar]
10. Parekh, B. (2000). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. London: Palgrave. [Google Scholar]

CODE SWITCHING IN HISPANIC-AMERICAN NARRATIVES

Vraukó, Tamás
University of Miskolc
Miskolc, Magyarország
Hungary

The texts-prose, drama, as well as poetry-of Hispanic-American authors contain a lot of code switching, that, is the inclusion of Spanish terms in the English text.

This has been the case since the first major works of Hispanic-American authors appeared, e. g. Anaya's Bless me, Última! By the insertion of Spanish terms the authors create an authentic atmosphere, uphold their sense of belonging to their original cultural background and heritage. For the readers with English as their mother tongue do not find it disturbing, they are no impeded in their understanding the text.

The translators of such texts usually retain the Spanish words in the target language (Hungarian), and may provide footnoted or explanations as they wish so that the message is not lost for their readers.

It is interesting to note that authors coming from different parts of the Spanish-speaking world use different Spanish terms in their English texts to indicate their cultural background (Piri Thomas from Puerto Rico, Julia Alvarez from Dominica, Luis Rodriguez of Mexican background). All their terms are Spanish, understandable to all Spanish speakers, but the translator should be sensitive to the subtle differences, and point these out to their readers in their explanatory notes.

Recently, authors have appeared who write virtually bilingual texts, as their target audiences in Arizona, new Mexico or Southern California are fully or almost fully bilingual, and are able to deciphre the texts (Octavio Solis, contemporary playwright in California).

In the presentation an attempt is made to highlight the phenomenon through a few examples, and to offer some ideas for translating them into Hungarian.

ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК МІЖНАРОДНА ПРОБЛЕМА – НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬЩІ, УКРАЇНИ ТА ІЗРАЇЛЯ

Wawrzonek, Michał
Akademia Ignatianum
Kraków, Polska
Poland

Дане дослідження присвячене історичній пам'яті, яка розуміється як сукупність уявлень членів спільноти про їхнє минуле. Ці уявлення узгоджуються між поколіннями в актах спілкування (комунікації), яке спрямоване на підтримку та збереження внутрішньої цілісності наративу про свою ідентичність. [6, с. 13] Феномен історичної пам'яті полягає у тому, що це динамічне явище. Вона постійно відтворюється, охоплюючи нові події та їхні інтерпретації.

Дивлячися з цієї перспективи, можна сказати, що у суспільствах, які протягом кількох десятиріч XX століття були під впливом комуністичного тоталітаризму, це спілкування було спотворене. Це пов'язано перед усім з відсутністю свободи, яка є базовою передумовою збереження динамічного за своєю природою характеру історичної пам'яті. Окремі сюжети та підходи до проблеми переосмислення минулого були виключені у даному огляді.

Як правило, за цих обставин перед посткомуністичними суспільствами виникло питання повернення досі забутої (забороненої, замовчуваної) спадщини, тобто «відбудови пам'яті» [1]. Однак, в умовах посткомунізму ця пам'ять відбудовується іноді доволі селективно та не до кінця свідомо. Це наслідок факту, що ре-інтерпретація вибраних фрагментів традиції має інструментальний та часовий характер. Вибірково та інструментально відтворювана традиція пізніше використовується як зброя у боротьбі з викликами сучасності, але одночасно можна помітити відсутність готовності прийняти дідівщину такою, якою вона насправді є. Передусім йдеться тут про бажання «відповідального очищування пам'яті». Через це розуміється «обов'язок говорити правду про минуле, прямо називати брехню»[3, с. 367].

Таким способом замість автентичного примножування дідівщини маємо справу з явищем «неотрадиціоналізації», яка веде до «травестації оригінальної традиції». Її окремі складники відірвані від своїх первинних значень та допасовуються до нових функцій, або навіть їм

підпорядковуються. Крім того, у рамках неотрадиціоналізації «загострюється» значення арбітрально підібраних елементів, як вони підлягають «ідеологізації». Внаслідок цього процесу радикально порушується принцип тяглості – суть традиції та джерело її правочинності [8, с. 137]

Як в Україні, так і в Польщі, активним учасником процесу «відбудови пам'яті» стала держава. У цьому факті не має нічого надзвичайного. Ймовірно, важко було б назвати приклад європейської країни, яка не веде жодної історичної політики. Однак обстановка у Польщі та Україні по-своєму специфічна. По-перше, тому що з огляду на слабкість неурядового сектору саме держава приймає на себе роль ключового постачальника необхідної для «відбудови пам'яті» інституційної основи, законодавчої та фінансової бази. По-друге, у згаданих країнах цей процес дуже сильно політизований, тобто пов'язаний з боротьбою за владу. Через те у деяких випадках збільшуються масштаби його інструменталізації. По-третє, з огляду на спосіб, у який держава ангажується у справу «відбудови пам'яті», це питання дуже легко перестає бути лише внутрішньою турботою політичної спільноти, й воно перетворюється у важливий елемент, що зумовлює розвиток міжнародних відносин на регіональному, як і понадрегіональному рівні.

Усі ці закономірності дуже влучно можна простежити, аналізуючи процес переосмислення та ре-інтерпретації періоду Другої світової війни, який проходить як у Польщі, так і в Україні. Серед багатьох різних сюжетів, які розглядаються у публічному дискурсі, можна виділити питання подій, які відбулися на польських та українських землях у зв'язку з геноцидом єврейського населення, та проблему оцінки діяльності ОУН.

Про вагоме політичне значення цих сюжетів свідчить хоча б гучна справа введення змін до Закону про польський Інститут національної пам'яті. Вони передбачують кримінальне покарання осіб, які «публічно» та «всупереч фактам» звинувачують «польську націю» у «відповідальності або співвідповідальності за скоєні Третім Рейхом нацистські злочини» (стаття 55а) [9]. Автори проекту в письмовому обгрунтуванні аргументують, що з огляду на «специфічні історичні обставини» висловлювання, у яких «натякається на відповідальність поляків» за злочини Третього Рейху «викликають загальний спротив та виправдане суспільне обурення» [2]. Інакше кажучи, схвалення цього закону мало допомогти зберігати та захищати пам'ять про польську

державу та її громадян як одну з найбільших жертв Другої світової війни та про поляків, які героїчно, ризикуючи життям своїм та своїх сімей, переховували євреїв. І це все правда, але не вся. Виявилося, що в свідомості значної частини представників політикуму в Ізраїлі Польща є материком антисемітизму, а сприйняття поляків як національної спільноти зумовлене пам'яттю про тих, хто допомагав нацистам у проведенні Голокосту або хто залишався байдужим до долі своїх єврейських сусідів. [4]. Безсумнівно, генеза конфлікту, який виник на фоні схвалення нового закону про польський Інститут національної пам'яті, дуже складна. Якоюсь мірою проблема пам'яті про Голокост стала свого роду заручником різних суто політичних, внутрішніх інтересів як в Польщі, так і в Ізраїлі. Але це лише наслідок того факту, що кожна зі сторін користується та почасти несвідомо обмежується «своєю» частиною правди про ставлення поляків до євреїв у часи Голокосту.

Селективний підхід до переосмислення минулого викликає також непорозуміння та конфлікти у польсько-українських відносинах. Тут яскравим прикладом цього явища може бути проблема сучасного сприйняття ідейної спадщини та результатів практичної діяльності ОУН та УПА. Після «Євромайдану» питання реабілітації спадщини, пов'язаної з українським націоналізмом, та включення її в історичну пам'ять сучасного українського суспільства набрало політичного значення. Все це відбувається під лозунгом «декомунізації» українського суспільного життя та в контексті протистояння російській «гібридній» агресії на сході України. 9 квітня 2015 року Верховна Рада схвалила пакет «декомунізаційних» законів, у якому був закон «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті» [7]. Згідно з його положеннями, державний статус «борців за незалежність України» отримали між іншим члени ОУН та УПА. Відповідно до статті 6 згаданого Закону як «громадяни України», так й «іноземці», які «публічно виявляють зневажливе ставлення» до колишніх членів названих вище організацій, «несуть відповідальність відповідно до законодавства». Більш детальний аналіз наслідків ухвалення цього закону показує його виключно декларативний характер стосовно ветеранів ОУН та УПА [5]. Незважаючи на це, його схвалення було відносно резонансною подією з точки зору польсько-українських відносин. У Польщі, де також дуже динамічно розвивається процес переформатування історичної пам'яті, члени українського націоналістичного підпілля звинувачуються у колаборації з нацистами та у злочинах

проти польського населення. Дуже характерно, що закон про «борців за незалежність України» схвалено під час візиту президента Польщі Броніслава Коморовського до України. Через те цю подію варто розглядати не тільки як звичайний акт законодавчої діяльності, але також як політичну маніфестацію супроти польського партнера, як черговий виклик для прихильників подальшого польсько-українського партнерства.

У цьому випадку також маємо справу з обстановкою, коли два суспільства та їхні політичні еліти споглядають одне одного через призму «своєї» частини правди про спільне минуле. Польська сторона цю «свою» точку зору закріпила та узаконила у вище наведеному законі про Інститут національної пам'яті. В результаті введених змін виділено окрему групу злочинів проти польської нації та польських громадян, тобто «злочини українських націоналістів та членів українських одиниць, що колаборували з німецьким Третім Рейхом» [9]. У контексті цих змін ОУН та УПА потрапляють до того самого «кола історичних злочинців», у якому досі знаходилися Гестапо, НКВД чи комуністична Служба безпеки.

Наведені вище зразки переконливо показують, що проблеми історичної політики, це важливий елемент міжнародних відносин. Розвиток цих відносин залежить між іншим від того, наскільки суб'єкти, які беруть у них участь, спроможні вийти поза визначені історичною пам'яттю межі уявлень, у яких формувалася їхня ідентичність. У цьому контексті також окремого значення набирає рівень інструменталізації дій, спрямованих на формування цієї пам'яті. Тобто, наскільки вони підпорядкувані поточним, партикулярним, тимчасовим політичним інтересам.

Можна здогадуватися, що вище згадані конфлікти виникають не тільки з «важкого минулого», але також з відсутності автентичного діалогу та браку ефективної комунікації. Ймовірно, це результат нестачі або недостатньої ефективності необхідної бази. Передусім йдеться про мережу контактів, яка матиме відповідне інституційне забезпечення. Безсумнівно за цих обставин держава повинна виступати у якості постачальника цієї інфраструктури. Одночасно це не може вести до надмірного «удержавлення» процесу комунікації. Безперечно інститути національної пам'яті в Польщі та Україні та Яд Вашем в Ізраїлі можна б розглядати як важливі елементи бази для міжнаціонального діалогу про минуле. Але, щоб вони могли надійно виконувати цю роль, слід забезпечити та зберігати їхню автономію від державної влади.

Список використаної літератури

1. Borowik Irena, Odbudowywanie pamięci: *przemiany religijne w Środkowo-Wschodniej Europie po upadku komunizmu*, Kraków: Nomos, 2000, 285 стор.;
2. *Druk nr 806 Uzasadnienie*, http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/druk.xsp?nr=806
3. Kieniewicz Jan, *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, Warszawa: Dialog, 2003; 395 стор.
4. Klein Jacob Goff, *Poland moves to make use of phrase 'Polish death camps' criminal offense*, http://www.jpost.com/International/Poland-moves-to-make-use-of-phrase-Polish-death-camps-criminal-offense-539950
5. Набок Світлана, *Борці за незалежність України: визнання символічне?* в: «Наукові записки ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України», 2015/4 (78), 11 стор.;
6. Nowak Jacek, *Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej*, Kraków: Nomos, 2011; 377 стор.
7. *Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті,* http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/314–19
8. Staniszkis Jadwiga, *Postkomunizm. Próba opisu*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria, 2001, 305 стор.
9. Ustawa z 26 stycznia 2018 r., art.55a, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000369/O/D20180369.pdf

OFFICIAL USE OF MINORITY LANGUAGES: BETWEEN SYMBOLIC POLITICS AND LOCAL PUBLIC POLICIES

Wołek, Artur
Wądołowski, Marcin
Jesuit University Ignatianum
Kraków, Polska
Poland

The official use of minority languages is studied mostly in terms of its symbolic function for minorities empowerment. It is widely accepted that the recognition of the minority language as a means of communication between authorities and population as well as officially recognized and displayed geographical names are crucial for the self-perception of minorities as equal citizens. The official use of minority languages creates also territorially delimited "semantic landscape" or "symbolic domain" where minorities feel at home and can freely cultivate their identities [Alderman 2008; 195–204; Jaworski and Thurlow 2010; Marten 2012].

Very rarely however practical consequences of the official use of minority languages are studied. How does the dual official language function in local authorities daily routine? Is the dual official language status used as a resource for development strategies of local communities? Is it used as an instrument for building a distinctive image of the local community? These questions are posed only occasionally and theoretical tools supplied by the public policy analysis are hardly ever applied to the study of the official use of minority languages. The above questions applied to the Polish circumstances guided a research project the results of which are presented in this paper.

The institution of the official use of minority language was introduced in Poland by the Act on National and Ethnic Minorities and the Regional Language of 2005 [Act 2005]. According to this legal regulation a minority language may be used as "auxiliary" by the local authorities and geographical names may be used on official signs and road signs in the minority language simultaneously with Polish. Whereas the first dimension of the official use is restricted to the communes where at least 20 per cent of its inhabitants declared respective national minority identity in the census the latter is contingent on local deliberation process (local authorities initiative – local consultation – commune council decision). In any case it is the local

government that plays a crucial role as the initiator of the whole process of the minority language recognition. The Ministry of Interior which runs the official registers of dual language local authorities and geographical names does not enjoy the liberty to refuse the commune council motion once statutory requirements are fulfilled.

In 2017 there were 33 communes on the register of dual language local authorities and 59 communes were authorized to use dual geographic descriptions out of 2478 communes in Poland. It should be stressed that the threshold of 20 per cent minority identity declaration in 2002 census passed 51 communes, so roughly 60 percent of eligible communes decided to introduce minority language as the official auxiliary language. Whereas 22 out of 28 eligible communes with German minority introduced dual official language only 5 out 12 Belarusian took this step. This discrepancy is linked to certain idiosyncrasies of Belarusian minority in Poland (use of local dialects, generational/identity divisions) but also to a potential for fueling conflict once the minority endeavors the official language recognition [Siegień-Matyjewicz 2011; 229–243]. German minority was ready – as a rule – to face it and Belarusians were not. A special phenomenon is Kashubian language enjoying the status of the regional language though its users are most often not perceived as an ethnic minority (and do not perceive themselves as such). There were 5 local authorities recognizing Kashubian as their auxiliary language but Kashubian communes were the second, after German, most numerous group of communes using dual geographical names (23 out of 59). Apart from the three aforementioned languages there was one commune using Lithuanian as the auxiliary language (and Lithuanian geographical names) and two communes using dual Polish/Lemko (Rusyn) geographical names [Adamczyk et al. 2015].

The process of the official recognition of minority language perhaps cannot be called burdensome but it demanded a relatively "high degree of the institutionalization of cultural differentiation" [Sadowski 2011; 58] especially in communes with less than 20 per cent of minority declaration where the success of the minority efforts depended on its mobilization in the consultation procedure. The process involved quite often conflicts with majorities (or rather its fraction) opposing exactly the aim of the minority – flagging or marking the territory as minority co-owned. These circumstances justify an assumption that the introduction of the official use of minority language should have not only symbolic consequences. If all those endeavors were taken we may expect that the local inhabitants would like

to obtain from their efforts as much as possible. Therefore, in our research – conducted a decade after the official recognition of minority languages was introduced – we tried to map lasting non-symbolic uses of official minority languages and analyze if they became a part of local public policies toolbox.

First, as the practical meaning of the official use of minority language was that members of minority might address commune organs in their language, we wanted to learn if the local authorities were prepared to receive communication in minority language and if this communication was really initiated by local citizens. Second, we wanted to check if local authorities used minority language to initiate communication with inhabitants or general public. Third and last, we wanted to verify the hypothesis that the "bi-lingualism became frequently a part of a multicultural image created by the communes and an element of their promotion" [Łodziński 2016; 226] or potentially even development strategies.

The research procedure consisted of three steps. First, we inquired all 33 communes with auxiliary minority language about the extra bonus the commune might pay to its officials for using the minority language (communication preparedness indicator) and the number of correspondence from citizens addressed to the commune in minority language. Then we searched official websites of communes looking for communication in minority language and information about minority-linked activities with the participation of commune organs. Eventually we used search engines to investigate minority-linked activities with the participation of organs of all communes using minority language in order to reconstruct the role minority languages played in communes' public policies.

The results were unambiguous. Even though the local authorities are well prepared to communicate in minority language they are not expected to do so. In most of the communes under research there was virtually none correspondence in minority language. On the other hand the local authorities do not promote such a possibility and only three communes had an official webpage their minority language. This does not mean that the local authorities do not support minority activities. We found a lot of examples of either commune-sponsored minority culture actions or the participation of local government officials in minority endeavours. They were highly versatile but what they had in common was that language was not problematised. They were either conducted in Polish or language was not mentioned. As a rule they did not add up to an important element of a development strategy.

If a minority culture is mentioned as a part of the public image of the commune, an important part of the strategy, it plays a peripheral role as an ingredient of the local flavour. It is most evident in case of Kashubian communes which built their strategies on (eco)tourism. A possibility to meet manifestations of a different (minority) culture is another good reason to visit the place, as pure lakes, fishing, ecological local food are. Signs with dual names are in this context a set or scenography lending credence to the narrative.

The exceptions are communes where a national minority is an overall majority of inhabitants like Leśnica/Leschnitz in Upper Silesia or Lithuanian-dominated Puńsk/Punskas [Barwiński 2014; 137–153]. Minority language is a part of the everyday life there, also in the public sphere so the official communication uses it simultaneously with Polish. It should be stressed however that it is not the sheer percentage of minority population that decides about the presence of the minority language in the public sphere (according to the 2011 census there are 75,7 per cent of Lithuanians in Punskas and only 25,7 percent of Germans in Leschnitz but they have 12 out of 15 councilors in the commune council).

These results corroborated an earlier study of Upper Silesia arguing that bi-lingual signs were linked to "emotional and not pragmatic side of life" [Choroś 2012; 141] and the official use of minority language influences local public policies to a very limited degree. This is probably a result of a dispersion of minorities in Poland (few communes are dominated by minority population) but also of the communist regime language policy that effectively eliminated minority languages from the public sphere and made Polish a "natural" language of communication in public and for public purposes [Kamusella 2009; 573–644].

References

1. Act of 6 January 2005 on national and ethnic minorities and on the regional languages, http://ksng.gugik.gov.pl/english/files/act_on_national_minorities.pdf.
2. Alderman D. H. [2008], Place, Naming and the Interpretation of Cultural Landscapes, [in:] B. Graham, P. Howard (eds.), The Ashgate Research Companion to Heritage and
3. Indentity, Farnham-Burlington, pp. 195–213.
4. Barwiński M. [2014], 'Mniejszość litewska w Polsce. Studium przypadku gminy Puńsk,'
5. Studia Obszarów Wiejskich, vol. 35, p. 137–153.
6. Choroś M. [2012], 'Dwujęzyczne tablice z nazwami miejscowości na Opolszczyźnie: przejaw demokracji czy źródło nowych konfliktów?,' Przegląd Zachodni, no 1 (342), p. 127–142.

7. Jaworski, A. and C. Thurlow (eds.) [2010], Semiotic Landscapes. Language, Image, Space. London and New York: Continuum.
8. Adamczyk et al.(eds.) [2015], Między lękiem a nadzieją. Dziesięć lat funkcjonowania ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (2005–2015),
9. Poznań: Wydawnictwo UAM.
10. Kamusella T. [2009], The Politics of Language and Nationalism in Modern Central Europe,
11. Basingstoke: Palgrave.
12. Łodziński S. [2016], 'Etniczne flagowania rzeczywistości. Problemy wprowadzania dodatkowych nazw miejscowości w językach mniejszości narodowych w Polsce,' Pogranicze. Studia Społeczne, vol. 27, p. 223–250.
13. Marten H. F., Mensel L., Gorter D. (eds.) [2012], Minority Languages in the
14. Linguistic Landscape, Basingstoke: Palgrave.
15. Sadowski A. [2011], Społeczeństwo polskie – od zróżnicowanego kulturowo do wielokulturowego. Szanse i zagrożenia, [in:] Śliz A., Szczepański M. S. (eds.), Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja, Warszawa: IFiS PAN
16. Siegień-Matyjewicz A. J. [2011], 'Prawo do dwujęzyczności – zgoda czy konflikt? Raport
17. z badań dotyczących dwujęzyczności osób pochodzenia białoruskiego zamieszkujących
18. tereny wschodniego Podlasia,' Pogranicze. Studia Społeczne, vol. 17, p. 229–243.
19. Wicherkiewicz T. [2014], Regionalne języki kolateralne Europy – porównawcze studia przypadku z polityki językowej, Poznań: Rys.

Countries presented at the international academic conference:

Полікультурність та різноманітність у 21 столітті. Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Полікультурність та різноманітність у XXI столітті», Берегове, 27–28 березня 2018 року / Редактори: Еніке Надь-Коложварі, Сільвія Ковач – Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2018. – 420 с.

ISBN 978-617-7692-09-5

Збірник містить тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Полікультурність та різноманітність у XXI столітті», яка відбулася 27–28 березня 2018 року в м. Берегове. Організаторами конференції стали кафедра філології Закарпатського угорського інституту ім. Ф.Ракоці II і кафедра полікультурної освіти та перекладу факультету історії та міжнародних відносин Ужгородського національного університету.

УДК: 061.3
П– 79

Науково-довідкове видання

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ТА РІЗНОМАНІТНІСТЬ У 21 СТОЛІТТІ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 27–28 березня 2018 року

Збірник тез доповідей

2018

Редактори:
Еніке Надь-Коложварі – Сільвія Ковач

Коректура:
Ільдіко Гріца-Варцаба, Маріанна Леврінц, Олександр Кордонець
Верстка:
Вікторія Товтін, Олександр Добош
Обкладинка:
Іштван Коложварі, Олександр Добош
Відповідальний за випуск:
Ільдіко Орос, *Олександр Добош*

Видавництво та поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»
88000, м. Ужгород, вул. Гагаріна, 36, e-mail: print@rik.com.ua
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року

Підписано до друку 22.10.2018.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 11,7. Формат 70х100/16.
Замовл. № 2520. Тираж 200.