

KISEBBSÉG- KUTATÁS

MINORITY STUDIES

22. évfolyam, 2013. évi 4. szám

Alapító és főszerkesztő: Cholnoky Győző

Szerkesztők:

Kántor Zoltán, Ferenc Viktória, Halász Iván

Szerkesztőbizottság:

*Pomogáts Béla (elnök),
Kántor Zoltán, Miskolczy Ambrus,
Szarka László, Szász Zoltán, Tóth Ágnes,
Doncsev Toso, Péntek János, Kocsis Károly,
Tóth Pál Péter, Halász Iván.*

Kiadja a Lucidus Kiadó
1192 Budapest, Gomb utca 7. Telefon: (+36-1) 282-2250.

Szerkesztőségi titkár: *Vágó Pálné*

Tipográfia: *Drobek Ödön*

Nyomdai előkészítés: Scriptor Kft.
1134 Budapest, Angyalföldi út 30-32. Tel.: (+36-1) 349-5494

Szerkesztőség: 1014 Budapest, Hess András tér 5. fsz. 82-83.
Tel./fax: (+36-1) 225-2866.
Internet: www.lucidus.hu,
www.hhrf.org/kisebbssegkutatas,
<http://bgazrt.hu/npki/kiadvanyok/kisebbssegkutatas/1/>

A lap megjelenik negyedévenként.
Éves előfizetési ár: 4800 Ft (áfá-val),
külföldön 24 euró (+postaköltség: 12 € tengerentúlra, 8 € Európába).
Lapszámonkénti ár: 1200 Ft.
Előfizethető a kiadónál
a Monor és Vidéke Takarékszövetkezet 65100118-10025640 számláján.
Nyomás és kötés: Oliton Kft., 1104 Budapest, Kada utca 149.
Felelős vezető: *Balogh Antal*.

HU ISSN 1215–2684

TARTALOM

TANULMÁNYOK

TÖBBSÉGI NYELVŰ ISKOLAVÁLASZTÁS KISEBBSÉGBEN

PAPP Z. Attila: Többségi nyelvű iskolaválasztás kisebbségben, avagy a PISA-adatoktól a Kárpát-medencei diskurzusokig	7
MÁRTON János: Többségi nyelvű iskolaválasztás székelyföldi magyar nemzetiségű diákok körében.....	18
BODÓ Barna: Magyar fiatalok többségi iskolaválasztása Aradon	31
RAVASZ Ábel: Tartós döntések: iskolaválasztás Dunaszerdahelyen	49
MORVAI Tünde: „Duplán teljesít.” Iskolaválasztás Zoborvidéken	60
SZÜGYI Éva: Délvidéki magyarok a többségi tantervű oktatásban	74
TROMBITÁS Tímea: Többségi nyelvű iskolaválasztás a vajdasági szórványban.....	87
FERENC Viktória: Nyelvet tanulni, továbbtanulni, „létesülni” – többségi iskolaválasztási stratégiák Beregszászban	98
SÉRA Magdolna: Magyarok a szórványban a többségi oktatásban (interjúzás tapasztalatai Beregrákoson)	122

KISEBBSÉGI NYELVEK

HOPPA Enikő: Az olaszországi moken kisebbség nyelvi helyzete	137
--	-----

MAGYAR SZOMSZÉDSÁGPOLITIKA

BALI Lóránt: A horvát-magyar politikai kapcsolatok „életrajza” az ezredfordulótól napjainkig	157
---	-----

KRITIKA

ZOLTÁN András: Az ukrán nyelvtörvényről	167
---	-----

SZEMLE

NEMZETI TUDAT, NEMZETI ÉS ETNIKAI FOLYAMATOK

Lampl, Zs.: Szlovákiai magyar identitástudat az elmúlt húsz évben (Fekete Zsuzsanna)	172
Knogler, M. – Lankes, F.: Szociális modellek a kibővített Európai Unióban: Horvátország (Komáromi Sándor)	177

Graewert, T.: A bolgár politikai elit legitimációs válsága a 2013. évi előrehozott választások és a következmények tükrében (Komáromi Sándor)	180
Hudspith, S.: Moszkva mint világváros? Bevezetés (Pethő-Szirmai Judit)	182
Ismail, S.: Városi szubaltern erők az arab forradalmakban: Kairó és Damaszkusz összehasonlító elemzése (Pethő-Szirmai Judit)	186

NEMZETI ÉS NEMZETISÉGI IRODALMAK

Elek T.: „Míg összeér a fenti és a lenti csend” – Markó Béla költészete (Cholnoky Olga)	190
---	-----

KISEBBSÉGEK NYELVHASZNÁLATA

Márku A.: Beszél Ön „kárpátaljai magyarul”? (Tóth Enikő)	194
Ódor L.: A nyelv mint a nemzeti azonosság tükré: Svájc példája (Cholnoky Győző)	197

KISEBBSÉGEK KULTÚRÁJA

Molnár M.E. – Uhrin E. (szerk.): Az Áchim-kutatás új útjai (Demmel József)	200
Kovács A. – Matus L. (szerk.): Jób megpróbáltatásai – egy evangélikus gyülekezet sorsfordulói (Kertész Botond)	203

KISEBBSÉGI POLITIKA

Olejnik, M.: A magyar kisebbségi közösség „csehszlovák” szemmel (Gayer Veronika)	206
--	-----

KISEBBSÉGI JOG

Messineo, F.: A non-refoulement elvének újraértelmezése a nemzetközi jogban? (Varga Péter)	210
--	-----

NEMZETI ÉS ETNIKAI KISEBBSÉGEK TÖRTÉNETE

Kovács, S.: Az emlékezésnek is van sorsa: Dávid Ferenc (Cholnoky Győző)	214
Loth, W.: Helmut Kohl és a valutaunió (Komáromi Sándor)	215
Niedhammer, M.: Jótékonyági alapítványok koncepciója a 19. században a prágai zsidóság körében (Komáromi Sándor)	217

RESUME	221
--------------	-----

CONTENTS

STUDIES

CHOOSING MAJORITY SCHOOLS IN MINORITY

Attila PAPP Z.: Majority school choice in minority: from PISA data to the discourses of the Carpathian Basin	7
János MÁRTON: Choice of majority language schools among Hungarian minority pupils in Szeklerland	18
Barna BODÓ: Hungarian youngsters' majority school choice in Arad	31
Ábel RAVASZ: Lasting decisions: choosing schools in Dunaszerdahely/Dunajská Streda	49
Tünde MORVAI: „Double performance.” School choice in the district of Zoboralja/Podzoborie	60
Éva SZÜGYI: Hungarians in the majority education in Vojvodina	74
Tímea TROMBITÁS: Majority-language school choice in the Vojvodinian diaspora	87
Viktória FERENC: Learning languages, entering higher education, „getting on” – majority school choice motivations in Beregszász/Berehovo.....	98
Magdolna SÉRA: Dispersed Hungarian communities in the majority education (interviewing experience in Beregrakos/Rakoshino)	122

MINORITY LANGUAGES

Enikő HOPPA: The situation of the Italian Mócheno ethnic minority	137
---	-----

HUNGARY'S NEIGHBOURING POLITICS

Lóránt BALI: The „biography” of the Croatian-Hungarian political relations from the millennium until the present.....	157
---	-----

CRITIQUE

András ZOLTÁN: On the Ukrainian Language Law	167
--	-----

REVIEW

NATIONAL AWARENESS, NATIONAL AND ETHNIC PROCESSES

Lampl, Zs.: Slovakian Hungarian sense of identity in the last twenty years (Fekete, Zsuzsanna)	172
Knogler, M.-Lankes, F.: Social Models in the Enlarged European Union: Croatia (Komáromi, Sándor)	177

Graewert, T.: The Legitimation Crisis of the Bulgarian Political Elite from the Perspective of the Anticipated Elections of 2013 and their Consequences (Komáromi, Sándor)	180
Hudspith, S.: Moscow: A Global City? Introduction (Pethő-Szirmai, Judit)	182
Ismail, S.: Urban Subalterns in the Arab Revolutions: Cairo and Damascus in Comparative Perspective (Pethő-Szirmai, Judit)	186

NATIONAL AND ETHNIC LITERATURES

Elek, T.: "Until Meets the Silence of Above and Below" – Béla Markó (Cholnoky, Olga)	190
--	-----

LANGUAGE USAGE OF MINORITIES

Márku, Anita: Do You Speak "Subcarpathian Hungarian"? (Tóth, Enikő)	194
Ódor, L.: Language as the Mirror of National Identity: the Case of Switzerland (Cholnoky, Győző)	197

MINORITY CULTURE

Molnár, M.E.-Uhrin, E. (ed.): New Roads in the Achim Research (Demmel, József)	200
Kovács, A.-Matus, L. (ed.): Job's Trials – Turning Points in the History of a Lutheran Congregation (Kertész, Botond)	203

MINORITY POLICY

Olejník, M.: The Hungarian Ethnic Minority from the "Czechoslovakian" Perspective (Gayer, Veronika)	206
---	-----

MINORITY LAW

Messineo, F.: Non-Refoulement Obligations in Public International Law: Towards a New Protection Status? (Varga, Péter)	210
--	-----

HISTORY OF THE NATIONAL AND ETHNIC MINORITIES

Kovács, S.: Remembrance has a Destiny of its Own: Ferenc David (Cholnoky, Győző)	214
Loth, W.: Helmut Kohl and the Monetary Union (Komáromi, Sándor)	215
Niedhammer, M.: The Demand for Social Integration as Reflected in the Concepts of Charity Funds in the Jewish Community of Prague in the Late 19th Century (Komáromi, Sándor)	217

RESUME	221
--------------	-----

TÖBBSÉGI NYELVŰ ISKOLAVÁLASZTÁS KISEBBSÉGBEN

Papp Z. Attila

Többségi nyelvű iskolaválasztás kisebbségben, avagy a PISA-adatoktól a Kárpát-medencei diskurzusokig¹

Egy gyerek beiskolázása, az óvodából iskolába való átvezetése, illetve az egyes iskolai szinteken történő átmenete végső soron az egyén majdani életpályáját alapozza meg, amelynek a háttérben rendszerint a szülői – tudatos avagy a környezet által determinált – döntések állnak. E döntések, döntéssorozatok eredményének a vélt vagy valós egyéni hasznon (boldoguláson) kívül, társadalmi és közhasznúsági, gazdasági relevanciája is van. Kisebbségi perspektívából e döntések további sajátos szempontokkal is kibővíülhetnek, hiszen az iskoláztatás nyelve nem csak iskolaválasztást, hanem nyelvválasztást is eredményez.

1. Nemzetközi kitekintés: az iskolaválasztásba vetett hit és ellenpéldái

A nemzetközi PISA-mérések alapján kijelenthetjük, hogy az OECD országok szintjén az iskolák közötti választás lehetősége önmagában jó-tékony hatással lehet az átlagos iskolai teljesítményre. Azokban az okta-

¹ Jelen tanulmány a Többségi nyelvű iskolaválasztás c. kutatás összegzésének kissé bővített változata. A kutatást az MTA Domus 2012. évi pályázata támogatta. A kutatás vezetője Bodó Barna volt, a kutatócsapat tagjai rajtuk kívül Márton János, Morvai Tünde, Ravasz Ábel, Szügyi Éva, Trombitás Tímea, Séra Magdolna és Ferenc Viktória voltak. Jelen írás szerzője az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézetének munkatársa, aki a kutatásban tanácsadóként működött közre.

tási intézményekben, ahova a diákok úgy kerültek, hogy a szülők több hasonló iskola közül választhattak, rendszerint jobban teljesítenek, mint azok, akiknek nem, vagy szűkösen adatott meg a választás lehetősége.² Módszertanilag megjegyzendő azonban, hogy az OECD-re vonatkozóan két középértéket használnak: előbbi állításunk az érvényes válaszadók alapján fogalmazódott, azonban, ha az OECD országokat egy egységnek tekintjük, amelyen belül minden ország a tanulói létszáma arányában vesz részt,³ akkor az iskolát nem választhatók iskolai teljesítménye nem marad el azokétól, akik egy másik iskolát is választhattak volna (de elmarad azokétól, akik két vagy több iskola közül választhattak). Így pontosabban csak annyit fogalmazhatunk meg, hogy a nagyobb verseny ugyan szignifikánsan növeli az iskolai teljesítményeket, ám ahol nincs versenyhelyzet, ott nem szükségszerű a lemaradás.

1. táblázat. Képességszempontok átlagai és standard hibája (SE)⁴ a beiskolázáskor választható iskolák száma szerint (PISA 2012)

	Hány más iskola közül választhattak volna a szülők beiskolázáskor?					
	Kettő vagy több		Egy másik		Nem volt más iskola	
	MATEMATIKA					
	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba	Átlag	Standard hiba
OECD-átlag	501	(.76)	488	(1.69)	481	(1.71)
OECD összesen	493	(1.48)	475	(4.55)	475	(2.55)
	SZÖVEGÉRTÉS					
OECD-átlag	504	(.77)	491	(1.70)	482	(1.79)
OECD összesen	502	(1.48)	483	(3.65)	482	(2.66)
	TERMÉSZETTUDOMÁNY					
OECD-átlag	508	(.74)	497	(1.71)	489	(1.67)
OECD összesen	502	(1.59)	485	(4.36)	487	(2.73)

² Az itt közölt PISA-adatok elérhetők a www.oecd.pisa.org honlapján.

³ A PISA-OECD jelentésekben előbbi *OECD Average* (*OECD átlag*), utóbbit az *OECD Total* (*OECD Összesen*) sorokban találjuk, amelyekhez az alábbi magyarázatot fűzik: „*OECD Average* - the average of the valid percentages and mean performance of OECD countries”, illetve „*OECD Total* - (OECD as single entity) - each country contributes in proportion to the number of 15-year-olds enrolled in its schools.”

⁴ 95%-os valószínűségi szinten az átlag konfidencia-intervalluma: [átlag – 1,96*SE; átlag + 1,96*SE].

A PISA-vizsgálatok azonban nem csak azt teszik lehetővé, hogy a különféle iskolatípusokat összevessük, hanem a rendszerszintű teljesítményekről is tudósítanak. Az iskolák közötti verseny ugyanis nem föltétlenül jár együtt a rendszerszintű teljesítmények növekedésével, mint ahogy azt például a 2012-es mérés során jól teljesítő Svájc, Finnország és Liechtenstein esetében meg is állapíthatjuk. E három ország tanulói szüleinek több mint fele nem választhatta meg milyen iskolába járattja gyermekét, mégis, ezek az országok éllovasoknak számítanak Európán belül. Ugyanakkor Észtország vagy Hollandia tanulóinak zöme olyan iskolában tanul, ahova úgy kerültek, hogy a szülők legalább 2 intézmény közül választhattak, és ezek az oktatási rendszerek szintén jól teljesítenek.

A képet tovább bonyolíthatja az is, ha megvizsgáljuk, az „iskolaválasztásos 1”⁵, „iskolaválasztásos 2”⁶ vagy „iskola megválasztása nélküli”⁷ tanulók iskolai teljesítményét. Néhány országban ugyanis az iskola megválasztása nélküli tanulók jobban vagy legalábbis szignifikánsan nem gyengébben teljesítenek, mint azok a diákok, akiknek szülei szelektáltak a felmerülő beiskolázási lehetőségek között. És érdekes módon ezek között az oktatási rendszerek között megtaláljuk azokat, amelyek kimagaslóan teljesítettek a 2012-es matematikai kompetenciák vonatkozásában: Kína Sanghaj, Makaó, Hong Kong, Tajvan tartományai, Szingapúr, Dél-Korea, az európai országok közül pedig Hollandia, Liechtenstein említhető meg. Ezen országok esetében azt fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolaválasztás inkább az országos teljesítmény csökkenéséhez járult hozzá. Az Egyesült Királyságban az iskolát nem választó diákok szintén nem maradnak le, azokhoz képest, akik megválasztották az iskolát, igaz, az ország teljesítménye az OECD országok szintjén átlagosnak számít.

Vizsgáljuk meg, közép-európai térségünkben ezek a trendek hogyan érvényesülnek? Vajon igaz-e az, hogy azok az iskolák, amelyekbe az előbbiekben definiált „iskolaválasztásos 1” vagy „iskolaválasztásos 2” diákok járnak, jobban teljesítenek, mint azok, akik strukturális okokból nem válogathatnak a tanulók között. Térségünkben ugyanis, és ezzel

⁵ Azok a tanulók, akiket szülei egy másik iskolába is beíráthattak volna.

⁶ Azok a tanulók, akiket szülei legalább két másik iskolába is beíráthattak volna.

⁷ Azok a tanulók, akiknek nem volt választási lehetőségük a beiratkozáskor.

együtt a határon túli magyar szülők körében is létezik egyfajta iskolaválasztásba vetett hit: a szülők nagy része ugyanis azt gondolja, hogy gyerekeinek meg kell választania az iskolát, hiszen ezáltal járul hozzá későbbi boldogulásához, azaz munkaerő-piaci sikeréhez.

2. táblázat. *Képességpontok átlagai és standard hibája (SE) a beiskolázáskor választható iskolák száma szerint néhány közép- és kelet-európai országban (PISA 2012)*

	Hány más iskola közül választhattak volna a szülők beiskolázáskor?							
	Kettő vagy több		Egy másik		Nem volt más iskola		Különbség*	
	Átlag	<i>Standard hiba</i>	Átlag	<i>Standard hiba</i>	Átlag	<i>Standard hiba</i>	<i>No isk – iskval. 1</i>	<i>No isk – iskval. 2</i>
Magyarország	486	(6.72)	466	(9.89)	468	(9.84)	2	-18
Csehország	510	(4.45)	481	(10.15)	459	(11.31)	-22	-51
Szlovákia	493	(4.25)	446	(15.32)	448	(11.21)	2	-44
Szlovénia	519	(1.80)	477	(3.27)	478	(2.23)	1	-41
Lengyelország	524	(4.95)	518	(10.50)	504	(4.86)	-14	-19
Románia	449	(5.61)	434	(10.51)	443	(6.94)	9	-6
Szerbia	450	(5.15)	440	(12.89)	447	(10.37)	7	-3
Horvátország	477	(5.18)	485	(12.25)	445	(6.27)	-40	-32

* A sötéttel kijelölt átlagok közötti különbségek szignifikánsnak tekinthetők 0.05-ös szinten.

Ha ezt a munkaerő-piaci sikert a kompetenciaértékekkel „operacionalizáljuk”, akkor megállapíthatjuk, hogy térségünkben csak Horvátország tekintetében jelenthetjük ki, hogy az iskolarendszer oly mértékben szelektív, hogy a versenyhelyzet szignifikánsan hozzájárul a képességpontok növekedéséhez. A többi országban, beleértve a Kárpát-medencei országokat is, az a tény, hogy két iskola között lehet választani, gyakorlatilag nem hat ki a gyerekek kompetenciákban mért teljesítményére. Ha a verseny azonban fokozódik, az iskolaválasztásnak tétje lehet: Magyarországon kívül, ez a témánk szempontjából releváns Szlovákiában is érvényes. Érdekes módon Romániában és Szerbiában ilyen szempontból annyira homogén az iskolarendszer, hogy valójában nincsen tétje a választásnak. Noha ezekben az értékekben még nem látjuk az etnikai mozzanatot, ezek az adatok azt sugallják határon túli magyar szempontból,

hogy Szlovákiában komoly tétje, míg Erdélyben és Vajdaságban nincs különösebb tétje az iskolák közötti választásnak.

2. A kisebbségek többségi iskolaválasztása

Iskolaválasztásról tehát – kissé tautologikus módon – csak akkor beszélhetünk, ha valóban létezik a választás mozzanata. Ha például körzetesítés, avagy a település adottságai következtében csak egy iskola jöhet számításba, akkor valójában kényszerpályáról, kényszerválasztásról beszélhetünk. E választás mozzanatát kisebbségi-nyelvi kontextusba továbbgondolva, elméletileg azt állapíthatjuk meg, hogy az iskolaválasztásnak ott van tétje, ahol nyelvi szempontból is versengő intézményekkel lehet számolni. Ebből következően tényleges választással leginkább az etnikailag viszonylag kiegyensúlyozott arányokkal és anyanyelvi intézményekkel is rendelkező régiókban beszélhetünk. Ahol az etnikai kisebbség aránya nagyon alacsony, és anyanyelvű intézmény sincs, illetve – fordítva – ahol a magyar kisebbséghez tartozók térségi többséget alkotnak, ott az iskolaválasztás etnikai mozzanata mondhatni háttérbe szorul. A PISA adatok értelmezése alapján azonban, ez nem jelenti azt, hogy etnikailag homogén (térségi többségi) helyzetben ne létezne tétje az iskolák megválogatásának. Sőt éppen az ilyen térségek, és ott ahol legalább három szóba jöhető iskola közül lehet válogatni, jelentik a legnagyobb veszélyt, hiszen itt áll fenn annak a kockázata, hogy akik nem tudnak választani, lecsúsznak, akik meg választhatnak, elkülönülnek, azaz, jó teljesítményű iskolába kerülhetnek.

Szórványban tehát sok esetben kényszerpályáról és előrehaladott asszimilációról beszélhetünk, a tömb régiókban pedig az etnikai, nyelvi alapú iskolaválasztásnak nincs tétje, hiszen szinte mindenki anyanyelven tanul(hat). Igen ám, de a konkrét iskolaválasztást makro folyamatok is felülírhatják, amelynek következtében a szórványosodott régiókban is felértékelődik a kisebbségi oktatási formák fenntartása, illetve a magyar szempontból tömbnek számító régiókban is találkozni a többségi nyelvű iskolaválasztás kihívásaival.

Korábbi kutatásunk alapján is kiderült, az iskolaválasztásnak többféle oka van, ezért nehéz egységes egészként kezelni e problémaegyüttest.⁸ Ugyanakkor a különféle helyszíneken és kisebbségi szempontból más (tömb és szórvány) környezetben zajló elemzések több azonosságot is mutatnak. Az iskola választásának motivációt többféleképpen is csoportosíthatjuk. A pragmatizmus szempontjára építve megkülönböztethetjük a szimbolikus (nyelv és kultúra átadása) és racionális motivációkat (iskola adottságai); ha az interetnikus jellegből indulunk ki, megkülönböztethetjük a szórványban működő, illetve a tömbben élők sajátos motivációit; ha a tényleges döntést eszközölő személyre gondolunk, különbséget tehetünk a szülők, a diák, avagy éppen a pedagógus vagy más szakember döntései között; és így tovább.

Ha a kisebbségi magyarok iskolaválasztással kapcsolatos motivációit rendszerbe akarjuk helyezni, akkor egyrészt makro, mezo és mikroszinteken kell ezeket számba venni, másrészt különbséget kell tennünk az etnicitással, azaz a kisebbségi oktatással közvetlenül és közvetlenül nem összefüggő tényezők között is. A makroszint az iskolaválasztásnak az oktatási rendszer egészével kapcsolatos motivációira utal, a mezo szint az iskolához szorosan kapcsolódó tényezőket jelenti, míg a mikroszint az egyéni döntések hátterébe meghúzódó motivációkat jelzi.⁹

Egy nemrégiben nyilvánosságra hozott kutatás adatai szerint az államnyelvű képzésben részvevők meghatározó többsége vegyes házaságból származik.¹⁰ A vegyes házasság léte, a szülők iskolai végzettsége, illetve az ezekkel kapcsolatos szocio-ökonomiai státus mindenképpen kihat a többségi nyelvű iskolaválasztásra.

A nemzetközi PISA-adatok alapján továbbá kimutatható az is, hogy az alacsonyabb szocio-ökonomiai státus nagyobb mértékben valószínűsíti a többségi nyelvű iskolaválasztást Erdélyben és Vajdaságban,

⁸ Lásd az *Iskolaválasztás határon túli magyar közösségekben* c. összeállítást: Kisebbségkutatás 2012/3. 399-566.

⁹ Részletesebben lásd: Papp Z. Attila: Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás* 2012/3. 399-417.

¹⁰ Dobos Ferenc: *Asszimilációs folyamatok az erdélyi, felvidéki, kárpátaljai és vajdasági magyarság körében 1996-2011*. B Fókusz Intézet: Budapest, 2011. Letöltve: <http://www.kmkf.hu/tartalom/asszimilacio.pdf>

míg Szlovákiában nem föltétlenül van így. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy az anyanyelvi iskoláztatás rendszerint magasabb kompetenciaszintekkel jár együtt, mint a többségi nyelvű képzésben való részvétel, ám ettől 2009-ben (a matematikai kompetenciák szintjén) mintha éppen a szlovákiai magyar fiatalok adatai eltértek volna,¹¹ de 2012-re már itt is érzékelhető, hogy az anyanyelvű képzés mégiscsak jobb eredményeket produkálhat, legalábbis a szövegértés és természettudomány területeken, a matematikánál továbbra sem szignifikáns az eltérés.¹²

3. A többségi iskolaválasztás diszkurzív tere

Jelen kutatás keretében az iskolaválasztás egy sajátos esetével foglalkoztunk, és azt vizsgáltuk meg, hogy a kisebbségi magyarok vagy magyar szülők egy szűkebb, átlagosan mintegy 20%-osra becsülhető rétege miért választja a többségi nyelvű iskolát? A korábban vázolt séma szerint e problémát az etnicitással összefüggő mikroszintű elemzések sorába tehetjük. Kérdésünket úgy is feltehetjük, hogy a többségi nyelven való tanulás mellett voksoló szülők milyen mikro mechanizmusokon keresztül hozták meg ezen döntésüket? Kutatásunk elsősorban kvalitatív jellegű (interjúkra épülő) volt, ám tudatában vagyunk, hogy a többségi nyelven való tanulás melletti opció országokként, régióként, illetve a települések etnikai aránya függvényében változik. Noha elsősorban interjúkat készítettünk, az interjúk elemzése nemcsak a mikroszintek fontosságára világított rá, hanem az intézményekkel, illetve az oktatási rendszerek helyi működésével kapcsolatos néhány véleményt is felszínre hoztak.

A kutatás keretében négy nagyobb határon túli magyar régió belül két-két kistérségben vizsgáltuk a többségi nyelvű iskolaválasztás motivációit. Összesen nyolc kistérségi esettanulmányt terveztünk, amelynek alapját az érintett szülőkkel, az iskola vezetőivel, a pedagógusokkal, más pedagógiai szakszolgálat képviselőivel készített interjúk képezték.

¹¹ Lásd erről részletesebben Papp Z. Attila: Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio* 2012/1. 3-23.

¹² Előzetes adatokat lásd itt: [http://www.mtaki.hu/data/userfiles/PAPPZA_2013dec5\(2\).pdf](http://www.mtaki.hu/data/userfiles/PAPPZA_2013dec5(2).pdf)

A terepmunka azonban több szempontból is átalakította eredeti elképzeléseinket. Bizonyos régiókban valós ellenállásba ütköztünk az interjúalanyok felkutatása és a beszélgetések lefolytatása vonatkozásában is. Leginkább a szlovákiai dunaszerdahelyi és az erdélyi gyergyószentmiklósi esettanulmány hívta fel a figyelmet arra, hogy e téma mélyebb vizsgálata komoly módszertani akadályokba is ütközik. Szlovákiai kollégánk e jelenséget úgy értelmezte, hogy a téma vélhetően *tabusítás* alá esik, és ezért szembesülni ellenállással. A gyerekeiknek többségi nyelvű iskolát választó szülők érzékelik a helyi társadalom bizonyos elvárásainak való meg nem felelést, ezért e strukturális feszültséget feloldandó diszkurzíve is takarni/rejteni szeretnék e döntésüket. Ugyanakkor egy-két érintett iskola vezetője a probléma specifikumát külső szereplőkkel (mint például egy kutató) nem szerette volna megosztani, ezért egyfajta adminisztratív diszkurzussal szintén rejtőzködő stratégiát alkalmaz.

Munkatársaink helyi leleményességének köszönhetően azonban, ha eljutottunk egy-két alanyhoz, egy egész világ tárulkozott fel. E beszélgetésekben már tetten lehet érni a szülők aggodalmát gyerekük jövőjét illetően, és ezen aggodalmaknak sok esetben nem etnikai színezete van, hanem a helyi szerkezeti, oktatáspolitikai sajátosságoknak való megfelelés és a vállalt jövőkép együttes lecsapódásának nyomait azonosíthatjuk be. Fontos újra kiemelni azt is, hogy e szülők gyakran a helyi társadalom konvencióitól eltérő módon, a kisebbségi magyar megmaradás ideológiai megfontolásai ellenébe cselekszenek. Ezekben a döntésekben egyszerre hatnak az egyéni és azon túlmutató mezo- és makro szintek, illetve néha nehéz azt is eldönteni milyen mértékben kifejezetten etnicitással összefüggő vagy nem összefüggő tényezőkről van szó. Ha abból indulunk ki, hogy a többségi iskolanyelv melletti döntés vagy egyik, vagy mindkét szülő anyanyelvének nem iskolai nyelvként való tételezésével jár, akkor e mozzanatnak – a családon belüli lehetséges egyeztetéseken és konfliktusokon túlmutatóan – óhatatlanul is nyelvi, azaz etnicitással összefüggő vetülete van. Így az alapvető kérdés inkább az, hogy e strukturális, interetnikus mozzanattal megáldott helyzetben milyen racionalizáló diszkurzusok születnek, és ezek hogyan viszonyulnak a helyi kisvilágokhoz. Kutatásunk és módszertana által természetesen lehetetlen egységes képet festeni, de főbb beszédmódokat tetten érhetünk.

Szlovákiai esetünkben a pedagógusok *adminisztratív háritása* és rejtőzködő diskurzusa szembetűnő, ugyanez részben visszaköszön az egyik erdélyi esettanulmányban is. A Kárpátalján megszólaltatott pedagógusok beszédmódját leginkább egy *önlegitimáló diskurzusként* értelmezhetjük. A többségi nyelvű intézményben oktató, ám magyar anyanyelvű pedagógus – saját döntéseit erősítendő – pozitív módon beszél a többségi nyelvű oktatásban való részvételről. E logikában a magyar gyerekek könnyen alkalmazkodnak az új, nyelvi kihívásokhoz, rövid idő alatt legyőzik nyelvi hátrányaikat és az iskolában is jól teljesítenek.

E legitimáló diskurzus a szülőknél is visszaköszön, hiszen nekik is magyarázatot kell adniuk döntésükre. Az egyik kárpátaljai esettanulmányban markánsan körvonalazódik az, hogy ez a racionalizáció a helyi oktatási piaccal szoros kapcsolatban áll. A szülők úgy érzékelik, a magyar nyelvű képzés nem ad annyi lehetőséget, mint az ukrán nyelvű képzés, ahol ugyanakkor fakultatív magyarórára is van lehetőség. A gyerek e logikában „megtanul írni-olvasni magyarul is”, de ugyanakkor államnyelvi kompetenciái is kialakulnak, ami fontos, ha otthon akar – kárpátaljai magyar szóhasználatával élve – „létesülni”, azaz boldogulni, karriert építeni. A legitimáló diskurzus továbbá összekapcsolódik egyfajta *kompenszatorikus beszédmóddal* is, amelynek legalább két forrása van: egyrészt a szülők saját államnyelvi hiányosságaiktól szeretnék megóvni gyerekeiket, és beleágyazódnak abba a logikába, amely szerint a gyerekek meg kell adni azt, ami nekik nem adatott meg (e szülői stratégia természetesen az iskola nyelvének megválasztásán kívüli nevelési gyakorlatokra is vonatkozik). A kompenzáció másik forrása az egyéni életútban is keresendő: az egyik szülői párról, akik elkötelezettek az ottthoni „létesülés” mellett, kiderült a beszélgetés során, hogy évekig próbálkoztak Magyarországon boldogulni, ám az különféle okoknál fogva nem sikerült. Itt újra érzékelhető, hogy a saját (mobilitási) sikertelenségüket mintegy visszavezetik a gyerekekkel kapcsolatos jövőtervekre.

A szülők szempontjából továbbá tetten lehet érni egy *sérelmi diskurzust* is, amelyben az körvonalazódik, hogy egyéni döntésük miatt mintha diszkriminálva lennének a helyi kisebbségi politikum képviselői és eljárásai által. E sérelmi diskurzusban egyrészt megjelenik a helyi politikum, és ezáltal az anyaországi határon túli magyarokra irányuló

oktatáspolitikai eszközök (oktatási-nevelési támogatás) elutasítása is. Egyik beszélgetésünkben nagyon érdekesen megmutatkozott az, ahogy a helyi társadalom megkettőződik, egy hivatalos és egy informális civil szférára. A magyar anyanyelvű képzés elvárására épülő „hivatalos” helyi társadalom részleges elutasítása mellett a helyi társadalom mégiscsak erőforrásként, civil szféraként is tételeződik, amely által a szülők saját döntésüket támogathatják. Kiderült ugyanis egyik beszélgetésben, hogy (a magyar többségű) faluról a többségi nyelvű városi iskolába a szülők úgy oldják meg a gyerekek utaztatását, hogy közösen bérelnék autóbust, amely viszi és hozza a gyerekeket. A „buszoztatás” nem újkeletű oktatáspolitikai eszköz, ám e gyakorlatban egyértelműen megmutatkozik a szülők gyerekükkel kapcsolatos jövőképéhez tapadó csendes ellenállás mozzanata is.

A diákok részéről felfejthető beszédmodok széles palettán mozognak. A pedagógusok pozitív (mert önlegitimáló) diskurzusa nem minden esetben köszön vissza. E szinten kiderül az is, hogy a magyarul tudó pedagógusok nem minden esetben segítőkészek, az anyanyelv használata gyakran a tanórákon kívül sem egyértelműen elfogadott. Ebből kifolyólag az sem véletlen, ha az osztályokon belül belső etnikai törésvonalak alakulnak, a többségi nyelvet még jól nem beszélő gyerekek rendszerint egymás társaságát keresik. Ugyanakkor, ahogy haladunk a magasabb osztályok felé, ezek a belső törésvonalak kezdenek felszakadozni, ugyanis a többségi nyelvi kompetenciák kialakulásával a fiatalok is magabiztosabban viselkednek az iskolán belül is.

Az egyes helyszínek között ugyan rengeteg eltérés tapasztalható, de érdekes módon legalább két közös vonás körvonalazódik: a többségi nyelvű iskolák hozzáadott értékét éppen az idegen nyelvek jelentik. A kárpátaljai és vajdasági helyszíneinken éppen azért tételeződik jónak az iskolák a szülők és pedagógusok számára, mert ott nem csak ukránul vagy szerbül, hanem angolul, németül is jól megtanulnak. Hasonló módon a dunaszerdahelyi alanyunk is arról számolt be, hogy az angol nyelv minél jobb ismerete már óvodás kortól jelen volt, és ezt a szlovák nyelvű iskolában is folytathatta.

Egy másik közös tapasztalat, hogy a többségi iskolákkal kapcsolatos diskurzusokban *nem jelenik meg a roma kérdés*, amelynek fő oka,

hogy az általunk vizsgált életutak intézményeiben nincsenek jelen a romák – a romák jobbra a magyar tannyelvű iskolákba járnak.

*

A beszélgetésekkel elsősorban az egyéni szintű motivációkat tudtuk elérni, de a rendszerszintű tényezők mindvégig ott lebegtek diskurzusok határán. A beregszászi ukrán általános iskolákban becslések szerint a tanulók 16%-a magyar nemzetiségű, de van olyan intézmény is, ahol az ukrán tannyelvű osztályokban eléri a 30-40%-ot is. A másik helyszínen az ukrán osztályok 20%-a magyar. E kontextus ismeretében – noha a helyi társadalom szintjén részben tabuként kezelt jelenségről van szó – a többségi iskolaválasztás nem tekinthető feltétlenül ritka jelenségnek. Sőt, inkább egyre dinamikusabbnak tűnő tendenciáról van szó, amelynek nem utolsó sorban az országos oktatáspolitikai megfontolások az okai: a rendszerszintű történések (pl. az ukrán érettségi jellegzetességei) visszahatnak az intézményi és egyéni stratégiákra. Kutatásunkat egyfajta kezdetnek szántuk, és csak remélni tudjuk, hogy kvantitatív és kvalitatív módszerekkel tovább lehet majd vizsgálni e jelenségeket.

Márton János

Többségi nyelvű iskolaválasztás székelyföldi magyar nemzetiségű diákok körében

1. Bevezető, előzmények

A kisebbségi iskolaválasztás kérdéskörét egy 2012-ben készült kutatás keretében már vizsgáltuk: akkor célcsoportunkat olyan magyar nemzetiségű szülők és gyerekek jelentették, akik az iskolaválasztáskor magyar tannyelvű intézmény mellett döntöttek. A tavalyi felmérés folytatásaként került sor 2013-ban arra a kutatásra, amelynek keretében olyan magyar vagy vegyes családból származó gyerekek iskolaválasztását vizsgáltuk, akik többségi tannyelvű intézményben tanulnak. Akárcsak a korábbi kutatásban, Erdélyben a tömbmagyar települést Gyergyószentmiklós jelentette.¹

Gyergyószentmiklóson román tannyelvű oktatás egyetlen iskolában, a Szent Miklós Líceumban szerveződik tizenhárom évfolyamon: előkészítő osztálytól tizenkettedik osztályig. Kutatásunk során az iskolában tanuló gyerekekkel és szüleikkel, valamint pedagógusokkal készítettünk interjúkat. A célcsoportot olyan hatodik és hetedik osztályos gyerekek jelentették, akiknek legalább az egyik szülőjük magyar nemzetiségű. A román iskolában a 2012/2013-as tanévben 365 gyerek tanult összesen 18 osztályban,² aki közül kb. 10-15%-nak magyar legalább az egyik szülője.³

Mivel a kutatás során több esetben is visszautasításba ütköztünk a megkeresett szülők részéről,⁴ kénytelenek voltunk kibővíteni a cél-

csoportot előbb az ötödik és nyolcadik osztályos, majd az elemi iskolás és középiskolás diákokkal és szüleikkel is. Végül nyolc félig strukturált interjút sikerült készíteni 2013. február-márciusban szülőkkel, diákokkal és pedagógusokkal. Az interjúkat három nagyobb tematikus blokk mentén dolgoztuk fel, ezeken belül pedig kisebb témakörök szerint vizsgáltuk a beiskolázás és az iskolaválasztás kérdéskörét: a román iskola helye a város és a térség oktatási piacán, az iskolaválasztás mozzanata és nyelvi kérdések.

2. Az iskola helye a város és a térség oktatási piacán

Gyergyószentmiklóson és a szűkebb vonzáskörzetébe tartozó néhány településen a Szent Miklós Líceum az egyetlen román tannyelvű iskola, amely előkészítő osztálytól tizenkettedik osztályig biztosítja az oktatást.⁵ A gyakorlat azt mutatja, hogy nyolcadik osztályig elsősorban helyi gyerekek járnak az iskolában, kilencedik osztálytól pedig kiegészítik a létszámot a Vaslábban élő diákok, valamint kisebb számban a szomszédos Neamț megyében található Gyergyóbékáson élő diákok. A megye északi térségében található román többségű községek (Várhegy, Salamá, Galócás, Bélbor stb.) végzősei már inkább a maroshévízi iskolák fele orientálódnak, mivel az közelebb van számukra.

Mivel a város egyetlen román tannyelvű iskolájaként működik, a Szent Miklós Líceumra nem érvényes a körzetesítés, tehát diákjait a város bármely részéről toborozhatja. A tannyelvből fakadóan viszont különösebb versenyhelyzet nem tapasztalható a beiratkozás környékén. Az iskola létszáma nem sokkal haladja meg az önálló jogi személyiséghez szükséges 300 főt, továbbá finanszírozása a diákok létszámától függ, így nem igazán van lehetősége arra, hogy megválogassa a beiratkozó diákokat, és esetleg visszautasítsa őket.

⁵ A legközelebbi román tannyelvű 0-8. osztályos iskola a várostól 13 km-re található Vaslábban működik, ez az iskola viszont az utóbbi években komoly létszámproblémákkal küzd.

¹ A város és térsége etnikai összetételére, valamint a helyi iskolahálózatra vonatkozó adatokat lásd: Bodó Barna – Márton János: Magyar iskolaválasztás Erdélyben. *Kisebbségkutatás*, 2012/3. 421–424.

² Elemiben és felső tagozaton 11, középiskolában 7 osztály működik.

³ Az adatok egyik pedagógus interjúalanyunktól származnak.

⁴ Egyesek nem kívántak az iskolaválasztással kapcsolatos döntésükről beszélni, mások időhiányra hivatkoztak.

„Nem. Nincs amiből választani. Alig jön ki az évi egy, nagyon ritkán jön ki két párhuzamos osztály. Még kilencediktől se nagyon adódik ez a kérdés. [...] Annyira kevés a gyerek, hogy nincs szelekció. [...] Mindenütt, ha jó az anyag, akkor jól haladnak. Na most itt az van, hogy nincs semmiféle szelekció, merthogy nem engedheti meg magának az iskola. Merthogy gyermeklétszám után élnek. Én azt mondom, hogy abból, ami adva van, jól gazdálkodik.” (pedagógus)

A viszonylag alacsony diáklétszám ellenére az iskolára nem jellemző, hogy gyerekeket toborozna, semmiféle olyan módszert nem alkalmaz saját népszerűsítésére, amelyet a városban működő magyar általános iskolák alkalmaznak (pl. nyílt napok, városi szintű szülői értekezletek első osztályba iratkozó gyerekek szülei számára, stb). Ennek az lehet a magyarázata, hogy mint az egyetlen román tannyelvű intézmény a városban és közvetlen környékén, nincs konkurenciája.⁶

A szelekció hiánya ellenére az iskola sem infrastruktúráját, sem pedagógusai szakképzettségét, sem az eredményességet tekintve nincs jelentősen jobb vagy rosszabb helyzetben a városban működő hasonló iskolákhoz képest. Pedagógusok és szülők is egyetértettek abban, hogy az iskolában az oktatás színvonala jónak mondható, és a diákok eredményei is jók. Példaként került szóba, hogy szinte minden évben van néhány diák, akik országos vagy nemzetközi szintű tantárgyversenyeken vesznek részt és jó eredményt érnek el.

A szubjektívnek tekinthető szülői és pedagógusi véleményeken túl, az iskola színvonalának egyik fokmérője lehet a záróvizsga eredmények és a továbbtanulási mutatók alakulása. Az alábbiakban a román iskola záróvizsga és továbbtanulási eredményeit vizsgáljuk meg, összehasonlítva a város magyar tannyelvű iskoláival, előbb az általános iskola utolsó évfolyamára, majd az érettségire vonatkozóan.

⁶ Nyilván arra van példa, hogy román nemzetiségű vagy vegyes házasságban élő szülők gyerekei a város valamelyik magyar tannyelvű iskolájába iratkoznak, viszont ez még mindig kevésbé jellemző, mint a fordítottja.

1. táblázat. Nyolcadikos záróvizsga eredmények a gyergyószentmiklósi iskolákban az elmúlt két évben⁷

Iskola neve	2011 ¹						2012 ²					
	Végzős diákok száma	Vizsgaátlag (iskolaszintű)	Továbbtanulás (%)				Végzős diákok száma	Vizsgaátlag (iskolaszintű)	Továbbtanulás (%)			
			elméleti	szakközép	magyarul	románul			elméleti	szakközép	magyarul	románul
Fogarassy	71	7,88	59,3	40,7	94,4	5,6	74	7,60	50	50	100	–
Vaskertes	50	7,37	33	67	96	4	53	6,72	64,2	35,8	96,2	3,8
Kós Károly	12	7,08	25	75	100	–	29	7,19	34,5	63,5	100	–
Szent Miklós	33	8,14	100	–	–	100	25	7,87	100 ³	–	–	100

¹ Saját számítás az Admiterea în licee – 2011 (<http://admitere.edu.ro/2011/>) adatai alapján.

² Saját számítás az Admiterea în licee – 2012 (<http://admitere.edu.ro/2012/>) adatai alapján.

³ Egy diák kivételével mindenki a Szent Miklós Líceumban folytatta tanulmányait.

Láthatjuk (1. táblázat), hogy a nyolcadik osztályos záróvizsgán az elmúlt két tanévben a Szent Miklós Líceum diákjai szerepeltek a legjobban a városban: a vizsgajegyeikből kiszámított ún. iskolai-átlag kb. negyed jeggyel volt jobb, mint a legjobban szereplő magyar tannyelvű általános iskoláé, és több mint egy jeggyel, mint a leggyengébben szereplő iskoláé.

Ami a továbbtanulást illeti, a Szent Miklós Líceumban végzett nyolcadikos diákok szinte kizárólag elméleti profilú középiskolai osztályokban folytatják tanulmányaikat, kivétel nélkül román nyelven. Az is megállapítható, hogy a gyergyószentmiklósi román iskola középiskolai tagozata számára saját diákjai jelentik a legbiztosabb utánpótlási forrást, másrészt az iskola diákjai körében nem jellemző a tannyelv-váltás, vagyis az, hogy valaki román nyelven elvégzett általános iskolai szintet követően magyar középiskolába iratkozzon. Ennek az ellenkezőjére viszont – amikor magyar általános iskolában végzett diákok választanak román tannyelvű középiskolát – az elmúlt két tanévben volt néhány példa. Ugyanakkor az is látszik, hogy a magyar iskolákban végzett nyolcadikos diákok

⁷ Az adatok nem tartalmazzák a művészeti középiskolákban továbbtanuló diákok eredményeit, akiknek a záróvizsga mellett kizáró jellegű vizsgát is kell tenniük művészeti kompetenciáik igazolására.

körében, iskolától és tanévtől függően 25-64,2% között mozog az – elvileg nagyobb presztízzsel bíró – elméleti oktatásban továbbtanuló diákok aránya, ami jócskán elmarad a román iskolára jellemző aránytól.⁸

2. táblázat. Érettségi eredmények a gyergyószentmiklósi iskolákban az elmúlt két évben⁹

Iskola neve	2011 ¹			2012 ²		
	Végzős diákok száma ³	Vizsgaátlag (iskola-szintű) ⁴	Átmenési arány ⁵	Végzős diákok száma	Vizsgaátlag (iskola-szintű)	Átmenési arány
Salamon Ernő	141	8,04	97,2	142	7,41	64,1
Batthyányi Ignác	119	7,03	93,2	63	6,55	6,3
Gépgyártó	137	6,94	67,9	99	7,04	2
Szent Miklós	52	7,5	78,8	32	7,94	43,7

¹ Saját számítás a Bacalaureat 2011 (<http://bacalaureat.edu.ro/2011/index.html/>) adatai alapján.

² Saját számítás a Bacalaureat 2012 (<http://bacalaureat.edu.ro/2012/>) adatai alapján.

³ Magában foglalja a vizsgára beiratkozott, de meg nem jelent diákokat is.

⁴ Csak az érettségi vizsgán átment diákok átlagai alapján került kiszámításra.

⁵ A legalább 6-os, átmenőnek számító átlagjegyet elért diákok aránya a vizsgára beiratkozott diákok számához viszonyítva.

A gyergyószentmiklósi román iskola diákjai az érettségi vizsgán is jól szerepeltek: még hogyha bizonyos mutatók tekintetében el is maradnak a város legnagyobb presztízzsel bíró középiskolája, a Salamon Ernő Elméleti Líceum diákjaihoz képest (lásd 2. táblázat), általában megelőzik a városban működő két szakközépiskolát. Sőt, 2012-ben a vizsgán sikeresen szereplő diákok átlagait tekintve még a magyar elméleti líceumot is megelőzték.

A záróvizsga eredmények is igazolják tehát az interjúalanyaink által megfogalmazott véleményt, miszerint a román iskola nem tekinthető gyengébbnek a városban működő magyar tannyelvű iskolákhoz képest.

⁸ Nyilván ehhez az is hozzájárul, hogy a városban és környékén a román nyelvű szakközépiskolai kínálat igencsak szegényes, valamint az is, hogy a Szent Miklós Líceumban több középiskolai helyet hirdetnek meg, mint ahány nyolcadik osztályos diák végez az iskolában, így a gyerekek számára az elméleti oktatásban való továbbtanulás tűnik a legésszerűbb választásnak.

⁹ Az adatok csak az első, nyári vizsgaidőszak eredményeit tartalmazzák, az őszi pót-vizsgaidőszak adatait nem.

3. Az iskolaválasztás mozzanata

a) Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők

Az iskolaválasztás mozzanatát elsősorban a szülők és a gyerekek szövegéből közelítjük meg, árnyalva ezt a pedagógusok által megfogalmazott véleményekkel. A román tannyelvű iskola esetében az iskolaválasztást befolyásoló tényezőknek egy viszonylag szűk vetületét tükrözik vissza az elkészült interjúk. Akár azt is kijelenthetjük, hogy a gyerekeiket román iskolába írató magyar szülők esetében az iskolaválasztást egyetlen fő szempont befolyásolja döntően: a nyelvi tényező. Ez tulajdonképpen azt az igényt jelenti, hogy a gyerekek minél magasabb szinten elsajátítsák az államnyelvet, és ennek köszönhetően a későbbiekben, többségi környezetben – akár az egyetemen, akár más élethelyzetekben – jobban boldoguljanak. A szülők tehát a következőképpen indokolják azt, hogy román tannyelvű iskolát választottak gyerekeik számára:

„Azért, hogy a két nyelv [a román és a magyar] legyen alap, ha ál-mában felköltik, akkor is tudja mind a kettőt. Érvényesülni sokkal jobban lehet.” (szülő)

„Többnyire ez, hogy Romániában élünk, s ki lehet lépni Gyergyó határain, már bárhol azt kéri, egy hivatalban, mindenhol már románul szólnak hozzád.” (szülő)

Interjúalanyaink többsége úgy gondolja, hogy a román nyelv elsajátítása a magyar tannyelvű iskolákban nem lehetséges olyan szinten, mint egy román tannyelvű iskolában. Ennek elsősorban az az oka, hogy a gyerekek a mindennapi élethelyzetekben nem kényszerülnek a román nyelvű kommunikációra, iskolán kívül még a román ismerőseikkel és barátaikkal is többnyire magyarul beszélnek – mivel ezek általában jobban beszélnek magyarul, mint a magyar gyerekek románul –, így nem igazán adódik lehetőség számukra az államnyelv gyakorlására. Ezzel szemben a román tannyelvű iskolákban román nyelven tanulnak minden tantárgyat, a diákok románul kommunikálnak a pedagógusokkal és az esetek többségében társaikkal is. Ezt az érvet a szülők saját iskolai életútjukra visszavetítve különösen érvényesnek látják:

„K: S úgy gondolod, hogy a magyar iskolában nem tudna annyira megtanulni románul?

V: Abszolút. Tehát ahhoz, hogy te úgy tudjál beszélgetni, ahhoz neked napi szinten kell, ahhoz gyakoroljad. Mert én is tudtam valamikor, nem azt mondom, hogy nem tanultunk az iskolában románul, mert azért tudtam, de ahogy nem gyakorlod, vége.” (szülő)

Pedagógusi interjúban került szóba egy másik tényező, ami befolyásolhatja az iskolaválasztást: a magyar nyelv és irodalom tantárgy hiánya miatti kevesebb óraszám, és ezáltal kisebb teher a diákokon. A román iskolában tanuló gyerekeknek nemcsak kevesebb órájuk van egy héten, mint a magyar iskolában tanuló társaiknak, hanem nyolcadik osztályban és érettségien is eggyel kevesebb tárgyból kell vizsgáznuk. Azt nehéz eldönteni, hogy ez ténylegesen mennyire befolyásolja az iskolaválasztást, ugyanis az általunk megkérdezett szülők egyike sem említette ezt a problémát. Amikor viszont rákérdeztünk, volt, aki elképzelhetőnek tartotta, hogy egyes szülőknél ez is számít a döntéshozatalban.

A teljesen magyar nemzetiségű családokban tehát elsősorban a román nyelv megfelelő szintű elsajátítása az iskolaválasztást befolyásoló fő tényező, ezzel szemben a vegyes családokban, ahol az egyik szülő magyar, a másik szülő román nemzetiségű, egy másik tényező is előtérbe kerül. Interjúalanyaink körében ugyan csak egy vegyes házasságban élő szülőt sikerült megkérdeznünk, de mind az idej, mind a tavalyi kutatásban több interjúalanyunk (szülők és pedagógusok egyaránt) esetében szóba került ez a kérdés. Ők általában kétféleképpen közelítik meg a problémát: egyrészt vannak, akik azt látják, hogy a vegyes házasságokban az iskola nyelvének kiválasztása elsősorban attól függ, melyik szülő a domináns a családban. Mások szerint viszont az iskolaválasztást inkább befolyásolja az, hogy melyik szülőnek van több ideje foglalkozni a gyerekekkel a tanulás során, és általában a szóban forgó szülő anyanyelvének megfelelő iskolát választanak.¹⁰

¹⁰ A kutatás során megkérdezett vegyes házasságban élő édesanya szerint náluk mindegyik befolyásolta a döntéshozatalt az, hogy ő tanul a gyerekekkel, és mivel román nemzetiségű, úgy döntöttek, így könnyebb lesz számára és a gyerekek számára is.

A magyar tannyelvű iskolákban végzett korábbi kutatásból az derült ki, hogy iskolaválasztáskor a szülőket elsősorban két tényező befolyásolja: az első osztályt kezdő pedagógus személye, valamint az iskola hírneve és szakkínálata.¹¹ A román iskolában tanuló magyar gyerekek esetében ezek a tényezők nem befolyásolják az iskolaválasztást, legalábbis interjúalanyaink közül ezt senki nem erősítette meg. Szintén nem játszanak kulcsszerepet az iskolaválasztásban egyéb olyan tényezők – mint pl. az iskola közelsége,¹² az iskola infrastruktúrája és felszereltsége, szakképzett pedagógusokkal való ellátottság, az iskolában oktatott idegennyelv, vagy esetleg a magyar állam által biztosított oktatási-nevelési támogatás –, amelyek már a korábbi kutatás során is másodlagosnak mutatkoztak. Nem azért, mert esetleg ezek a szempontok nem lennének fontosak a szülők számára, hanem inkább azért, mert ezen a téren a városban működő iskolák között nincsenek akkora különbségek, amik jelentősen jobb helyzetbe hoznák egyik vagy másik intézményt.

b) Óvodai előzmények iskolaválasztás előtt

Az iskolaválasztás kapcsán mindenképpen érdemes megvizsgálni, hogy a gyerekek milyen óvodában jártak. Ezen a téren szintén nagy változatosságot mutatnak nemcsak az idej, hanem a tavalyi kutatás tapasztalatai is. A román iskolában tanuló magyar gyerekek körében általában két esettel találkoztunk: néhány szülő már óvodában is román tannyelvű csoportot választott gyereke számára, úgymond tudatosan készülve a román nyelvű iskoláztatására, más szülők viszont magyar óvodába írták gyerekeiket, úgy gondolva, hogy ezáltal biztosítják számukra azt, hogy magyarul is megtanuljanak. Ez utóbbi egyfajta lelkiismereti döntésnek tűnik, mintha ezzel próbálnák kompenzálni a szülők azt, hogy gyerekeik román iskolában fog tanulni.

¹¹ Lásd erről a korábbi kutatás beszámolóját: Bodó – Márton, 2012. Magyar iskolaválasztás Erdélyben, i.m. 430–435.

¹² A kutatásban résztvevő szülők lakhelye kivétel nélkül távolabb van a román iskolától, mint a legközelebbi magyar iskolától.

Hogy az óvoda tannyelvének milyen hatásai lesznek az iskolai évek alatt, erről megoszlanak a vélemények. Az egyik megkérdezett szülő, aki nemcsak román iskolába, hanem román óvodába is íratta gyerekeit, úgy véli, hogy ez mindenképpen pozitívan éreztette hatását az iskolában, hiszen gyereke már az óvodában elsajátított egy alapszintű román szókincset, emellett a román nyelvű társalgáshoz is hozzászokott.¹³ Az anya véleményét a gyerek is osztja:

„K: Hogy érzed, amikor az iskolába kerültél, mennyire volt szokatlan, hogy románul tanultok?

V: Nem volt nehéz. Az óvoda után már nem volt nehéz...” (gyerek)

Hasonló helyzetre reflektál a román iskola egyik pedagógusa, aki azon a véleményen van, hogyha a szülők román iskolába szeretnék írtni gyerekeiket, célszerű, ha már az óvoda is román nyelvű, ugyanis így sokkal könnyebben boldogul majd az iskolában. Szerinte ugyanis nem egyszer előfordul, hogy a magyar óvodába járó, majd román iskolába iratkozó gyerekek első osztályban komoly nehézségekbe ütköznek.

„A szerencsésebb esetben én azt mondom, hogy a tanítónénik értenek magyarul és kíváncsiak, hogy a gyerek valamit megértse és felfejlődjön annyira, hogy... jó, az első osztályos anyag könnyű, nagyon könnyű, de hogyha valakinek még az alapokat kell magyarázni, akkor nagyon le tud maradni. Mindenképpen jó volna, hogy az a gyermek, aki román iskolába jön, már az óvodát románul végezze. Ezt nem szokták így érezni a szülők, én azt látom, hogy azt mondják, hogy járjon magyar óvodába, s aztán menjen román iskolába, s akkor tud mindent, s közben az lesz belőle, hogy nem tud semmit.” (pedagógus)

¹³ A családban mindkét szülő magyar nemzetiségű, otthon pedig magyarul beszélnek egymás között.

Ezt a véleményt nem mindenki osztja maradéktalanul, egyesek szerint a román tannyelvű óvodáztatás inkább csak első osztályban érezteti hatását, utána már a magyar óvodában végzett gyerekek is felzárkóznak:

„Ők azt mondják, hogy könnyebb legyen a román az iskolában. De szerintem ott nagycsoportig, előkészítőig annyira nem kerül magas szintre. Jó, az neki elsőben, maximum másodikban megkönnyíti a románt annyira, hogy unja a román órát, mert ő azt már tudja, de tovább szerintem nem.” (szülő)

4. Nyelvi tényezők

Kutatásunk során az iskolaválasztás kapcsán próbáltunk választ kapni nyelvi vonatkozású kérdésekre is, elsősorban az iskolában folyó államnyelv-oktatásra és az anyanyelvórákra vonatkozóan.

Az államnyelv oktatásának színvonalát és az azzal való elégedettséget feszegető kérdéseink szinte nem is tűntek relevánsnak, hiszen minden interjúalanyunk egyértelműnek vette, hogy a román tannyelvű iskolában a gyerekeknek nagyobb lehetősége nyílik a román nyelv elsajátítására. Nem feltétlenül azért, mert magasabb színvonalon folyik az nyelvoktatás, vagy esetleg felkészültebbek lennének a tanárok, mint a magyar tannyelvű iskolákban, hanem sokkal inkább azért, mert míg utóbbiakban többnyire csak a román órákon hallanak román beszédet a gyerekek, a román tannyelvű iskolákban minden tárgyat románul tanulnak, valamint a pedagógusokkal és társaikkal is románul kommunikálnak.

Ugyanakkor többnyire abban is egyetértés van, hogy az első években a magyar gyerekek számára ez plusz erőfeszítést is jelent román anyanyelvű társaikkal szemben, főként a teljesen magyar családokban, ahol otthon is magyar nyelven kommunikálnak.

Az egyik általunk megkérdezett pedagógus osztja azt a véleményt is, hogy a magyar gyerekeknek valóban nagyobb esélyük van román iskolában elsajátítani az államnyelvet, mint magyar iskolában, szerinte azonban ezeknek a gyerekeknek a többsége – elsősorban azok, akik

teljesen magyar környezetben élnek és a családban is magyarul beszélnek – ennek ellenére nem képes gondolkodni is megtanulni románul. Emiatt nagyon sok magyar gyerek gyengébben teljesít román iskolában, mint azt tenné saját anyanyelvén, nem képes ugyanis ugyanolyan szinten kibontakoztatni képességeit.¹⁴

„... egyszerűen nem bír felzárkózni, és nem képes a képességeinek azt a szintjét adni, amire képes lenne jobb helyeken, tehát hogyha a saját anyanyelvén gondolkodna. Én azt látom, hogy nagyon sok gyermek a negyedik osztály végére gyönyörűen megtanul románul, de nem fog románul gondolkodni. Tehát negyedik osztály végére pl. fog tudni írni egy szép fogalmazást, de csak magyar gyermekhez viszonyítva lesz nagyon jó, a román gyermekekhez viszonyítva csak egy gyenge átlagos lesz, vagy egy átlagos. Annál a magyarnál jobb lesz, aki magyar iskolában tanulja a román nyelvet, föltétlenül, de a románoknál viszont gyengébb lesz.” (pedagógus)

Hogy ennek mekkora a valóságtartalma, nehéz megítélni, és mindenképpen túlzásnak érezzük az általánosítást, de minden bizonnyal vannak olyan román iskolában tanuló magyar gyerekek, akik hasonló helyzettel szembesülnek. Az általunk megkérdezett magyar szülők és gyerekek ezt így nyíltan nem mondják ki, de arra voltak utalások, hogy több szempontból is hátrányban vannak román anyanyelvű társaikhoz képest, és elismerik, hogyha magasabb szinten akarnak teljesíteni, akkor ez általában több tanulást, munkát igényel részükről.

Végezetül az anyanyelv oktatásának kérdésére térnénk ki. A romániai oktatási jogszabályok lehetővé teszik, hogy a többségi iskolában járó kisebbségi diákok fakultatív oktatás keretében tanulhassák anyanyelvüket heti három-négy órában. Az általunk vizsgált román iskolában nem tanítanak magyar nyelvet és irodalmat a magyar nemzetiségű gyerekek számára, az általunk megkérdezett szülők pedig nem is tudtak erről a

¹⁴ Erre a 2012-es kutatásunk során egy magyar iskolában oktató pedagógus is rámutatott. Lásd erről bővebben: Bodó – Márton, 2012. Magyar iskolaválasztás Erdélyben, i.m. 437–438.

lehetőségről. Az egyik pedagógus viszont – aki egyébként szintén nem hallott a jogszabályok biztosította lehetőségről – megemlítette, hogy néhány évvel ezelőtt volt rá példa, hogy a szülők kérvényezték és az egyik évfolyam opcionális tantárgyként tanulta a magyar nyelvet.¹⁵ Egyébként ő is úgy véli, a szülők nem tudnak a lehetőségről, az iskola részéről erre vonatkozó tájékoztatást nem kaptak, ugyanakkor viszont, nem is biztos, hogy kérvényeznék, mivel úgy gondolják, hogy gyerekeik amúgy is megtanulnak magyarul. A szülők ezzel a kérdéssel kapcsolatban nem foglalnak egyértelműen állást. Egy elemi iskolás gyerek édesanyja – aki egyébként elismeri, hogy a román iskolába, és azt megelőzően román óvodába járó gyereke nem mindig beszél helyesen magyarul, annak ellenére, hogy a családban magyarul beszélnek –, úgy gondolja, hogy ő is képes lesz megtanítani magyarul írni és olvasni a gyereket.

„K: Annak látod-e hátrányát, hogy az iskolában magyar nyelvet nem tanulnak? Ugye magyar nyelv és irodalom óra nincs, ennek lesz-e szerinted valamilyen hátránya később?”

V: Hát, mit tudom, amíg nem fogom én megtanítani írni-olvasni, addig biztos lesz, mert azért mond helytelen dolgokat magyarul. De aztán amikor odakerülünk, hogy vágja a román írást-olvasást, minden, akkor megtanítom magyarul írni-olvasni. Csak addig nem akarom összezavarni.” (szülő)

A fenti beszélgetésből, de a többi interjúból is kiolvasható, a szülők különösebben nem aggódnak amiatt, hogy gyerekeik nem tanulják iskolai keretek között a magyar nyelvet, mivel szerintük a családban és a hétköznapi életben – baráti körben, de egyébként a mindennapi interakciók során bárhol – megfelelő szinten képesek megtanulni magyarul.

¹⁵ Ez nem a törvény által biztosított lehetőség, a fakultatív nyelv esetében ugyanis a gyerekek jegyet is kapnak és vizsgázniuk is kell belőle, míg az opcionális nyelvtanulás az iskolai programon kívül zajlik.

5. Összegzés

A székelyföldi kisvárosban 2013-ban készült kutatásunk rámutatott arra, hogy a román iskolába iratkozó magyar gyerekek esetében – ott ahol mindkét szülő magyar nemzetiségű – az iskolaválasztás mozzanata szinte egyetlen tényezőre szűkíthető: elsősorban azért választanak román tannyelvű iskolát, mert így látják biztosítottak, hogy gyerekeik jól megtanuljanak románul, és a későbbiekben, román környezetbe kerülve jobban érvényesüljenek. Azt illetően is egyetértés van interjúalanyaink között, hogy magyar iskolában a gyerekek nem tudnak olyan szinten elsajátítani az állam nyelvét, mint román iskolában, elsősorban azért, mert a döntően magyar többségű városban kevés lehetőségük van románul beszélni, a mindennapi élethelyzetekben gyakorolni a nyelvet. Ezzel szemben a román iskolában minden tárgyat románul tanulnak, a tanárokkal és társaikkal is többnyire románul beszélnek, így ott a román nyelvű kommunikáció napi szintű.

A vegyes házasságok esetében belép egy másik tényezőpáros is az iskolaválasztás kapcsán: a domináns szülő szerepe, valamint annak a szülőnek az anyanyelve, aki otthon segít a gyerekeknek a tanulásban. Hogy ezek közül melyik érvényesül jobban, arról megoszlanak a vélemények.

Ezzel szemben az interjúkból jól körvonalazódik, hogy azok a tényezők, amelyek a magyar iskolát választó szülők esetében leginkább befolyásolják az iskolaválasztást – legalábbis a korábbi kutatás tapasztalatai alapján –, a román iskolát választó szülők esetében nem játszanak elsődleges szerepet. Itt főként a tanító személyét, valamint az iskola hírnevét és szakkínálatát említhetjük meg. Hasonlóképpen, több más olyan tényező, amely a magyar iskolát választók körében sem kapott nagy hangsúlyt – az iskola közelsége, felszereltsége, infrastruktúrája, szakképzett pedagógusok, stb. –, a román iskolát választók körében is másodlagosnak bizonyul. Nem feltétlenül azért, mert ezek esetleg nem számítanának a szülők és gyerekek számára, hanem azért, mert ezen a téren a városban működő magyar általános iskolák és a román iskola között nincsenek számottevő különbségek.

Bodó Barna

Magyar fiatalok többségi iskolaválasztása Aradon

Bevezetés

A Kárpát-medence négy nagyrégiójára kiterjedő kutatásunknak második szakaszában¹ a többségi (román, szlovák, szerb, ukrán) iskolát választó kisebbségi léthelyzetben élő magyar fiatalok döntéseinek a körülményeit és motivációit vizsgáltuk. A kutatás alapkérdése – az iskolaválasztás – az asszimilációra utal. Hozzáidomulás valamihez, belépés egy a szülőktől eltérő etnikai csoportba, e másik csoport értékeinek és viselkedési mintáinak átvétele: ez a folyamat az iskolával, az iskolaválasztással kezdődik. Iskolás kora előtt mindenre elsődlegesen családi környezete hat. Az asszimilációs folyamatnak tehát első, egyértelműen azonosítható döntése az iskolaválasztáshoz köthető.

A nemzetépítő állam számára, különösen Közép-Kelet-Európában, a társadalmi-etnikai homogenitás elsődleges, kiemelt fontosságú volt és többnyire mindmáig az – bár a nagypolitika ezt tagadni kívánja. A térségben nincs olyan ország, amely története során ne asszimilált volna kisebbségeket. A nemzetépítés általános velejárója az asszimiláció. Ezért nevezik olykor az asszimiláció békés formáját természetesnek – ami soha nem lehet az. Hiszen, ha valakit a politika nyomása vagy közvetlen társadalmi környezete arra indít, hogy kilépjen elődei kultúrájából, ősei hagyományait odahagyja – az természetes nem lehet. A kérdés csak az: politikai program alapján zajlik, avagy a társadalom strukturális asszimilációs nyomása hozza létre. A politikai program lehet nyíltan vállalt, diszkriminatív, mint Romániában 1877 után Dobruzsza esetében.² Az

¹ Korábbi kutatásunkat lásd: Bodó Barna – Márton János: Magyar iskolaválasztás Erdélyben. *Kisebbségkutatás*, 2012/3. 418-472.

² Iordachi, Constantin: "The California of the Romanians": The Integration of Northern Dobrogea into Romania, 1878-1913. In: *Nation-Building and Contested Identities. Romanian & Hungarian Case Studies*, Iași: Polirom: Budapest, Regio Books, 2001. 121-153.

asszimiláció továbbá lehet áttételes, nem kinyilvánított program, amikor a modernizációra való hivatkozással a hatalom a kisebbségi értékekre nincs tekintettel, a kisebbség egyfajta állampatriotizmus jegyében nem, vagy korlátozottan kap teret nemzeti alapú szervezkedésre. Ide sorolható a dualista Magyarország.³ Harmadik változatként lehetséges olyan helyzet is, amikor a politika a kérdést leveszi napirendről, mi több, olykor még arra is hajlandó, hogy bizonyos kisebbségi speciális igényekre pozitívan válaszoljon. Ez a szórvány esete, amikor a helyi eltérő identitású kisebbségi csoport társadalmi strukturális nyomás hatására halad a kisebbségi különbségek-sajátosságok felszámolásának az útján. Elvben mindhárom esetre érvényes, hogy amennyiben nyelvváltásra kerül sor, akkor az – egyedi esetektől eltekintve – nem önkéntes, hanem a létező körülmények elfogadásából fakad, illetve elutasítása annak, hogy az anyanyelv megőrzése szórványban az egyén részéről külön feladat és teher vállalását követeli meg.

Az iskolaválasztás a nemzeti identitáshoz való viszony egyik legfontosabb fokmérőjeként jelenik meg a határon túli magyarság körében: a gyermekük számára magyar tananyelvű iskolát választók eredeti identitásuk fenntartásának, illetve megerősítésének bizonyítékát adják, az utódaikat nem magyar iskolába járató magyar szülők – tudatosan vagy nem, de – döntésükkel a nyelv- és identitásváltás, tehát a beolvadás/asszimiláció irányába nyitnak kaput. Természetesen eltérően kell értelmezni, ha valaki tömbben él és dönt a többségi iskola mellett, ahol az államnyelv elsajátítása ritkán lehet tökéletes, a fiatalok jelentős része az országosan domináns etnikum nyelvét alig, vagy rosszul ismeri. Ugyanakkor szórványban, ahol a többségi nyelv ismerete a hétköznapi élet velejárója, a többségi iskola választása más okok, egész sor objektív és szubjektív tényező hatására következik be, tehát szórványban a többségi iskola választása az esetek döntő többségében a kisebbségi identitás feladásához vezet.

³ Niederhauser Emil: Utószó Pukánszky Béla könyvének új kiadásához. In: Pukánszky Béla: *Német polgárság magyar földön*. Lucidus Kiadó: Budapest, 2000 (első kiadás: Budapest, 1940).

1. Iskolaválasztás és társadalmi környezet

A 2011-es romániai népszámlálás eredményei 2012-ben jelentek meg, az első elemzések több, kutatásunk számára meghatározó megállapításhoz vezettek. Kiss Tamás és Barna Gergő tanulmányából⁴ vettük át az alábbi összefoglaló táblázatot.

1. táblázat. A magyar népesség számának változása megyék szerint

Megye	Magyarok száma			Változás abszolút száma		Változás aránya	
	1992	2002	2011	Változás 1992–2002	Változás 2002–2011	Változás 1992–2002	Változás 2002–2011
Arad	61 011	49 291	37 067	-11 720	-12 224	-19,2%	-24,8%
Beszterce-Naszód	21 098	18 349	14 773	-2 749	-3 576	-13,0%	-19,5%
Bihar	181 703	155 829	138 441	-25 874	-17 388	-14,2%	-11,2%
Brassó	63 558	50 956	39 275	-12 602	-11 681	-19,8%	-22,9%
Fehér	24 765	20 684	15 870	-4 081	-4 814	-16,5%	-23,3%
Hargita	295 104	276 038	258 615	-19 066	-17 423	-6,5%	-6,3%
Hunyad	33 849	25 388	16 219	-8 461	-9 169	-25,0%	-36,1%
Kolozs	146 186	122 301	103 457	-23 885	-18 844	-16,3%	-15,4%
Kovácsna	175 502	164 158	151 787	-11 344	-12 371	-6,5%	-7,5%
Krassó-Szörény	7 876	5 824	3 276	-2 052	-2 548	-26,1%	-43,8%
Máramaros	54 902	46 300	34 781	-8 602	-11 519	-15,7%	-24,9%
Maros	252 651	228 275	200 989	-24 376	-27 286	-9,6%	-12,0%
Szatmár	140 392	129 258	113 541	-11 134	-15 717	-7,9%	-12,2%
Szeben	19 309	15 344	10 893	-3 965	-4 451	-20,5%	-29,0%
Szilágy	63 151	57 167	50 659	-5 984	-6 508	-9,5%	-11,4%
Temes	62 866	50 556	35 294	-12 310	-15 262	-19,6%	-30,2%
Erdély	1 603 923	1 415 718	1 224 937	-188 205	-190 781	-11,7%	-13,5%
Bákó	4 373	4 317	4 373	-56	56	-1,3%	1,3%
Bukarest	8 301	5 834	3 463	-2 467	-2 371	-29,7%	-40,6%
Regát	21 036	16 089	12 809	-4 947	-3 280	-23,5%	-20,4%
Romániai magyarok	1 624 959	1 431 807	1 237 746	-193 152	-194 061	-11,9%	-13,6%
Románia összlakosság	22 810 035	21 680 974	19 042 936	-1 129 061	-2 638 038	-4,9%	-12,2%

⁴ Kiss Tamás – Barna Gergő: *Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében*, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet: Kolozsvár, 2012.

A táblázat adataiból világosan látszik, hogy a romániai magyarság fogy, és annak ellenére, hogy a 2002-2011 közötti fogyás mértéke (-13,6%) meghaladja az országos fogyást (-12,2%), itt a különbség jóval kisebb, mint az 1992-2002 közötti időszakban (a magyar fogyás akkor 7%-kal haladta meg az ország lakosságának az apadását). Ha elfogadjuk, hogy a migráció mind a román, mind a magyar lakosság esetében hasonló módon létező valóság, akkor feltételezhető, hogy az asszimiláció mértéke valamelyest csökkent. De az általános csökkenés mást jelent tömbben és mást szórványban. Az adatok szerint az asszimiláció látszólagos leállása figyelhető meg a tömbben élő magyarok esetében, miközben az asszimiláció gyorsulása, erősödése a szórványban.

2. táblázat. Erdélyi magyar fiatalok iskolaválasztása, megyék szerint (V-VIII. oszt.)⁵

Megye	Tanulók - 2004-2005			Tanulók - 2010-2011			Magyarok aránya (%)
	Összlét-szám	Magyarul tanul Szám	%	Összlét-szám	Magyarul tanul Szám	%	
Hargita	14902	12140	81,4	13659	11460	83,9	84,80
Kovászna	10142	6993	68,9	9239	6486	70,2	73,59
Maros	25713	8492	33,0	23527	7836	33,3	37,82
Szatmár	19462	5218	26,8	15626	4630	29,6	34,50
Szilágy	12345	2434	19,7	10425	2183	20,9	23,25
Bihar	28395	6368	22,4	25373	5177	20,04	25,18
Kolozs	28429	3351	11,7	22971	2436	10,6	15,69
Brassó	25694	1163	4,5	19833	840	4,2	7,77
Arad	20743	809	3,9	18136	713	3,9	9,06
Beszterce-Naszód	16533	467	2,8	14398	410	2,8	5,31
Fehér	17581	467	2,6	14968	398	2,6	4,85
Máramaros	26404	621	2,3	21711	572	2,6	7,54
Temes*	30694	337	1,09	25109	275	1,09	5,42
Hunyad	23386	318	1,3	18919	237	1,2	4,09
Bákó	37968	70	0,1	31088	251	0,8	0,75
Szeben	20197	110	0,5	16927	94	0,5	2,89
Krassó-Szörény	15525	-	-	12678	-	-	1,19
Románia	1012601	49396	4,87	862588	44430	5,15	6,50

* A Temes megyére vonatkozó adatokat korrigálni kellett, köszönöm Kiss Ferenc tanfelügyelő készségességét.

⁵ Kiegészítette és átszerkesztette a szerző. Forrás: Murvai László: Erdélyi magyar oktatás 2004-2011 – a beiskolázás kérdéseiről, *Új Magyar Szó*, 2011.10.04.

A tömb és szórványhelyzet közötti asszimilációs különbség egyik oka az iskolaválasztás, az anyanyelvi iskola helye és szerepe a fiatalok opcióiban. Murvai László 2011-es adatai szerint a magyar iskolát választó magyar fiatalok részaránya a szórványban a legalacsonyabb.⁶

Ebben a táblázatban az utolsó oszlop eredetileg nem szerepelt. Azért illesztettük be, hogy megállapítható legyen, milyen mértékű a magyar fiatalok magyar általános iskolába íratása. Amennyiben feltételezzük, hogy a megyék magyar lakossága és a megyék iskoláskorú magyar fiataljainak száma között nincs szignifikáns különbség, akkor az utolsó két oszlop adatainak az aránya megmutatja, milyen arányokat ölt a többségi iskola választása a magyarok körében. A legkisebb a különbség Hargita megyében – itt az általános iskolás magyar gyermekek kb. 1 százaléka választja a többségi iskolát. A másik végletet két szórvány megye jelenti: Szeben megyében a magyar gyermekeknek mintegy 17%-a, Temes megyében pedig 20%-a jár magyar iskolába.

A kutatás helyszínéül választott Arad megye szórványnak minősül, a rangsorban szintén hátulra került: itt a magyar anyanyelvű általános iskolásoknak 43%-a jár magyar iskolába.

2. Kutatási cél és módszertan

2012-es kutatásunk alapján is kiderült, az iskolaválasztásnak többféle oka van, ezért nehéz egységes egészként kezelni a problémaegyüttest. Ugyanakkor a különféle helyszíneken és kisebbségi szempontból eltérő (tömb és szórvány) környezetben zajló elemzések több azonosságot is mutatnak. Az iskola választásának motivációt többféleképpen is csoportosíthatjuk. A pragmatizmus szempontjára építve megkülönböztethetjük a szimbolikus (nyelv és kultúra átadása) és racionális motivációkat (iskola adottságai); ha az interetnikus jellegből indulunk ki, megkülönböztethetjük a szórványban működő, illetve a tömbben élők sajátos motivációit; ha a tényleges döntést eszközlő személyre gondolunk, kü-

⁶ Murvai, 2011. Erdélyi magyar oktatás, i.m.

lönbséget tehetünk a szülők, a diák, avagy éppen a pedagógus vagy más szakember döntései között; és így tovább.⁷

Jelen kutatási tervben az iskolaválasztás egy sajátos esetével szeretnénk foglalkozni: azt vizsgáljuk meg, hogy a kisebbségi magyarok vagy magyar szülők egy szűkebb, régióként eltérő, de minden vizsgálandó régióban viszonylag jelentős rétege miért választja a többségi nyelvű iskolát. A problémát az etnicitással összefüggő mikroszintű elemzések sorába utalhatjuk. Kérdésünket úgy is feltehetjük, hogy a többségi nyelven való tanulás mellett voksoló szülők milyen mikro me-chanizmusokon keresztül hozták meg döntésüket. Kérdés továbbá, hogy miként viszonyulnak a többségi iskolák vezetői/pedagógusai a kisebbségiek többségi iskolába járásához, a kérdést elsődlegesen szakmai vagy pedig politikai kérdésként kezelik-e.

Feltételezzük, hogy a gyakorlati szempontok – iskola elérhetősége, távolság, biztonságos közlekedés – jelentős szerepet játszanak az iskolaválasztással kapcsolatos döntésben. Azt is valószínűsítjük, hogy a vegyes házasságok esetében döntő módon a többségi iskola mellett születik döntés. A családi háttér szerepe több szinten megmutatkozik. A szülő saját iskolaválasztását is minősíti gyermeke iskolájának kiválasztásakor, olykor személyes célok is belejátszanak. Végül, de nem utolsó sorban az iskola színvonala vagy az ezzel kapcsolatos vélekedések játszanak szerepet az iskolaválasztásban.

A kutatási célcsoportot 6. és 7. osztályos tanulók jelentették. Interjú készült továbbá őket tanító pedagógusokkal, iskolaigazgatókkal, valamint a gyerekek szüleivel. Az interjúk a minden nagyrégióban közösen használt interjú-vezetők segítségével készültek el.

Az iskola kiválasztása nem volt egyszerű, ugyanis a román iskolákban nincs külön statisztika a tanulók etnikai hovatartozását illetően. Olyan iskolát kerestünk, ahol számíthattunk arra, hogy a vezetőség nem fogja elutasítani a kutatást, hajlandó lesz a kutatási feltételeket – pl. az

⁷ Részletesebben lásd: Papp Z. Attila: Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás* 2012/3. 399-417.

interjúzáshoz külön termet – biztosítani.⁸ Nyolc tanulóval, két szülővel, egy szaktanárral és két igazgatóval készült összesen 13 interjú, 2013 márciusában. A beszélgetések a tanulókkal dominánsan románul folytak, a szülőkkel magyarul, a pedagógusok közül a magyarral magyarul, a másik kettővel románul. A beszélgetéseket a nagyobb tematikai blokkok szerint dolgoztam fel.

3. Az iskolaválasztás tényezői

3.1. Tanulók

Arad jelentős iskolaváros, hagyományosan jó középiskolákkal. A városban a legjobb mind a lakosság, mind a szakma értékelése szerint a Moise Nicoară Főgimnázium,⁹ a második helyre általában az Elena Ghiba Birta Főgimnázium kerül. Líceumi szinten az idegen nyelv tanítása területén kiemelkedőek az eredményei, intenzív angol osztályai elismerten jók. A természettudományi osztályból orvosira szoktak jelentős számban sikeresen felvételizni. Általános iskolai szinten két osztályuk van, ezek közül az egyik elit osztálynak számít, intenzív angollal. A főgimnáziumba túljelentkezés van. A kutatás helyszínéül kiválasztott első iskola a Ghiba Birta, ahogyan az aradiak nevezik – az egykori aradi leánygimnázium.

Második iskolaként egy kerületi iskolát választottunk, az Aurel Vlaicu negyed azonos nevű iskoláját. Az Aurel Vlaicu Általános Iskola három tagozatos: párhuzamos román osztályok mellett egy magyar és egy német osztálysor fut fel a 8. osztályig. Az iskola eredményei jók, a román osztályokba iratkozásnál nincsenek gondok a létező helyek betöltésével.

Az interjúk feldolgozását a tanulók válaszaival kezdjük.

⁸ Külön köszönet Pellegrini Lilla tanárnőnek, az Elena Ghiba Birta Főgimnázium aligazgatójának, hogy a kutatás logisztikai előkészítését magára vállalta. És köszönet a Főgimnázium, illetve az Aurel Vlaicu Általános Iskola vezetőségének a maximális együttműködési készségért.

⁹ Évente elkészül az aradi középiskolák rangsora. Az utóbbi három évben kétszer a Moise Nicoară, egyszer pedig a Ghiba Birta volt megyei első.

a) Családi háttér

A Ghiba Birta Főgimnáziumban a beszélgetések hangulata változó volt, amennyiben a találkozás a tanulókkal némileg feszülten kezdődött: nem tudták mire vélni, hogy miért pont őket – magyarokat – keresi egy ismeretlen valaki, mindvégig volt némi feszélyezettség a válaszok megfogalmazásában. Hamar kiderült, hogy igyekeznek tökéletes beilleszkedni a román iskolai közösségbe, ami azt jelenti, hogy magyarságuknak az iskolában semmilyen jelét nem adják. Az aligazgatónő két lányt és két fiút kért fel a beszélgetésekre. A lányok közül az egyik (apja révén) félig magyar, édesanyja szüleinek nemzetisége szlovák és román (L1), a másiknak az édesapja román, de a szülők elváltak, magyar anyja neveli (L2). A két fiú közül az egyik családja magyar (F1), a másiknál az apa román, az anya magyar (F2).

Együtt találkoztunk a négy tanulóval, románul kezdtük a beszélgetést. Később, amikor külön beszélgettünk, egy fiú jól, ketten akadozva, rosszul beszéltek magyarul, egy fiú nem kívánt megszólalni magyarul.

A magyar-szlovák-román családban (L1) a családi nyelv a román, miként az egyik fiú (F2) családjában is. Az édesanyjával élő lány (L2) esete meggondolkoztató, hiszen a magyar édesanyjával otthon román a szó. Mind szívesebben beszélnek románul, mivel nekik így jobb, könnyebb. A szüleik döntően ezt elfogadják. Feltételezhető, hogy ezekben a családokban megtörtént (L1), vagy előrehaladott állapotban van az intergenerációs nyelvváltás még akkor is, ha a szülő(k) magyar(ok). A magyar szülők magyar iskolába jártak – egy kivétellel, a magyarul már alig tudó fiú nem tudja biztosan, de szerinte szülei románul végeztek iskoláikat. A magyar nagyszülők minden esetben magyarul beszélnek unokáikhoz – a jelzett fiú kivételével. Az elemi elkezdésekor mind a négyen beszéltek magyarul, ketten teljes kétnyelvűek voltak. Szimmetrikus kétnyelvűség a szüleivel magyarul beszélő fiú esetében sem létezik. Bevallásuk szerint a vegyes házasságból származó fiú (F2) és az anyjával élő lány (L2) már akkor is románul tudtak jobban. Mindketten azt állítják, hogy ma angolul jobban tudnak, mint magyarul.

Az Aurel Vlaicu Általános Iskolában szintén négy tanulóval beszélgettünk. Könnyebben indul a beszélgetés, talán annak is köszönhetően, hogy az iskola magyar tagozatának tanulói okán az iskolában a magyar

nyelv „otthon” van. A tanulók nem lepődnek meg azon, hogy románul tanuló magyar fiatalokat keresek. Két lánnyal és két fiúval találkoztunk, valamennyien magyar-magyar családból származnak. Az egyik lány anyai nagyapja román, de ők is magyarul beszéltek és beszélnek a családban. A szülők többsége magyar iskolába járt, az egyik fiúnak az édesanyja és az egyik lánynak mindkét szülője románul végezte az általános iskolát. Az egyik fiúnak ikertestvére van (F4) és egymás között gyakoribb a román szó, mint a magyar.

A szülők anyagi helyzetéről nem sikerült értékelhető adatokat kapnom a Ghiba Birta Gimnáziumban. Egy elit iskolában az anyagi helyzetnek alighanem „jónak kell lennie”. A tízfokú skálán (a nagyon rossz helyzet 1-es, a legjobb 10-es besorolású) mindenik tanuló a családját magas fokozatra sorolta. A Vlaicu iskolai válaszok reálisabbnak tünnek. Itt valamennyien 5-ös körülinek mondják anyagi helyzetüket.

b) Iskolai életút

A Ghiba Birta Líceum Arad belvárosában található impozáns épületben székel. Aki ide jár, tudja, rangos iskolát végez. Mindenkit megkérdeztem: ki hozta a döntést és mit tudtak az iskoláról, amikor ide kerültek?

Az iskola rangja igen fontos, a szülőknek mindenképpen, és ahogyan a gyermekek nyilatkoznak, látható: büszkék iskolájukra, a legjobbak között vannak. A döntés módja: egyesek úgy érezhetik, ők döntöttek az iskolát illetően, ami részben lehet igaz: döntöttek arról, hogy a szülők első választását elfogadják, avagy változtatni szeretnének. Az iskola kiválasztásával járó döntést szerintünk egyetlen szülő sem bízta 10 éves gyermekére.

Az Aurel Vlaicu Általános Iskolában a három aradi illetőségű tanuló román óvodába járt – minden esetben az óvoda közelsége meghatározó volt: gyalog eljuthattak az óvodába. Az egyik fiú (F3) az Aradtól 20 km-re lévő Nagyiratos községből származik, ott magyar óvodába járt. Az elemi iskolát a többi három gyermek a Vlaicuban végezte. A Vlaicu iskola tanulói elsőként azt említették, hogy az iskola jó, nemcsak a tanulás szempontjából, hanem jó a hangulat, szeretnek itt lenni. Párhuzamos osztályok vannak, több speciális lehetőséggel. Például az idegen nyelv tanulását illetően van választási lehetőség. Harmadik érvként többen azt

mondták, hogy sokféle tanórákon kívüli tevékenység van: sport, tánc-csoport, kirándulások.

Kedvenc tanárként a Ghiba Birta tanulói közül ketten elsőként az osztályfőnököt jelölték meg, illetve kedvenc tanárként említették még a romántanárt, a rajztanárt és a vallástanárt. A Vlaicus tanulók érdekes módon nem jelöltek kedvenc tanárt, ketten is azt mondták, mindenik tanár nagyon jó, sokat foglalkoznak a tanulókkal.

Az a kérdés, hogy miként érzik magukat magyarként (magyar származásuként) egy román iskolában/osztályban, a Ghiba Birta tanulóit kicsit meglepte, lassan jön a válasz: jól érzik magukat, semmilyen hátrányát nem érezték annak, hogy magyarok, magyar kötődésűek. A Vlaicu iskolában más a helyzet, itt a másnyelvűség jelen van. Ők sem érzékeltek semmilyen negatív viszonyulást a többiek részéről a magyarok irányába.

Egy szülővel folytatott beszélgetés során történt utalás a magyarok többségiek általi elfogadására. Az illető fia – aki nem volt az interjú csoportba beárgatottak között – korábbi iskolájában megkapta több alkalommal a „bozgor” minősítést, pedig „csak” félig magyar, édesapja – tehát a vezetékneve is – román. Ennek következtében a Ghiba Birtában ezt a kérdést, és a magyar kapcsolatokat általában kerüli.

c) Társas kapcsolatok, jövőkép

A szakemberek szerint, de személyes élményeink szerint is, a fiatalok barátságok nagyon mélyek tudnak lenni, meghatározóak egy egész életre. Ezért kérdeztünk rá a barátságokra, a társas kapcsolatokra. Tudatában vagyunk annak, hogy mennyire homályos és személyfüggő az, hogy ki mit ért a barát fogalmán. Kutatásokból ismert, hogy mást ért barátságon, akinek 3-4 barátja van, és mást gondol a barátságról, akinek sok, száz vagy ennél is több főre terjed ki ez a kör.¹⁰

A Ghiba Birtás tanulók ekként vallottak a barátságról: sok barátjuk van, ők választják ki ezeket, ezek nem használják ki őket. Az osztályban nem mindenki barát. Mivel senki nem beszélt róla, külön kérdeztem meg: vannak-e magyar barátaik? Ketten (L1 és F2) azt mondták, van, de

esetleges. Nem keresik a magyarok barátságát, általában nagyobb társaságban vannak együtt és ott románul beszélnek.

Az Aurel Vlaicu iskolában ugyanerre a kérdésre mindenki azt válaszolta: sok barátja van. Itt is megkérdeztem, vannak-e magyar barátaik. Mindenkinek van, és ha úgy adódik – ezen gondolom, azt értették, egy társaságban tud-e mindenki magyarul –, akkor magyarul beszélnek egymással.

A jövőkép fontos ebben a kontextusban, mert főleg a szülői motívációk sorában gyakori állítás, hogy azért kell román iskolát választani, mert akkor jobban érvényesül a gyermek. A Ghiba Birta líceum minden megkérdezett tanulója egyetemre készül, mindkét fiú arra gondol, hogy nem lesznek Aradon, egyiküket (F1) a szülők külföldre küldnék egyetemre, de nem tudja, milyen szakra. Egyelőre sportol, leigazolt játékos az aradi röplabda-csapatban, tehát teljesítményt várnak el tőle. A lányok sem tudják, mire jelentkeznek, talán jogra... Ezek után megkérdeztem, milyen tanulók, az eredményeik alapján jók (8,92 és 8,92), illetve kiválóak (9,33 és 9,75). Utóbbi eredmény birtokosa egy fiú (F1).

Az Aurel Vlaicus tanulók közül az apja nyomdokaiba lépve sofőr szeretne lenni az egyik fiú (F3), az egyik lány (L3) orvosira gondol, a másik állatorvosira, a másik fiú még nem tudja. Az ő eredményeik is jók, de valamivel a Ghiba Birtás társaik alatt vannak.

Összefoglalva a fentieket, nincs lényegi különbség a két iskola tanulói között – a kerületi iskola tanulói is éppúgy egyetemre készülnek, mint az elit líceuméi. Mivel valamennyien jó tanulók, és mert nincs okunk feltételezni, hogy anyanyelven rosszabbul teljesítettek volna, a mai feltételek között, amikor az egyetemre az orvosi és a jog kivételével nincs felvételi, csak beiratkozás és néhány helyen motivációs beszélgetés – a román nyelvű iskola, mint a boldogulás egyik feltétele bizonyosan nem tartható állítás.

3.2. Szülők

A szülőkkel való beszélgetést még nehezebb volt megszervezni, mint a tanulókat. Maga a beszélgetés kényelmetlen lehet, ugyanakkor meg kell kérni a szülőt, hogy munkaidőben fáradjon be az iskolába, egy beszél-

¹⁰ Albert Fruzsina – Dávid Beáta: „Kit nevez Ön barátnak?” A barátság szociológiai megközelítésben. *Századvég* 2005/4. 91-127.

getés érdekében. Az aligazgatónő két beszélgetést tudott előkészíteni, mindkettő édesanya. Az első szülő (SZ1) vegyes házasságban él, a második (SZ2) családja magyar. A két élettörténet, röviden:

„Aradon születtem, szüleim mindketten magyarok, agronómus mérnökök voltak. Itt nőttem fel, magyar iskolába jártam, mérnöki egyetemet végeztem, de mire meglett a diplomám már nem volt szükség mérnökökre, ezért inkább a könyvelőség fele vettem az irányt. Ott-hon magyarul beszélünk, de a férjem román és innen borult fel az egész rend. Ha ketten vagyunk a fiammal, magyarul beszélünk, ha hárman akkor románul. Ő is mindent megért, de nagyon igényes, és ő inkább nem beszél. A gyermekünk háromnegyedig magyar, mert az férjem édesanyja is magyar volt, de nem volt szabad magyarul beszéljenek a családban. Én katolikus vagyok. A férjem is Aradon született, az iskolát románul végezte, mérnököt végzett ő is, viszont ő a diplomáját használja is.” (SZ1)

„Aradi vagyok, az iskolát végig magyarul végeztem. Édesapám magyarul végezte [az egyetemet] Kolozsváron, édesanyám magyarul a matematikát. A férjem is magyar, jogász végzettségű, hol magyarba járt, hol románba. A szülei falun voltak kezdő tanárok. Az 1-4-et románul végeztem, az 5-8-at magyarul, 9.-től románul végzett a gazdasági líceumban. Aradi ő is. A férjem református, én nem vagyok annyira vallásos, inkább zsidónak tartom magam. Magyar a kultúrámm, magyarul beszélünk – a vallás más. Én és édesanyám is matematikusok vagyunk, tanárok, a véletlen úgy hozta, hogy anyósom is matematikus.” (SZ2)

A gyermekek iskoláztatását illetően két eltérő történetet kapunk. Az első szülő szerint rosszul tették, hogy a román iskolát választották. Azt hitte, képes lesz gyermekének a magyar nyelvet és kultúrát továbbadni – nem sikerült. A másik szülő nagyobbik gyermeke Manchesterben tanul informatikát, angolul. Szerinte a világ nyelve az angol, erre kell felkészülni. Sokat rágódtak a döntés meghozatalakor, a nagyszülőket is megkérdezték. Elégedetlenek voltak a magyar iskolával – ezért egy románt választottak.

A másik szülő teljesen elégedett az iskolával, de azzal nem, ahogyan napjainkban az iskolához viszonyulnak az emberek: fel kellene ébreszteni a gyermekekben a motivációt a tanulás iránt – ez ritkán sikerül.

A magyarul tanuló gyermekeknek járó oktatási-nevelési támogatásról egyik szülő sem hallott, pedig mindketten érdeklődnek a közéleti kérdések és a magyarokat érintő események, lehetőségek iránt. De egyik család számára sem létszükséglet ez a támogatás, az anyagiak okán nem tartanak rá igényt.

A jövőt illetően ismét két eltérő kép tárul elénk. Egyik esetben (SZ1) az édesanya számára a magyarsághoz kötődő viszony a nagy kérdés, ez minden mást háttérbe szorít. Ennek okán gondolja, hogy ha újabb lehetőséget kapna, másként döntene. A másik szülő (SZ2) számára a dilemma szakmai: a fiú színész szeretne lenni, művészeti líceumba menne.

Összefoglalva, az egyik családban a gyerek kiszakadóban van a magyar kultúrából, az édesanya mindent megtesz annak érdekében, hogy ez ne következzen be. A másik családban a magyar nyelvismeret nem kérdés, de azt illetően nem kaptunk jelzést, hogy ha például színíre menne, akkor magyar színész lenne-e? Mert az aradi művészetiben a színi-osztály román nyelvű – s a fiút ez érdekli.

3.3. Tanár, igazgatók

A Ghiba Birta Főgimnáziumban a tanulók által többen is kedvenc tanárunknak mondott román tanárnővel és az aligazgatóval, az Aurel Vlăicu Általános Iskolában az igazgatónővel beszélgettem. A romántanárnő (RT) nemzetisége román, az aligazgatónőé (IGH) magyar, az igazgatónőé (IG) bolgár.

A romántanárnő zenei pályán indult, de mert amikor a 80-as években zenelíceumba iratkozhatott volna, Aradon megszűnt és szülei nem engedték el Temesvárra, ahol a legközelebbi zenelíceum működött. A tanítóképzőt választotta, itt figyelembe vették a zenei előképzettséget. Az egyetemet 2000-ben fejezte be, ami nem volt könnyű anyagilag, mert vasutas édesapja és munkásként dolgozó édesanyja két lányt neveltek a családban. Ma jól érzi magát a pályán, nem sajnálja a hegedűt. Mostani katedráján három éve tanít. Fiát egyedül neveli, férjétől elvált. A fiú egy

másik iskolába jár, a lakásukhoz közel, és a nagymama is segít. Ortodox vallású, ünnepekkor jár templomba, de nem vallásos.

Az igazgatónő a Zsil völgyében született, magyar értelmiségi családban. Az iskoláit végig magyarul végezte, az egyetemet románul, 1990 óta van Aradon. A magyar és román nyelven kívül beszél angolul is. Református. Férjzett, két lánya van, 19 évesek, egyetemisták Kolozsváron. A férje olasz-sváb keverék, mindezek ellenére magyar iskolába járt, magyar nemzetiségűnek és anyanyelvűnek vallja magát. A saját iskola-választásáról édesanyja döntött, a nyelv kérdése fel sem merült, nyilvánvaló volt, hogy magyar nyelven fog tanulni. A líceumot Marosvásárhelyen végezte, a vásárhelyi Bolyai-s éveket nem adná semmiért.

Az igazgatónő vegyes családban él, férje román, ő bolgár. Mindkét lánya jól beszél bolgárul – természetesen a bánági dialektust, amely jelentős mértékben különbözik a mai irodalmi bolgártól. Mindkét lány katolikus, minthogy a bánági bolgárok katolikusak. Rendszeresen jár a család templomba, vallásosak. A lányokat román óvodába íratják – bolgár nincs Aradon –, a lányok ott tanultak meg románul, két hét alatt már tudtak kommunikálni, persze a maguk szintjén.

Az iskolákat illetően, hogy milyennek látják iskolájukat és mennyire szükséges a reklám, a tanulók toborzása, a vélemény mindkét esetben azonos: a munka számít.

A Ghiba Birta elit iskola, nem reklámozni kell, hanem jól kell dolgozni. Legyen ismert. Ameddig túljelentkezés van 5.-be és 9.-be, addig a dolgok jól mennek. A líceumba akkora a túljelentkezés, hogy a két saját nyolcadik gyengébb osztályából van olyan, aki nem jut be. Nincs iskolaelhagyás, nem kell a gyermekeket biztatni, hogy jöjjenek iskolába. Vannak családok, amelyek megkeresik a szaktanárt, az osztályfőnököt, olykor az igazgatót, hogy tanácsot kérjenek. Ezt szolgálja az a hét, amelyet úgy neveznek, hogy az *Iskoláról másként*, ilyenkor a párbeszéd az elsődleges cél. Az iskola sajátos kínálata az angol nyelv és mind többben jelentkeznek a természettudományos osztályba, ahonnan sokan mennek tovább orvosira. Külön reklámra nincs szükség, de készülnek szórólapok, ott van a líceum honlapja, és nem hiányoznak az iskolákat bemutató találkozók. Az igazgatónő szerint a pozitívum: céltudatos képzés líceumi szinten, szívesen járnak vissza, erős a tanári közös-

ség. Negatívum: amikor elindították a 6. líceumi osztályt, azonnal esett a gyerekek tudásszínvonalára is. Továbbá a fegyelem szempontjából nem elég következtetések, nem egységes az egész tantestület, nem egyformák az elvárások. A hat végzős osztályból a tavaly hét végzősnek nem sikerült az érettségije.¹¹

Az Aurel Vlaicu Általános Iskolát évek óta építik, közösen. Egy projekttel kezdődött, majd következtek más projektek, a cél az volt, hogy mindenki – pedagógus, szülő és tanuló – a magáénak érezzék az iskolát. Külön projektet futtattak a szülők számára, hogy meghatározzák, mit kell érteni a jó iskola-szülő kapcsolatban, találkozókat, tréninget tartottak, az anyagot kötetben is kiadták szülőknek szánt útmutató formájában. Egy másik projekt a szervezeti kultúrát célozta meg, hogy módszeresen átgondolják és kielemezzék az iskolai szerepeket. Ennek alapján kezdett körvonalazódni az iskola saját profilja, jellege, és mára elérték, hogy nem egy akármilyen kerületi iskola a Vlaicu, hanem olyan intézmény, amelyről pedagógusok, szülők és tanulók is tudják, miben más, mint a többi, és miért lehet ragaszkodni hozzá. Erre is egy konkrét példa: az új tanárt, az iskolába belépő kollégát mentor fogadja, aki megismerteti, bevezeti a közösségbe.

Saját tapasztalat: az interjúzásra az igazgatói irodában került sor, az ajtó végig nyitva volt, ki- és bejártak tanárok és a titkárságról többen. Ami a legfontosabb, a tanulók felszabadultan viselkedtek végig, nem nyomta őket az igazgatói iroda „súlya”. Azt hittem, egy külterületi, kerületi iskolát választottam, amely azonban ki tudott törni ebből a szerepből. Ezek után nem meglepő, hogy nincsenek beiskolázási gondjaik – jó iskola hírében állnak.

Mindhárom pedagógusnak feltettem a kérdést: napjainkban milyen tényezők befolyásolják az iskolaválasztást? Az iskola hírneve mellett mindhárman a tanító(nő)t jelölték első számú szempontnak. A beiratkozások előtt a szülők tájékozódnak, s a saját gyermekeik esetében is a tanító kiléte volt meghatározó. Magyar gyermek esetében ez kizáró lehet.

¹¹ 2012-ben Arad megyében a nyári érettségi vizsgára jelentkezett tanulók 37%-a vizsgázott sikeresen.

A megkérdezett pedagógusok elismerték azt is, hogy az objektív tényezők is fontosak: a távolság, a megközelíthetőség, illetve az, hogy van-e egy nagyszülő, akire rá lehet bízni a gyermeket, amíg a szülők dolgoznak.

Utolsó kérdésem a román tagozaton tanuló magyarokra vonatkozott: lehetne-e tenni valamit azért, hogy anyanyelvüket jobban ismerjék, hogy nyelvükben való megmaradásukat az iskola is segítse. Az igazgató-nő szerint olyan iskolát kell kialakítani, ahol a különbségeket nemcsak tisztelik, de értéként kezelik. Ezt a szervezeti kultúra részének tekinti, ezt be lehet és be kell építeni az iskola működésébe. Szerinte az Aurel Vlaicu ilyen iskola.

A Ghiba Birta Főgimnáziumban az egyik válasz némileg elhárító volt, a másiktól kiderül, a felvetett lehetőségre eddig senki nem gondolt.

Következtetések

Az interjúk alapján a családi háttér szerepe tűnik elsőrendűen fontosnak. A román iskola hatására a román nyelvet preferáló gyermekek rendre el tudják fogadtatni szüleikkel, hogy a családban a nyelvi rendszer megváltozzon: a magyar helyét átvegye a román. Ennek okai az interjúkból nem derültek ki, több szubjektív tényezőre lehet gondolni: a szülők gyermekeiktől olyasmit is elfogadnak, amit különben elutasítanak, illetve a szülő olykor belefárad abba, hogy szembe menjen olyan folyamatokkal, amelyek kiváltója részben vagy teljes mértékben ő maga volt egy korábbi döntésével. Ezzel nemcsak a szimmetrikus kétnyelvűség esélye lesz oda, de utat nyit annak a sokak által vallott véleménynek, hogy a kisebbségi nyelvek szerepe leáldozóban, az angol a fontos, ezt kell preferálni. Vannak szülők, akik számára a többségi iskola is csak eszköz: jól megtanulni angolul és utána külföldön kell/lehet keresni az érvényesülést.

Meglepőnek mondható, hogy a nagyszülők véleménye az egész iskolaválasztási és etnikai önfeladást előre jelző folyamatban nincs jelen, vagy nem elég hangsúlyos. Ők a másik háttér, ők magyarok, akikkel még magyarul kell kommunikálni, de alighanem a mai életvitel töredezettsége okán a hatásuk elenyésző.

Van olyan szülő, aki megbánja egykori döntését. Vagyis nem minden szülő adja fel, engedi el a folyamatot. Ilyenkor a társadalmi környezet kevés fogódzót kínál, egyedül az egyház az, ahol a korábbi lépés korrekciójának igyekezete közösségi teret kaphatott.

Az interjúk rávilágítanak, hogy az iskola és iskola közötti különbség mutatkozik. A köztudottan elit iskolában az etnikai mimikri nagyobb valószínűséggel válik gyakorlattá, mint ott, ahol az iskola tanulója nem mondhatja el magáról büszkeséggel, hogy közismerten jó iskolába jár. Az iskola jellege a tanulók baráti körét is befolyásolja, az elit iskolában nincsenek, vagy elvétve akadnak magyar barátok, egy másik – „normál” – iskolában ez nem kizárt, sőt, gyakori. Jelzés értékű, hogy ilyen kis mintában is előfordul az etnikai alapú megbélyegzés, a becsmérlő leminősítés.

A másik oldalon ott van az intézményi hozzáállás. A kiválasztott két iskola két eltérő modellt képviselt – és erről előzetesen nem volt tudomásunk. Az elit iskolában sem hivatalosan, sem pedig az őszinte érdeklődés szintjén nem létezik semmilyen szándék arra, hogy a románul tanuló magyarok számára a szülők (egyikének a) nyelvében való megmaradást elősegítsék. Még a katolikus vallásóra is hivatalosan románul folyik – pedig a vallástanár tud magyarul. A kerületi iskola példája azt mutatja, hogy igenis lehetséges olyan szervezeti kultúra meghonosítása az intézményben, hogy a magyar ne érezze azt, neki az iskolában illik vagy pedig saját érdekében áll románul beszélni, másságát elrejteni. A másság tisztelete és elfogadása olyan kérdés, amelyet az elit iskolákban is külön, hangsúlyos kérdésként kellene kezelni – az oktatás színvonala nem old(hat) meg mindent.

Ami a jövőkép, a boldogulás iskolaválasztásban betöltött szerepét illeti, erre vonatkozóan kevés értékelhető adatot kaptunk. A szülők sem és a pedagógusok sem tekintették ezt kiemelkedően fontos tényezőnek.

Végül, de nem utolsó sorban felmerül a kérdés: mennyire egyirányú asszimilációs út a többségi iskolaválasztás, van-e visszaút? Létezik-e az anyanyelvhez való visszafordulás esélye? A tanulók véleménye még akkor is, amikor az iskolai közeg befogadó, arra enged következtetni, hogy a magyar nyelv és kultúra közvetlen elérésére – olvasás, írás készsége – nincs gyakorlati esély, hiszen akik otthon a családban magyarul

beszélnek, azok sem olvasnak magyarul, de ha elvétele akad erre példa, az írást senki sem gyakorolja. Szórvány körülmények között, tehát ahol a közvetlen környezet nem biztosít erős magyar hatást, a többségi iskolát választott magyar fiatal számára anyanyelve bizonyosan másodrendűvé válik, olykor az angol is megelőzi, anyanyelvi kultúrája leépül, másodlagossá, érték nélkülivé válik.

Ravasz Ábel

Tartós döntések: iskolaválasztás Dunaszerdahelyen

1. Kontextus

Az esettanulmány helyszíne Dunaszerdahely (Dunajská Streda), amely egy járási központ Szlovákia délnyugati részén. A legutóbbi népszámláláson a magyar etnikai tömbként jellemezhető Csallóköz szívében fekvő város 22 500 lakosának háromnegyede (74,5%) vallotta magát magyarnak, ami csökkenést jelent a tíz évvel azelőtti adathoz képest (79,7%); a képet ugyan némileg árnyalja az ismeretetlen nemzetiségűek viszonylag magas aránya, de a csökkenés egyértelműen a szlovákok megnövekedett számának (+785 fő, 15,3%-ról 19,5%-ra) tudható be.

Dunaszerdahely története során mindig is etnikailag komplex településnek számított, igaz ezen etnikai csoportok kiléte változáson ment át. A település korábban a zsidó etnikum által nagy arányban lakott városok közé tartozott; Fényes Elek felmérése a 19. század közepén 49,4%-ra, az 1892-es népszámlálás 46,0%-ra, az 1910-es népszámlálás 43,6%-ra teszi a zsidó valláshoz tartozók arányát. Az 1930-ban még 34,8%-os erővel kimutatott zsidó etnikum jelentős többsége a holokauszt során lelte halálát, amely gyökeresen átrendezte a város gazdasági és etnikai viszonyait. A zsidóság ma Dunaszerdahelyen csupán minimális létszámú csoport (2011-ben hivatalosan 51 főt, azaz 0,2%-ot tettek ki).

Mivel a település az I. világháború után Csehszlovákiához került, a XX. század során újonnan feltűnő etnikai csoportként megjelent a szlovákság is. Miközben a részben már a magyarizáció hatásait is befogó 1910-es censushoz képest ebből a szempontból objektívabbnak tekinthető 1892-es népszámlálás összesen 62 fős (1,4%-nyi) szlovákságot mutatott ki a városban, számuk száz év alatt, 1991-re több mint ötvenszeresére, 3354 főre növekedett, arányuk pedig pontosan tízszeresére (14,4%). Ezzel szemben a magyarok száma a vizsgált időszakban csupán ötszörösére növekedett, csökkenő számarány mellett. Harmadik

fontos etnikai csoportként megjelentek a romák is, akiknek száma jelenleg mintegy legalább 800 főre (3,5%) tehető. Ahogy ez országosan is jellemző, nem homogén csoportról van szó: huzamosabb ideje a városban élő romungrok és az 1970-es évektől nagyobb számban letelepedő, eredetileg nem magyar anyanyelvű oláh romák is megtalálhatóak közöttük. Végezetül pedig érdemes megemlíteni a városban elsősorban kis-kereskedőként működő vietnámi kolóniát, melynek tagjai között immár jelentős csoportot alkotnak a második generációs, itt született szlovák állampolgárok.

Dunaszerdahely iskolarendszere kétnyelvű, a többségben lévő magyar nyelvű iskolák mellett jelen vannak a szlovák tannyelvű intézmények is. A városban lévő kilenc óvodából a hivatalos leírás szerint kettő magyar nyelvű, egy szlovák nyelvű, a maradék hat pedig – különböző arányokban és módokon – vegyes nyelvű. A következő szintet a hat alapiskola alkotja, melyek aránya négy magyar (beleértve az egyházi iskolát) és két szlovák. (A városban emellett működik egy speciális alapiskola különleges igényű gyermekek számára; illetve egy művészeti alapiskola is.) A középiskolai oktatás szintjén – a város vonzáskörzetébe tartozó falvak nagy száma és mérete miatt – 12 intézmény működik, köztük négy gimnázium és nyolc szakközépiskola. Ezek közül hét magyar tanítási nyelvű (három gimnázium – köztük a sportgimnázium – és négy szakközép), egy szlovák tanítási nyelvű (gimnázium), három pedig kétnyelvű szakiskola.

2. Mintavételi nehézségek

Az esettanulmány alanyainak kiválasztása nehézségekbe ütközött, amely konzisztens a kutató által korábban tapasztalt, a nyelvi-etnikai kérdéseket firtató kutatásokkal kapcsolatos averzióval. Az alanyok keresése során személyes ismeretségi körökön keresztül és magukat az intézményeket közvetlenül megszólítva is próbálkoztunk, kevés sikerrel. A megkeresett potenciális alanyok egy része kitérő választ adott („nem érek rá”/ „elutazunk”), mások a felszínen támogató hozzáállást prezentáltak,

azonban végül nem bizonyultak kooperatívnak. A két megszólított iskola egyikének igazgatója konstruktív hozzáállást ígért, végeredményben azonban két hét alatt sem sikerült összeköttetést teremtenie a kutató és bármely hajlandóságot mutató diák között.

Végül egy alanyt sikerült szóra bírunk, akihez személyes ismeretségek láncolatán keresztül jutottunk el. Az ő igenlő válasza után megszólítottuk az iskolát is, amelynek igazgatója telefonon készségesnek mutatkozott, majd pedig az interjúra érkező kutatóval közölte, hogy a kutatásnak „utána nézetett fent”, ahol „senki nem tudott róla”, éppen ezért nem járul hozzá, hogy interjút készítsen vele. Véleménye szerint, akkor lett volna lehetséges az interjúzás, ha arról előbb vagy a Szlovák Tudományos Akadémia, vagy pedig az Oktatásügyi Minisztérium értesítésre kerül. Elsődleges kockázati forrásként a magyar-szlovák kapcsolatok feszültségét jelölte meg. Mindazonáltal a végig korrekt módon viselkedő igazgató nem ellenezte azt, ha a diákkal és osztályfőnökével elkészülnek az interjúk, és azokat nyomásgyakorlással sem igyekezett megakadályozni.

Az alany osztályfőnöke óvatosságnak bizonyult, gyanakvása elsősorban abban öltött testet, hogy nem engedélyezte a vele készülő interjú diktafonos rögzítését. Több alkalommal is jelezte, hogy aggodalma a hasonló felmérésekkel kapcsolatban megalapozott – közelebről nem definiált rossz tapasztalatra hivatkozott (az interjú elől azonban annak ellenére sem tért ki, hogy értesítésre került az igazgató eljárásáról). A magát magyar anyanyelvűként definiáló tanárnő az iskolában készült beszélgetés során a szlovák nyelvet preferálta.

A kötélnak álló diák és szülője nagyon készségesnek bizonyultak. A magyar nyelven készülő interjúk után a tanuló – nem mellesleg az iskolája diákönkormányzatának vezetője – ígéretet tett, hogy megpróbál egy további interjúalanyt rekrutálni a kutatás számára, ez azonban neki sem sikerült, annak ellenére, hogy saját – nyilván némileg túlzó – szavai szerint „vagy 40 embert megkérdezett”. Ezek a jelek együttesen arra utalnak, hogy a magyar-szlovák nyelvi és etnikai viszonyok Dunaszerdahelyen ma minimum kényes témának, de akár tabunak is számítanak. Ez önmagában is egy olyan társadalmi tény, amelyet érdemes figyelembe venni a kutatás értékelésekor.

3. Általános körvonala

Fő interjúalanyunk egy 17 éves diák, másodikos egy szlovák nyelvű középiskolában. A fiú (A.) családjával kilenc éve él egy Dunaszerdahelytől néhány kilométerre lévő, annak legbelső agglomerációs körzetéhez tartozó faluban; korábban a városban, annak egyik lakótelepén éltek. Édesanyja (S.) magyar nemzetiségű, és manikűrösként dolgozik Dunaszerdahelyen. Édesapja úgyszintén magyar nemzetiségű, ő viszont tartósan külföldön dolgozik szakácsként, ennek megfelelően nem állt rendelkezésünkre az interjú elkészítésére. A család negyedik tagja egy ifjabb testvér, aki – bátyja nyomdokain haladva – szintén szlovák tanítási nyelvű intézményt látogat a városban. Négyük közül egyedül az apa az, aki magyar tanítási nyelvű intézményekbe járt. A család otthon egymással magyarul érintkezik; annak ellenére, hogy S. meglátása szerint az ő és gyermekeik „szókincse hiányos”, ez nem okoz nehézséget a beszédben és nem társul szégyenérzettel. Anyanyelvüknek egyaránt a magyart tekintik, ezért számukra „az a normális”, ha otthon magyarul beszélnek. Kivételt ez alól csupán a gyerekekkel való tanulás jelent, amely logikus módon szlovákul történik. A nagyszülők egyaránt magyarok. A család médiafogyasztását tekintve elsősorban a szlovák sajtótermékeket preferálja, televízió, írott sajtó és internetes sajtó tekintetében egyaránt, a magyar médiumok csak kisebb mértékben jelennek meg fogyasztásukban. A. emellett angol nyelvű internetes portálokról informálódik rendszeresen.

Az alapvetően szociálisan aktív típusként jellemezhető A. baráti köre mintegy 15 tagú, nyelvi szempontból vegyes. A nyelvhasználat baráti körében szintén vegyes, és bár néha az „abszolút magyar” és „abszolút szlovák” fiatalok kommunikációja nehézkes, összességében úgy gondolja, hogy alapvetően mindenki ért bizonyos fokig mindkét nyelven. Szerinte a helyi szlovákok is értik a magyart valamennyire, de ők „nem fognak magyarul beszélni, nincsenek hozzászokva” és félnek attól, hogy hibákat ejtenének. Facebook oldala is ezt a vegyességet prezentálja, angol, magyar és szlovák nyelvű bejegyzések és hozzászólások egyaránt megtalálhatóak, sűrű váltásokkal.

A. az óvodától kezdve szlovák tannyelvű intézményeket látogat, kezdve a város tisztán szlovák nyelvű óvodájával, folytatva a szlovák

alapiskolák egyikével és – a kilenc évnyi alapiskola elvégzése után – jelenleg a szlovák gimnáziummal. Kifejezetten aktív és sikeres diáknak számít: jó tanulmányi eredményei mellett diákönkormányzati vezetőként részt vesz az iskola belső életének szervezésében is, amit szabadidős tevékenységek sorával egészít ki. Iskolájában minden évfolyamban két osztály indul: egy négy éves, illetve egy nyolc/kilenc éves, amely összességében 12 (jelenleg 11) osztályt tesz ki.¹ A. osztálya 15 fős (a legkisebb létszám az iskolán belül), osztályfőnöke (O.) szlováktanár.

Az iskolát jelenleg összességében 268 gyerek látogatja, közülük 72 fő (osztályonként 24) a kilenc éves gimnázium alsó tagozatát, 114 (osztályonként 28,5) az akkor még nyolc éves gimnázium jelenlegi felső tagozatát, 82 (osztályonként 20,5) pedig a négy éves tagozatot. Ezek a számok egy az interjúalanyok által érzékelt trendet takarnak: azzal, hogy a nyolc éves tagozat helyett immár kilenc éves működik, ez az opció elvesztette egyik fő vonzerejét (az egy év spórolást az általános iskolához képest), a tagozat átlagos létszámának visszaesése pedig véleményük szerint majd a négy éves osztályok újból megerősödő létszámában lesz észlelhető.

Az iskola diákjainak az általunk hallott becslések szerint „több mint fele” (A.), de akár 70%-a (O.) is magyar vagy vegyes családból érkezik. Zömük szlovák nyelvű alapiskolát is látogatott; a magyar iskolákból érkezők jellemzően olyan falusi diákok, aki korábban saját falujuk magyar tannyelvű intézményének oktatásában vettek részt, és most Dunaszerdahelyen folytatják tanulmányaikat. A 23 fős tanári kar O. becslése szerint valamivel több, mint felerészt magyar anyanyelvű tanárokból áll; egy orosz nemzetiségű tanár kivételével a többiek szlovák anyanyelvűek (ezzel szemben A. a magyar származású tanárok arányát csak 20-30%-ra becsülte). A tanári kar tagjai egymás között – a kétnyelvű munkahelyek esetében nem szokatlan módon – elsősorban szlovákul beszélnek, és O. erre biztatja a vegyes nyelvi szokásokkal rendelkező diákokat is,

¹ Az iskola a 2009/10-es tanévben állt át a korábbi nyolc éves modelltől az alapiskolák általános hosszával szinkronizált kilenc éves modellre; ennek megfelelően a jelenlegi alsós negyedik (kvarta) évfolyamban nem nyílt osztály.

mondván azért látogatják ezt az iskolát, hogy rendszeren megtanuljanak szlovákul.

Az iskola diákjai heti négy alkalommal részesülnek szlovákoktatásban, amit a felső évfolyamokban az érettségire felkészítő, és ezért zömében a negyedikesek által látogatott szakszeminárium is kiegészít. Az érdeklődők számára rendelkezésre áll egy szlovák szakkör is, A. osztályából azonban ezzel a lehetőséggel nem él senki. A diákok számára az interjúalanyok elmondása szerint ezen a szinten már nem jelent gondot a szlováktudás; kivételt kizárólag a magyar iskolákból érkezők jelentenek (A. fiatalabb testvére az elmondások szerint éppen most van abban a fázisban, amikor az alapiskolában még gondot okoz számára a szlovák nyelven való tanulás, de már „kezd bejönni”). O., aki szlováktanársága mellett nyelvkönyvek lektoraként és szakkönyvek korrektoraként is dolgozik, oktatási praxisa során a szövegértésre helyezi a hangsúlyt, és alapfilozófiája szerint a diákoknak a lehető legtöbbet kell az iskolában elsajátítaniuk és a lehető legkevesebbet otthon. Felidézett egy esetet, amikor egy tanulónak problémája volt a szövegértéssel egy konkrét tantárgyból elsőben: ekkor egy félév erejéig kivételesen magyar nyelvű tankönyvből tanulhatott, mely elősegítette felzárkózását és későbbi jó tanulmányi eredményeit. Az ilyen esetek száma azonban alacsony.

Az iskola diákjai jelenleg két idegen nyelvet tanulnak kötelezően a gimnáziumi osztályokban: a legnépszerűbb angol mellett a német, a francia, illetve korlátozott számban a spanyol és az orosz nyelvek elérhetőek, heti 4-5 órában. Az idegennyelvi szemináriumok népszerűek a diákok körében. Magyar mint idegen nyelv oktatása az iskolában nem elérhető.

A. az iskola leginkább pozitív tulajdonságaiként a nyugodt környezetet, és a tanárokkal való jó viszonyt emelte ki. Szerinte az iskola legnagyobb előnye a magyar gimnáziumokhoz képest – a szlováktanulás színvonala mellett – pont a jó és közvetlen viszony tanárok és gyermekek között. Emellett kiemelte a sok aktivitást is, beleértve a különböző utakat, akár külföldre is. Az iskola két fronton próbálkozik új gyermekek bevonásával: egyrészt internetes oldalán keresztül, másrészt pedig egy nyílt nappal is.

4. Az iskolaválasztás tényezői

A továbbiakban sorra veszem azokat az elemeket, amelyek az interjúk során fontos csomópontként jelentek meg az iskolaválasztás tekintetében.

(a) Az iskolaválasztást befolyásoló legfontosabb tényezőként interjúalanyaink egységesen a *nyelvi kompetenciák elsajátítását* jelölték meg, úgy saját döntéseik, mint a külső személyek döntéseinek indoklásakor. „Mégiscsak Szlovákiában élünk”, a szlovák nyelv tökéletes ismerete a sikeresség előfeltételeként jelenik meg. S. például férje esetét jelölte meg referenciapontként, aki magyar iskolákat látogatott, és a mai napig is okoz számára problémákat a szlovák nyelvtudás. O. azt a jelenséget, amikor a szülők magyar alapiskola után szlovák középiskolába adják gyermekeiket, szintén ezzel magyarázta. A. saját iskolai életútját jó döntésként írta le, ennek egyik oka az volt, hogy szerinte a magyar iskolákban nem tanulnak meg rendszeren szlovákul, miközben ő saját maga úgy érzi, hogy mára kifogástalan szlováktudása mellett „rendszeren” tud beszélni és írni is magyarul. Ezzel szemben azok az osztálytársai, akik magyar iskolákból érkeztek, „sokat küszködnek”, de fokozatosan egyre jobban bejönnek azért ők is.

A szlovák nyelv elsajátításának elsődleges színtereként az alapiskola jelenik meg. A. elmondása szerint édesanyja és anyai nagyanyja a kezdetektől igyekezett vele foglalkozni e téren, éppen ezért számára a szlovák nyelven tanulás nem jelentett gondot. Más a helyzet viszont fiatalabb testvérével, aki nem ugyanabba az óvodába járt, mint bátyja. Ez egy kényszerdöntés volt: a városból kiköltözött család nem jutott óvodai helyhez a nagyobbik gyermek által látogatott, szlovák nyelvű intézményben, és ezért a fiatalabbik gyermek egy másik óvoda látogatására volt kénytelen. S. részleges elégedetlenségét fejezte ki ezzel az intézménnyel kapcsolatban: hátrányosnak tartja, hogy ott az óvónők „sokat beszéltek a gyerekekkel magyarul”; nem kompetencia hiányában, hanem mert „ők alkalmazkodtak a gyerekekhez”, és nem pedig a gyerekek lettek rákényszerítve a szlovák nyelv használatára. Talán ennek köszönhető, hogy a fiatalabb testvér nyelvi problémákkal küzd az alapiskolában, ezzel kapcsolatban azonban úgy S., mint A. optimista volt, véleményük szerint hátrányát gyorsan le fogja küzdeni egy kezdetben nehezebb időszak után.

S. saját iskolai pályája szintén a nyelvtudás által befolyásolt. Édesanyja (A. nagymama), aki magyar iskolákba járt, nyaranta nagymamájához látogatott, aki egy észak-szlovákiai, tisztán szlovák városban élt. Itt el tudta sajátítani azt a szlovák nyelvtudást, amelyhez magyar iskoláiban egyrészt nem jutott hozzá, másrészt viszont szükségesnek érezte az érvényesüléshez munkahelyén. Neki, akinek egyébként „hiányos volt a szlováktudása”, ez az új kompetencia „önbizalmat adott”, és látta, hogy a magyar iskolákban egész egyszerűen nem elsajátítható az a szlováktudás, ami „az életben kell”. Ez az élettapasztalat befolyásolta döntéshozását saját gyermeke beiskolázásával kapcsolatban is, mivel belátta, hogy gyermeke számára sokkal előnyösebb a szlovák iskola ebből a szempontból.

(b) A második tényező az a fajta öröklési automatizmus, amely azt biztosítja, hogy ha a szülők generációjában jelen van a szlovák iskolaválasztás mint tapasztalat, akkor jelentős esély van arra, hogy ez a gyermekekre is átöröklődik. Ez egybecseng Lampl Zsuzsanna 2007-es felmérési eredményeivel, melyek szerint a magyar alapiskolát látogató magyar szülők gyermekeinek csupán 18%-a kerül szlovák óvodába, és csupán 15%-a szlovák alapiskolába, miközben a szlovák alapiskolát látogató magyar szülők esetében gyermekeik 68%-a kerül szlovák óvodába, 58%-a pedig szlovák alapiskolába.²

Konkrét esetünkben az édesanya (S.) volt az, aki a szlovák tanítási nyelvű intézmények látogatását mint mintát a családba hozta, mivel férje magyar iskolákat látogatott. Bár indoklásában az elsajátított nyelvi kompetencia mint elem domináns volt, a használt formulációk („saját tapasztalatom[at] is úgy tudtam átadni, hogy szlovák óvodába járjon, könnyebb lesz neki a jövőben” stb.) egyértelművé tették a kitaposott út újbóli bejárására való igényt. Ez a két tényező (pragmatikus indoklás és örökölt hagyomány) együtt adják a motivációs bázis magját. Az édesanya döntése okán A. szlovák óvodába került, és ezt követően magyar alapiskola „szóba sem került”. Ez a döntés saját szülei elhatározását másolja, és annak motivációs bázisát egy az egyben igazként elfogadva tovább örökíti a normát a következő generációra.

² Lampl Zsuzsanna: *Magyarok és szlovákok*. Fórum Kisebbségkutató Intézet: Somorja, 2008. 100.

Hasonló öröklési folyamatnak tekinthető az is, hogy A. az elérhető két dunaszerdahelyi szlovák alapiskola közül abba járt, mint édesanyja, és ide követte őt fiatalabb testvére is. Bár S. a fizikai közelséget és az iskola a másiktól jobb hírnevét nevezte meg fő okként azzal kapcsolatban, fiát miért pont abba az iskolába íratta, ahová ő is járt, annak előnye között a tanárok hozzáállását, nyitottságát is megnevezte, illetve azt is, hogy gyermekének osztályfőnöke a felső tagozaton ugyanaz a tanár volt, mint saját egykori osztályfőnöke. Kisebbségi gyermeke esetén egyébként a fizikai távolság már nem játszhatott szerepet a döntés megismétlésében – hiszen addigra egy közeli faluba költöztek –, a döntés mégis gyakorlatilag automatikusan zajlott.

Egyfajta automatizmusról, és egyben a nyelvi szempont elsődlegességéről árulkodik O. azon meglátása, miszerint a szülők közelsége miatt választják gyermekeik számára iskolaként a szlovák gimnáziumot. O. azonban ez alatt a közelség alatt azt értette, hogy nincs másik szlovák nyelvű gimnázium a városban (hiszen magyarból van több is) – úgy tűnik tehát, hogy a szülők döntését a tanítási nyelvről primárisabb, hamarabb lezajló döntésként értékeli, mint a konkrét iskolaválasztást. Ez egyébként összefügg S. indoklásával is. Érdekes – de a szlovákiai iskolarendszer sajátosságai miatt pusztán elméleti – további kutatási kérdés lenne, hogy vajon mi az a távolság, amelyet a szülők már akkorának értékelnének, hogy az felülírná az iskolaválasztás nyelvvel kapcsolatban hozott, elsődleges döntést.

(c) S. narratívája arról tanúskodik, hogy az iskolaválasztás családja elmúlt két generációjában egyértelműen a nő/anya kompetenciájába tartozik. Erre a *nemi asszimetriára* S. azt a magyarázatot adta, hogy mivel a férje tudta, hogy mindig ő van a gyerekekkel, miközben a férj maga mindig dolgozott, és mivel náluk a családban „ez így van elosztva”, ezért nem volt „felszólalás, beleszólás, sem apellálás” a férj részéről a kérdésben. A döntést S. hozta, és közölte a férjével, aki megbeszélés után tudomásul vette azt.

A férj a középiskola kiválasztásának esetében már nem volt ennyire passzív, és megpróbálkozott saját víziójának érvényesítésével. Alternatívája nem nyelvi volt: saját tapasztalatának megfelelően szakiskola és használható tudás felé szeretne volna irányítani fiát. A család

el is látogatott a kinézett pozsonyi szakiskolába, S. azonban úgy vélte, „ide semmiképpen, semmi áron nem engedem a gyerekeimet”, ezért a kezdeményezés (melyet A. sem igazán támogatott) elhalt. A.-nak egyébként az elmondások szerint nagy szerepe volt abban, hogy végül jó tanulmányi eredményei ellenére sem adták be a jelentkezést a nyolc éves gimnáziumba: ő maga nem akart menni, a szülők pedig respektálták ezt a döntést.

S. saját iskolaválasztásának esetében is édesanyja domináns szerepét domborította ki. Ő volt az, akinek a tapasztalata a muníciót adta az első generációs szlovák óvoda- majd iskolaválasztáshoz. S. elmondása szerint az édesapa a döntésbe nem szólt bele, a döntést az édesanya hozta, aki a megbeszélés során érvényesítette azon nézetét, hogy a gyermeknek egyértelműen a szlovák nyelvű oktatás az előnyösebb.

(d) További elemként jelent meg az, hogy a szlovák iskola könnyebb a gyermekek számára, mivel *nem kell magyarul tanulni*, és ezáltal eggyel kevesebb tantárgy van. Ez A. saját érvelésében is megjelent, de O. is a lehetséges tényezők között említette ugyanezt. Mindamellet az is belátják, hogy a magyar gyerekek számára kezdetben nehezebb az érvényesülés a szlovák iskolában a tanítási nyelv miatt. Az egyenlet túloldala (gyengébb magyartudás) az érvelésben nem merül fel költségként, annak ellenére sem, hogy S. meglátása szerint A. önkaratból, maga tanult meg írni, olvasni, szókinsét pedig még így is hiányosnak ítéli meg (sajátjával egyetemben).

5. Jövőkép

A. teljesen biztos abban, hogy tovább szeretne tanulni, hiszen úgy véli, a gimnáziummal maximum „feltörölhetném a padlót”. Szíve szerint művészeti (zenei) karriert választana, de ezzel kapcsolatban egzisztenciális kételyei vannak, éppen ezért nagyobb valószínűséggel választ majd nem művészeti pályát (jog, média, politika).

Amikor a továbbtanulás potenciális helyszínéről kérdeztem, A. Prágát jelölte meg elsődleges célpontként az alábbi indokokkal: „az egy

nagyon jó város”, és „el tudnám képzelni hogy ott élek”. A cseh nyelven való tanulást nem találja problémásnak, mivel az nagyon közel van a szlovákhoz.

Ehhez képest kontrasztot jelent a hozzáállás a potenciális magyarországi továbbtanuláshoz. A. ettől elzárkózott, mondván az fel sem merül a hiányos magyartudás miatt. Saját szavaival „az egy dolog hogy tudok magyarul, de ha odaérek mondjuk a biológiához, ott már nem tudom ezeket a [szak]szavakat”. Ez érdekes eltérés a cseh nyelvvel kapcsolatos hozzáállásához képest, ahol a szaknyelv tudásának hiányát nem említette korlátozó tényezőként. (A kutató meglátása szerint egyébként A. magyar nyelvtudása csaknem tökéletes.) Magyarországgal kapcsolatban egyébként S. is viszonylag elutasító volt: alacsony magyar médiafogyasztását azzal indokolta, hogy nem különösebben érdekli a magyarországi közélet. A. ennél kevésbé volt elzárkózó, bár ő is inkább a magyar-szlovák kapcsolatokat említette érdekesként, mint a magyar belföldi eseményeket.

Ha S. maga választhatna fiának továbbtanulási helyet, úgy Bécset választaná, az oktatás minősége mellett elsősorban azért, hogy tökéletesítse nyelvtudását. S. a kezdetektől nagy hangsúlyt fordított gyermeke nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére, és már óvodás korától járt angol nyelvi különórákra. (S. maga is viszonylag jól beszél angolul.) Emellett ott egy további nyelvet, a németet is elsajátíthatná. Véleménye szerint az érvényesüléshez a szlovák- és az angoltudás egyaránt és egyformán fontos.

A. saját magát leginkább jogászként tudná elképzelni a jövőben, mivel „azok jól élnek”. Ha maga választhatná meg jövőbeli lakhelyét, úgy az valószínűleg Anglia, azon belül is London belvárosa lenne. Ha ott dolgozhatna, akkor „már egy boldog ember lenne”, akár egy menedzseri vagy szervezői állásban is. 10 év elteltével azonban már szeretne Szlovákiában élni.

Morvai Tünde

„Duplán teljesít.” Iskolaválasztás Zoborvidéken

1. Bevezető

A tavalyi 2012. évben az *Iskolaválasztási stratégiák szórványban és többségi helyzetben a Kárpát-medencében* elnevezésű projekt keretében négy Magyarországgal szomszédos ország – Románia, Szerbia, Szlovákia és Ukrajna – magyar közösségeinek körében a kisebbségi, magyar nyelvű iskolaválasztás szempontjait vizsgáltuk.¹ A résztvevő kutatók felől már a kutatás kezdetén megfogalmazódott az igény a magyar kisebbség többségi nyelvű iskolaválasztásának vizsgálatára, tudva lévén a többségi nyelvű iskolát választó szülők gyermekeik iskoláztatásának nyelvről hozott döntésükben más szempontokat vesznek figyelembe a magyar iskolát választó szülőkhöz képest, az eltérő nézőpontok megismerése és összevetése a téma átfogó tanulmányozásához pedig elengedhetetlen. A *Többségi nyelvű iskolaválasztás a Kárpát-medencében* című felmérést 2013-ban a fenn említett kutatás módszertanával szinte megegyező módon és közel ugyanazokon a helyszíneken sikerült megvalósítani. Szlovákia szórvány magyar területének kutatási helyszíne, az elmúlt évhez hasonlóan, idén is Zoborvidék volt.

2. Előzmények

A kisebbségkutatás egyik „alaptétele” szerint a többségi nyelvű iskoláztatás az asszimiláció meghatározó előmozdítója. A többségi nyelvű iskolaválasztás a magyar közösség tagjainak számát negatív irányban befolyásolja, vagyis a magyar tannyelvű iskola a közösség fennmaradását

biztosító intézmény. A szórványban ettől több funkcióval is bír egy magyar tannyelvű iskola, hiszen az a magyar nyelv használatának kiemelkedő színtere a családi élet tere és az egyéb közösségi rendezvényeken túl. A gyermek identitásának alakulásában az oktatás nyelve tehát döntő fontosságú, a többségi nyelven történő iskoláztatás a kiindulópontja az asszimilációhoz vezető nyelvcserének.² Külön Zoborvidékre vonatkozó kutatásról nincs tudomásom, azonban kiemelnék két olyan felmérést – egy regionálisat és egy országosat –, melyek a szülők iskolaválasztási háttérét és motivációt vizsgálják. Négy ismertet emel ki a Nagykaposon és Királyhalmecen készült kérdőíves vizsgálat, miszerint a városban élő, a magyar mellett szlovák nyelvhasználatú, két külön nemzetiségű, szlovák iskolába járt szülők választják leginkább gyermekeik számára a szlovák nyelvű iskolát.³ Lampl Zsuzsa legújabb könyvében publikált, 2011-ben végzett felmérés eredményei is azt mutatják, hogy a vegyes házasság mellett a szülők iskoláinak tannyelve is befolyásolja gyermekeik iskolájának tannyelv szerinti kiválasztását.⁴ A B-Fókusz Intézet által készített kérdőíves vizsgálat arra a következtetésre jutott, hogy a tömb/szórvány vidéken szinte ugyanolyan arányban csökken a magyar nyelvű oktatás iránti igény.⁵ Az intézet által vizsgált mintában a szórvány vidék jellegzetességei nem körvonalozódtak ki elég hangsúlyosan. A statisztikai adatok azonban egyértelműen jelzik, hogy Zoborvidéken, Szlovákia legnagyobb számú magyar szórvány területén az átlagos szlovákiai magyar tendenciához képest kétszer többen döntenek a szlovák tannyelvű iskola mellett. Az eddig végzett empirikus kutatások rámutatnak a szlovák nyelvű iskolaválasztás tendenciáira, ebben a kutatásban egyéni életutakat vizsgálva tárjuk fel a választás indokait.

² Bálint Annamária – Vincze László: Adalékok a felvidéki magyarok iskolaválasztási szokásainak megismerésének háttéréhez. *Educatio*, 2009/1. 126-130.

³ Bálint – Vincze, 2009. Adalékok a felvidéki magyarok iskolaválasztási, i.m.

⁴ Lampl Zsuzsanna: *A szlovákiai magyarok szociológiája*. Fórum Kisebbségkutató Intézet: Somorja, 2012. 180.

⁵ Dobos Ferenc (szerk.): *Szociológiai kutatások a határon túli magyarság körében*. Kutatási jelentés, 2011.

¹ Lásd: Morvai Tünde – Szarka László: A magyar tannyelvű iskolák választása Dél-Szlovákiában: gömöri, mátyusföldi és zoboralji gyakorlatok. *Kisebbségkutatás*, 2012/3. 536-567.

3. Statisztikai kitekintő

Kutatási eredményeink ismeretése előtt vessünk azonban egy pillantást a témát érintő statisztikai mutatókra. Szlovákia alapiskolás korú gyermekeinek száma az utóbbi tíz évben 27%-kal redukálódott, az országos átlaghoz viszonyítva a magyar nemzetiségű diákok száma 3%-kal alacsonyabb arányban (24%) csökkent. A magyar tanítási nyelvű alapiskolába járó diákok száma ennél is „kedvezőbb” csökkenést mutat (20%). A nyitrai járás magyar nemzetiségű diákjainak száma az országos átlag csökkenésének közel kétszerese (49%), a járás magyar tannyelvű iskoláiba hasonlóan alacsony arányú, a tíz évvel ezelőttihez képest, 47%-kal kevesebb diák jár. A statisztikai adatok egyértelműen mutatják a járás iskolás korú gyermekszámának megfeleződését, melynek egyenes következménye a magyar tannyelvű iskolába járó diákok számának féltre csökkenése a tíz évvel ezelőtti állapotokhoz képest. A szlovákiai magyar átlaghoz képest közel két és félszer gyorsabban csökken a magyar tannyelvű iskolába járó diákok száma, és kétszer gyorsabban a magyar nemzetiségű diákok száma (lásd: 1. táblázat).

1. táblázat. A diáklétszám alakulása az elmúlt tíz évben⁶

	Magyar tan- nyelvű alapis- kolába járó diákok száma a nyitrai járásban	Nyitrai járás ma- gyar nemzetiségű diákjainak száma	Nyitrai járás összes diákjainak száma	Magyar tannyel- vű alapiskolába járó diákok szá- ma Szlovákiában	Szlovákia magyar nemzetiségű di- ákjainak száma	Szlovákia összes diákjainak száma
2003/2004	366	550	15884	36520	44218	553249
2004/2005	334	501	14974	35261	42719	528850
2005/2006	311	452	14282	34341	41235	505378
2006/2007	299	412	13649	32975	39862	481652
2007/2008	280	377	12853	31762	37661	456393
2008/2009	256	350	12230	30544	35556	433647
2009/2010	240	325	11873	30218	35079	422447
2010/2011	220	314	11792	29830	34664	413718
2011/2012	204	302	11652	29412	34203	408288
2012/2013	195	280	11470	29073	33632	403440
Csökkenés	47%	49%	28%	20%	24%	27%

⁶ Az adatok az állami iskolákban tanuló diákokra vonatkoznak. Forrás: www.uips.sk, letöltés ideje: 2013.03.03.

Szemügyre véve a nem magyar tanítási nyelvű iskolába járó szlovákiai magyar diákok számát, szintén érvényesül a nyitrai járás magyar nemzetiségű diákjainak negatív irányban történő duplán teljesítése, az utóbbi tíz év átlagát tekintve ugyanis a szlovákiai magyar nemzetiségű diákok 15%-a nem magyar tannyelvű iskolába jár, míg a nyitrai járásban a magyar nemzetiségű diákok duplája, 30%-a nem részesül magyar nyelvű iskoláztatásban (lásd: 2. táblázat).

2. táblázat. A nem magyar tannyelvű iskolába járó magyar nemzetiségű diákok aránya⁷

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Nyitrai járás nem magyar tannyelvű iskoláiba járó diák- jainak aránya (%)	33	33	31	27	26	27	26	30	32	30
Szlovákia nem magyar tannyelvű iskoláiba járó diák- jainak aránya (%)	17	17	17	17	16	14	14	14	14	14

4. A kutatás módszertana, az interjúalanyok

Első interjúalanyainkat a korábbi évek kutatásai során szerzett ismeretek segítségével kutattuk fel, majd a hólabda módszerével élve jutottunk el további személyekhez, akikről elmondható, hogy készségesen álltak rendelkezésünkre. Interjúinkat félig struktúrált vázlatra alapozva készítettük el. Négy pedagógust, három szülőt és két diákot szólítottunk meg. A pedagógusokkal szemben állított kritérium az volt, hogy szlovák iskolában tanítsanak; a megszólított szülőkkel szembeni elvárás a gyermekeik (legalább az egyik) szlovák nyelvű iskoláztatása volt; a diák

⁷ Az adatok az állami iskolákban tanuló diákokra vonatkoznak. Forrás: www.uips.sk alapján önálló számítás. Letöltés ideje: 2013.03.03.

interjúalanyokkal szembeni feltétel pedig a szlovák tannyelvű iskola látogatása volt.

A megkérdezett pedagógusok két különböző faluban tanítanak: három közülük egy munkahelyen, egy pedig egy másik falu iskolájában. Mindkét iskolában magyar és szlovák tagozat egyaránt működik, három pedagógus magyar és a szlovák tagozaton egyaránt tanít, a negyedik már csak szlovák tagozaton (a magyar tagozat csökkenő gyermeklétszáma miatt ott ugyanis már nem volt szükség a munkájára). Pedagógus interjúalanyaink családi hátteréről annyit emelnék ki, hogy három közülük egyes házasságban él, egy pedig homogén magyar házasságban. A három egyes házasságban élő pedagógus magyar tannyelvű alapiskolát végzett, és mindhármuk gyermeke szlovák tannyelvű iskolába jár vagy fog járni. A homogén magyar házasságban élő pedagógus szlovák tannyelvű alapiskolát végzett, de gyermeke magyar nyelvű iskolába járt.

A szülők legfontosabb jellemzőjeként kiemelném, hogy mindhárom magyar tannyelvű alapiskolába jártak, az egyik vegyesházasságban él; a másik házastársa magyar anyanyelvű, szlovák nemzetiségű, szlovák iskolai életúttal; a harmadik szülő homogén magyar házasságban él.

A két meginterjúvolt diák a homogén magyar házasságban élő szülők hetedik évfolyamos gyermeke valamint a magyar nemzetiségű apa és szlovák nemzetiségű, de magyar anyanyelvű anya (alapiskola) negyedik osztályba járó gyermeke.

A kutatás helyszínéül választott településeket tudatosan nem nevezem meg az egyik interjúalany kifejezett kérésére.

5. Az iskolaválasztás jellemzői

5.1. Az óvoda jelentősége

Az iskolába történő beíratkozás előtt Szlovákiában is kötelező az óvoda látogatása legalább egy évig. A nyitrai járásban egyetlen településen működik olyan óvoda, ahol a szlovák mellett magyar tagozat is működik. Ebből kifolyólag a magyar nemzetiségű gyermekek, az egy magyar tagozattal rendelkező óvodát fenntartó településen kívül, kizárólag szlo-

vák nyelvű óvodába járhatnak. Az óvodákban – az interjúalanyok elmondása szerint – a magyarul tudó óvónők általában külön foglalkoznak a magyar anyanyelvű gyermekekkel, anyanyelven készítik őket fel az ünnepi műsorokra, például az anyák napi előadásra. Az óvodákban a mindennapi kommunikációs nyelv, a külön magyar nyelvű foglalkozásokon kívül, a szlovák. A szlovák nyelvű óvodába járó magyar nyelvű kisgyermekek tehát már akár három éves koruktól ismerkedhetnek a szlovák nyelvvel. Azt gondolhatnánk a gyermek így már óvodás korában megtanulja a szlovák nyelvet. Ez általában így is történik.

Kirívó példa lehet az óvodában történő szlovák nyelv korai nem elsajátítására az az eset, melyet az egyik szülő mesélt el a szlovák nyelvű óvodába járó kisfiáról: *„Mert a szlovák angol volt. A tanító néni szerint angol volt.”* A szülő elmondása szerint kisfia óvodás csoportjába három magyar nemzetiségű gyermek járt, akik szlovák társaiktól különálló csoportot alkottak. A kisfiú a hozzá nem magyarul beszélő társait és az óvónőt idegennek érezte, s kerülte is a társaságukat. A kisfiú azóta iskoláskorú, testvérénél, aki szintén ugyanabba az óvodába járt, sokkal gyengébben beszél a szlovák nyelvet. Ennek egyik oka, hogy testvérének óvodásként nem volt magyar nemzetiségű óvodás csoporttársa, ez az egyedüllét indokolta a testvér szlovák nyelvű iskolába kerülését (erre az esetre még később visszatérünk). A kisfiú egyébként magyar nyelvű alapiskolába jár.

Az óvoda jelentőségét hangsúlyozta az a szülő, aki házastársa elvárásának megfelelően gyermekeit szlovák iskolába íratta, de gyermekei az óvoda magyar tagozatára jártak, melynek köszönhetően a gyerekek, őt idézem, *„szépen beszélnek magyarul.”* Gyermekei magyar nyelvű óvodába járatásához ő maga ragaszkodott, mintegy kompenzációként a későbbi szlovák nyelvű iskoláztatásért.

Egy másik, szintén egyes házasságban élő szülő gyermeke egy közeli város szlovák óvodájába jár. Ebben a városban a magyar nemzetiségű lakosság elenyésző száma miatt nem is lenne igény magyar nyelvű óvodára. A városi szlovák nyelvű óvodában a gyermek a magyar nyelvvel egyáltalán nem találkozhat, környezete teljes mértékben szlovák nyelvű, nem csak az óvodában, hanem a város utcáin és részben otthon is ez a nyelv veszi körül (mivel ő csak az egyik szülőjével beszél magyarul, a

másik szülőjével szlovákul beszél, és szülei egymás között is a szlovák nyelvet használják). Az interjúalany elmondása szerint a teljesen szlovák környezetben gyermeke magyar nyelvű szókinccse gyengén fejlődik, kifejezési nehézségekkel küzd. Gyermeke hiányos magyar szókinccse az egyik érv a szlovák tannyelvű iskola mellett. Véleménye szerint a magyar nyelvű környezet hiánya kényszeríti őt erre a döntésre, a gyermek számára ugyanis nincs meg az a tér, ahol a magyar nyelvet gyakorolni, használni tudná.

5.2. A vegyes házasság

A vegyes házasság ténye csak egy esetben fogalmazódott meg egyedülálló, egyértelmű inkokként a többségi nyelvű iskolaválasztás mellett:

„Férjem, az szlovák nemzetiségű, ezért aztán a gyerekek is szlovák nemzetiségűek lettek és szlovák iskolába jártak, de beszélük a magyar nyelvet szépen.” (szülő)

Kizárólag erről az esetről mondhatjuk tehát el, hogy maga a szlovák nemzetiségű és anyanyelvű házastárs léte döntötte el a gyermekek iskolázatási nyelvét. Evidensnek számító kijelentés, miszerint a szülő gyermekének a legjobbat akarja, a döntések azonban nem mindig a gyermekek érdekeit tartják szem előtt. A szülő magának és házastársának is kedvére való iskolát választ. Az általunk megismert esetből kiderül, hogy a vegyes házasságban élő interjúalanyt szlovák nemzetiségű házastársának való megfelelés kényszere befolyásolta a döntés meghozatalában.

„Ha a férjem magyar lett volna, én azon abszolút nem gondolkodtam volna. Tehát én mondjuk, azt nem tudom megérteni, hogyha mind a ketten magyarok, akkor miért adják szlovák iskolába. Ezt abszolút nem tudom megérteni. Én nem tudom, hogy mért döntenek a szlovák iskola mellett, hogyha mind a ketten magyarok... A családi béke miatt tehát nekem kellett engednem. Van ilyen is, na!” (szülő)

5.3. Az iskola diákjainak létszáma

A kis létszám negatívumként jelenik meg a gyermekeik számára szlovák iskolát választó szülők részéről. Ellenben a magyar iskolát választó szülők épp a kisiskolák családias hangulatát emelik ki, utalva arra, hogy a gyermek nem veszhet el a tömegben, nagyobb odafigyelést kap a pedagógusoktól. Ebben a kontextusban a kisiskola és a nagyobb létszámú iskola nem tipikusan a falusi kisiskola és városi iskola közötti választás lehetőségeként jelenik meg, hanem a jóval kisebb létszámú magyar nyelvű kisiskola és a nagyobb létszámú szlovák iskola között lehet dönteni. A vizsgált településeken párhuzamosan működik szlovák és magyar nyelvű iskola is azzal a különbséggel, hogy a szlovák iskolákban gyakran két párhuzamos osztály is működik, akár 30 körüli diáklétszámmal. Ezzel szemben a magyar iskolákban az alsó tagozaton az évfolyam szerinti csoportbontás sem érvényesül. A lehetőségek korlátozottak, szinte csak a magyar és szlovák iskola közül választanak, nem merül fel jellemzően még a szlovákok körében sem a városi, ebben az esetben a nyitrai iskola mint alternatíva.

Három esetben merült fel konkrét ellenérvként a magyar iskolával szemben az iskola kis létszáma. A létszám az adott konkrét iskola első osztályában valóban kevés, sőt az a kérdés az utóbbi tíz évben lesz-e egyáltalán egy vagy legjobb esetben két első diák. Ebben az iskolában az alsó tagozaton (1-4. évfolyam) összevont osztályokkal dolgoznak a pedagógusok, a felső tagozat (5-9. évfolyam) nagyobb létszámmal működik, lévén más falvakból is csatlakoznak diákok, ahol csupán 1-4. évfolyamos kisiskolákat tartanak fenn.

„Ne legyek magam a magyar iskolába, hogy magam egy osztályba voltam volna, magam elsős.” (diák)

„Ami a magyar iskola ellen szólt nálunk az a kis létszám, a leépülő út.” (szülő)

5.4. Vívódás

A magyar tannyelvű iskolát választó szülők interjúiból kitűnik döntésüket határozottan hozták meg, a döntés előtti helyzetet nem előzte meg

komoly mérlegelési ciklus, mely a szlovák iskolát választó szülők körében tapasztalható volt. A megkérdezett szülők egyike számára sem volt egyértelmű döntés a szlovák iskola, mindnyájan mérlegelték a magyar iskola lehetőségét is. A magyar nemzetiségű szülő bár önmagában vívódott, a házastárs akaratával nem állt szembe, elfogadta azt, vagyis a döntést nem ő hozta meg, ő csupán azt döntötte el, hogy házastársa ezzel kapcsolatos véleményét elfogadja.

„Érzelmek kavargtak bennem, még nem is volt aktuális a kérdés.” – nyilatkozza a vegyes házasságban élő pedagógus, aki most áll döntés előtt. Határozatlansága háttérben saját magyar tannyelvű alma matere volt, ahol nem csupán diák volt, hanem pedagógusként is tevékenykedett, és belelátott az iskola belső működési folyamatába, amit gyermeke számára minőségileg nem tart megfelelőnek. A minőség szó alatt a pedagógusok szakmai rátermettségét értette. Ez utóbbi (általa objektívnek tartott) tény, valamint gyermeke hiányos magyar szókinccse miatt hozta meg a döntést a szlovák nyelvű iskola mellett.

A homogén magyar házasságban élő szülők egyik gyermeke szlovák, másik magyar iskolába jár. Természetes lett volna számukra, hogy mindkét gyermeküket ugyanabba a magyar tannyelvű iskolába adják, ahová ők maguk is jártak. Közbejött azonban a gyermek érdekeit közepontba állító érv a szlovák iskola mellett: a településen nem volt több magyar nemzetiségű első osztályos korú gyermek, így egyedül ő lett volna a magyar tagozaton elsős, az óvodás csoporttársaktól elszakítva, kiket egyértelműen szlovákként a helyi szlovák iskolába írtak. A dilemmát a szülőkben fokozta, hogy a helyi magyar közösség aktív tagjaiként úgy érezték példát kellene mutatniuk ezen a téren, másrészt az egyik szülő még pedagógus is, döntésének közösségi következményei is lehetnek, hisz ez a szakma ebben a kis faluban még magas presztízzsel bír.

Amikor az interjúalanyokat megkérdeztük, kivel beszéltek meg az iskolaválasztással kapcsolatos dilemmáikat, főként azt a választ kaptuk, hogy ez magánügy, akár egyfajta tabutémának is nyilvánítható. A téma tabusodása annak tulajdonítható, hogy baráti, ismerősi, kollegiális körben is nagyon sokfajta élethelyzet alakult ki, és ezekben a körökben vegyesen járnak a gyerekek szlovák és magyar iskolába, tehát mindenkinek más a véleménye erről, így inkább nem is hozzák fel beszédtemának

az iskolaválasztást. A vegyes házasságban élő interjúalanyok saját belső örlődésükről számoltak be, a problémát mélységeiben valójában senki vel nem beszéltek meg.

5.5. Hiányos magyar szókinccse

A vegyes házasságokban a családi nyelvhasználat a gyermekek iskolájának tannyelvét erősen befolyásolhatja. A szlovák nyelvű iskolaválasztással a gyermek szókinccse a tanítás nyelvén fog tovább gyarapodni, lévén az iskolában töltött idő alatt is szlovákul kommunikál. A szórvány közösségben a családon és a magyar nyelvű rendezvényeken kívül az iskola lenne a magyar nyelvű kommunikáció központja, hiszen az utca, a hivatal nyelve a szlovák. Az egyik szülő épp a nyelvhasználati tér szűkülésével indokolja a nem magyar nyelvű iskolaválasztást, miszerint a környéken a családon belüli magyar nyelvhasználatra korlátozódik az anyanyelvű kommunikáció. Nyelvet váltottak a Zoborvidéki falvak, ezt megerősíti több interjúalany is, gyermekkorukból felidézett példákkal.

A gyermek gyenge anyanyelvű szókinccse abban a családban is problémaként jelent meg, ahol a két magyar anyanyelvű szülő odahaza csak magyarul beszél egymás között és gyermekeikkel is, sőt a magyar anyanyelvű nagyszülők is abban a házban laknak. A gyermek kifejezési nehézségekkel küzd az apa elmondása szerint is, de az interjúból is kiderül a diák kevert, magyar és szlovák elemeket együttesen alkalmazó nyelvhasználat.

Gyermeke magyar nyelvű szókinccsének gyarapodására fokozottan odafigyel az a szülő, aki nem engedi számára a szlovák nyelv használatát otthon.

„... ha a gyerek hazajön, múltkor is, elszólja magát szlovákul, rá van szólva, vagy úgy ki van javítva. Ő tudja aztat, csak nem ugrik be neki. Ő még gyerek.” (szülő)

Ebben a családban az egyik házastárs szlovák nemzetiségű, de magyar anyanyelvű, tehát ez a házasság nem minősíthető vegyes házasság-

nak, így a dominánsabb házastárs a család nyelvhasználatát magyarra korlátozza, és próbálja a család magyar identitását őrizni.

„Nálunk a számítógép menüje is magyarul van, a telefonon menü is magyarul van... jár az Új Szó, a Kossuth Rádió magyarul fröcsög... 20.-ára lemegyünk Pestre...” (szülő)

Mindezen törekvései ellenére úgy érzi, lánya nem beszél jól magyarul. Ez a kislány lett az egyik diák interjúalanyunk, aki annak ellenére, hogy szlovák iskolába jár, énekel ugyanezen iskola magyar tagozatának énekarában, valamint az órák közötti szünetet is szívesebben tölti a magyar tagozaton tanuló diákok körében. Emellett a helyi magyar közösség hagyományőrző csoportjának is a tagja. Saját bevallása szerint szívesebben járna a magyar tagozatra. Az aktív magyar közösségi életben való részvétele és a család magyar nyelvhasználatára ellenére nem érzi tökéletesnek magyar nyelvtudását:

„Hát magyarul nem nagyon tudok, hát na, nem tudok úgy, mint szlovákul, hogy olyan alapokat, hogy hogyan beszélni.” (diák)

6. Jövőkép

A magyar nyelvű közösség a felszámolódás felé tart, saját magának köszönhetően, külső befolyástól mentesen, nyilatkozza az egyik apa:

„Itt nem a szlovákok kényszerítettek erre. Mi magunk csináltuk ezt. Nincs szó szlovákosításról. Mi adtuk fel.” (szülő)

A szlovákosítás ebben az esetben mint erőszakos folyamat kerül szóba, azonban ennek van egy másik vetülete is. Öllös László a probléma gyökerét abban látja, hogy a szlovák alkotmány a szlovákiai magyar kisebbséget nem tartja egyenlő értékűnek a többségi államalkotó szlovák nemzettel. Ez a tény mindennapokban nem asszimilálódást ered-

ményez, hanem asszimilálást, konkrétan szlovákosítást.⁸ A bizonytalan nemzeti identitás a szórványra fokozottan jellemző, hiszen az ott élő magyar kisebbség szlovák nemzetiségű embertársakkal szorosabb kapcsolatban van, mint a tömb vidékiek. Az őket körülvevő szlovák környezetnek való megfelelés igénye adott esetben az iskola kiválasztásában is meghatározó lehet. Magasabb a szlovák nemzetiségű kollégák, barátok, szomszédok aránya, akiknek véleménye, példája befolyásolhatja a szülőket az iskola kiválasztásában.

A 35 éves fiatal apa az előző generációt teszi felelőssé ezért a folyamatért. Ellentmondásos ez az állítás több szempontból is. Egyrészt az interjúalanyok saját elmondása szerint szüleik számára – egy kivétellel – evidensnek számított, hogy ők maguk magyar nyelvű iskoláztatásban részesüljenek:

„Szerintem nem is volt kérdés, hogy magyar iskolába tegyenek-e vagy szlovákba. Egyértelmű volt.” (pedagógus)

„Ez nem volt kérdés.” (szülő)

Másrészt az utcán is dominált a magyar nyelv használata, ellenben a mai példával. A nyelvváltás tehát ezekben a családokban egy generáció alatt történt meg.

„... mert mi még az utcán magyarul beszélünk a szomszédokkal is.” (szülő)

A szlovák nyelvhasználatáról nyilatkozik az egyik szülő:

„...nem nagyon használtam itthon. Hát otthon mi nem használtuk soha a családba. A barátaim az utcán szintén magyarul szóltak.” (szülő)

⁸ K. Cséfalvay Eszter: Magyarok akarunk-e maradni? Interjú Öllös László politológussal. *Új Nő*. 2012/31. Forrás: <http://www.ujno.sk/images/Htm/2012/12031.htm>, letöltés ideje: 2013.03.01.

„Mi már csak szenvedői vagyunk ennek a szituációnak.” – hárítja a felelősséget az interjúalany szülei generációjára, és saját gyermekei számára már nem látja a kiutat a magyarként való megmaradásra:

„De viszont mi csinálhat az a gyerek, amikor kimegy a többi 10 gyerek közé? Csak szlovákul beszélnek. Iskolában azt hallja, én minden sejttem az ellen volt, hogy ne menjen szlovák iskolába, de sajnos itt nincs jövője. Hogy lesz-e még 8 vagy 9 évig itt magyar iskola? Szerintem nem! Van egy ideál és van a realitás...” (szülő)

7. Összegzés

A többségi nyelvű iskolát választó szülőkkel és pedagógusokkal készült interjúk tapasztalatai alapján elmondhatjuk, hogy esetükben a döntési folyamatot állandó bizonytalanság kísérte végig, a szlovák nyelvű iskolaválasztás helyességéről nem voltak teljes mértékben meggyőződve. Tény azonban, hogy a vegyes házasságban élők döntésének háttere közvetve vagy közvetlenül összefüggésbe hozható a szlovák nyelvű házastárs létevel. Közvetlenül egyértelműen úgy, hogy a házastárs kifejezett igénye gyermeke szlovák nyelven történő iskoláztatása. A közvetett szituációt több tényező befolyásolja, de leginkább a család döntően szlovák nyelvű otthoni nyelvhasználata. A család dominánsan szlovák nyelvhasználat miatt a gyermek magyar szókinccse nem fejlődik a szlovákkal azonos szinten, iskoláskorúvá válásakor a magyar iskolához nem ragaszkodó szülő a környezetében domináns nyelvű, szlovák iskolába írhatja gyermekét. A nyelvi tényező mellett itt még összetettebbé teszi a helyzetet a gyermek és a szülők társas kapcsolati hálója. A gyermek kapcsolati hálóját óvodás korban elsősorban az ottani csoporttársai jelentik. Másodsorban összekapcsolódik ez a háló a szüleiével, a család ismerősei, barátai, szomszédai által. Magyar óvoda hiányában a vizsgált területen az óvodás korú gyermekek többsége szlovák óvodába jár, ez a legtöbb esetben a szlovák nyelv aktív használatát vonja maga után már ebben a korban. Amennyiben az óvodán kívül a gyermek döntően a család

barátaival, ismerőseivel, szomszédaival is szlovák nyelven kommunikál, a magyar nyelv használatára még a társas kapcsolatai által sincs lehetősége. A nyelvhasználaton túl pedig az óvodás társak, a család barátai, ismerősei, szomszédai iskolaválasztási szokása is befolyásolja a szülőt. Minél homogénebb – ebben az esetben nyelvhasználati szempontból dominánsabban szlovák – ez a társas kapcsolati kör, annál nagyobb az esély a szlovák iskolaválasztásra.

A már többször említett tavalyi kutatásban a megkérdezett szülők és pedagógusok azon feltételezése, miszerint a gyermekeiket szlovák iskolába adó szülők az érvényesülés miatt választják a többségi nyelvű iskolát, ezúttal nem köszönt vissza. Érdekes módon a többségi nyelvű iskolát választó szülők és az ott oktató pedagógusuk, de még a gyermekek körében sem hangzott el ez a szó a szlovák iskola melletti érvként. Egyáltalán a gyermekek jövőjére, munkaerőpiaci érvényesülésére vonatkozó indokok nem hangzottak el.

Az idegen nyelvi közeg a két nyelv tudatos használatát követeli. Az állam nyelvének használata elengedhetetlen, míg az anyanyelvet csak tudatosan lehet használni a lehetőségekhez mérten. A magyar nyelvhasználat egyik lehetséges helyszíne az iskola. A többségi nyelv gyakorlására az összes többi élettér helyszínül szolgál. A nyelvhasználati tudatot a családban beszélt nyelv alakítja. A nagyszülőknek fontos szerepe van az unokák magyar nyelvhasználatában, a vegyes házasságban élő szülők ezt kihangsúlyozták. A nagyszülőkkel való kommunikáció gyakorisága és szintje tehát meghatározhatja az unokák magyar nyelvű szókinccsét, de korántsem elegendő a magyar nyelv megőrzéséhez és az identitás megtartásához. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a vizsgált szórványvidék településeinek élő interjúalanyainkat az etnikai térvesztés érzése kerítette hatalmába, iskolaválasztási döntéseik ebben a kontextusban gyökereznek.

Szügyi Éva

Délvidéki magyarok a többségi tannyelvű oktatásban

Bevezető

Egy kisebbségi nemzet fennmaradáshoz, az érdekérvényesítéshez, a gyarapodáshoz elengedhetetlen a kisebbséget alkotó egyének iskolázottsága, versenyképes tudása. A kisebbségi lét nehézségei sok esetben asszimilációt, elvándorlást, demográfiai elöregedést okozhatnak.¹

Vajdaságban az államalkotó (szerb) nemzet képviselőit követően a legnépesebb etnikai közösség a magyar kisebbség.² A vajdasági magyarságra is érvényesek a térségre jellemző demográfiai tendenciák, mint az elöregedés, az alacsony születési szám, valamint az elvándorlás.³

Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy mi motiválja a vajdasági magyar szülőket a többségi tannyelvű iskolaválasztáskor. Ugyanakkor azt is vizsgáltam, hogy a szerb tannyelven tanuló magyar diákoknak okoz-e nehézségeket a környezetnyelven történő tanulás, és ha igen, hogyan tudnak megbirkózni vele. Az alkalmazott kvalitatív kutatási módszerrel a szülői és a pedagógusi életpályákat is elemeztem.

1. A kutatási helyszín sajátosságai

A kutatás helyszíne Zenta volt. Földrajzilag Vajdaság északi részén helyezkedik el 42 kilométerre a szerb-magyar határtól, közigazgatásilag azonban az Észak-bánáti körzethez tartozik (1. ábra).

¹ Takács Zoltán—Kincses Áron (2013): *Vajdasági hallgatók Magyarországon*. Területi statisztika, 53.3 253.

² Szügyi Éva: Iskolaválasztás a Délvidéken. *Kisebbségkutatás*, 2012/3. 514.

³ *Vajdasági magyar kulturális stratégia 2012-2018*. Magyar Nemzeti Tanács Közigazgatási Hivatala, 2011.

1. ábra. Észak-Bánát körzet, Zenta (Senta) község



A település lakosainak száma 23 316 fő, főként magyarok lakják.⁴ A következő legnépesebb nemzet a szerb, majd a romák, horvátok, albánok, szlovákok következnek, de még számos nemzet képviselője él a városban kisebb számban, így például: bosnyákok, bunyevácok, make-dónok, ruszinok, stb (1. táblázat).

1. táblázat. Zenta község lakosainak száma nemzetiségek szerint⁵

Összlakosság	magyar	szerb	roma	horvát	albán	szlovák	egyéb
23 316	18 441	2 533	595	84	62	31	1 573

2. Zenta község oktatási kínálata

Öt általános iskola, négy középiskola és egy főiskola működik a községben. Az általános iskolák egy iskolaközponttal rendelkeznek.

⁴ Popis, 2011. Forrás: <http://popis2011.stat.rs/>

⁵ Forrás: *Opštine i regioni u Srbiji*, 2012.

2. táblázat. Zenta község általános iskolai kínálata

Település	Iskola neve	Munkaegység	Osztály	Tannyelv
Zenta	Stevan Sremac Általános Iskola			
Zenta		Thurzó Lajos Ált. Isk.	I.-VIII.	magyar
Zenta		November 11. Ált. Isk.	I.-VIII.	magyar/ szerb
Zenta		Emlék Iskola	I.-VIII.	magyar/ szerb
Felsőhegy		Csokonai Vitéz Mihály Ált. Isk.	I.-VIII.	magyar
Tornyos		Tömörkény István Ált. Isk.	I.-VIII.	magyar
Bogaras		Tömörkény István Ált. Isk.	I.-IV.	magyar
Kevi		Tömörkény István Ált. Isk.	I.-IV.	magyar

3. táblázat. Zenta község középiskolai kínálata

Középiskola	Szak	Képzési idő	Tannyelv
Gimnázium			
	Általános szak	4 év	Magyar/szerb
	Társadalomtudományi szak	4 év	Magyar/szerb
	Természettudományi szak	4 év	Magyar/szerb Magyar, angol Szerb, angol
Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium			
	Matematika szak	4 év	Magyar
	Képzőművészeti szak	4 év	Magyar
	Sport szak	4 év	Magyar
Közgazdasági-Kereskedelmi Középiskola			
	Pénzügyi adminisztrátor szak	4 év	Magyar/szerb
	Üzleti adminisztrátor szak	4 év	Magyar/szerb
	Kereskedelmi szak	3 év	Magyar
Egészségügyi Középiskola			
	Egészségügyi nővér-technikus	4 év	Magyar/szerb
	Fizioterapeuta	4 év	Magyar
	Gyógyszerész-technikus	4 év	Magyar/szerb
	Szülész-technikus	4 év	Magyar/szerb

A város középiskolái közül legrégebbi az 1867-ben alapított Gimnázium. Ezen kívül még egy gimnázium (a Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium) létezik a városban, továbbá két szakközépiskola: a Közgazdasági-Kereskedelmi Középiskola és az Egészségügyi Középiskola.

Zenta egyetlen főiskolája a Szent István Egyetem Kertészettudományi Karának Határon Túli Levelező Tagozata, ahol csak magyar tannyelvű oktatás folyik, kertészmérnöki és környezetgazdálkodási agrár-mérnöki szakon.

A fentiekből láthatjuk, hogy a kutatás fókuszában egy olyan többségében magyarok lakta település volt, ahol az iskolai előkészítőtől a középiskoláig lehetőségük van a magyar gyerekeknek anyanyelvükön tanulni több szakon, illetve egy magyar nyelvű főiskola is rendelkezésükre áll helyben.

3. A kutatás célcsoportja

A kutatás célcsoportját hatodik, illetve hetedik osztályos diákok, szüleik és pedagógusok alkották. A diákok esetében olyan magyar anyanyelvű gyerekeket kerestem, akik szerb tagozaton tanulnak. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy az interjúalanyok megtalálása nehézségekbe ütközött. Mivel azok a próbálkozásaim, hogy az iskola bevonása nélkül, eddigi ismeretségeimre támaszkodva találjam meg a gyerekeket, csődöt mondott, a pedagógusoknál illetve az iskolaigazgatóknál próbálkoztam. Az egyik iskolában először készségesnek mutatkozott az egyébként magyar nemzetiségű igazgató, viszont valamilyen kifogással folyton elodázta az adatszolgáltatás időpontját. A másik intézmény vezetője, aki montenegrói nemzetiségű volt, viszont rögtön negatívan reagált a kérésre, mégis, azonnal lehetőséget teremtett a gyerekekkel történő beszélgetésre.

Az iskola nem vezet külön statisztikát a diákok nemzetiségéről, ezért a gyerekek megkeresésénél a szerb tagozaton tanuló magyar nevű⁶

⁶ Akár csak a keresztnév vagy csak a vezetéknév volt magyar, akár mindkettő.

gyerekekre fókuszáltam. Így a célcsoportba főként vegyes házasságból származó gyerekek és szüleik kerültek.

A szülőket szintén nehéz volt elérni. Többen is megígérték, hogy időt szakítanak a beszélgetésre, viszont később lemondták a találkozót, anélkül, hogy bármivel megindokolták volna.⁷ A pedagógusok esetében az volt az elvárás, hogy szerb tagozaton (is) tanítsanak. Így szintén vegyes házasságból származó pedagógus is került a mintába.

Végül két iskolában: az Emlék Iskolában és a November 11.-ben összesen 15 mélyinterjú készült el. Három pedagógussal, hat hatodik, illetve hetedik osztályos gyermekkel és hat szülővel beszélgettem. A szociológiai mélyinterjújuk 2013 februárjában és márciusában készültek el.

4. A tannyelvválasztás problémája

A statisztikai adatok alapján Vajdaságban csökken az anyanyelvén tanuló magyar elsősök száma. A falusi településeken különösen nagy problémát jelent a tagozatok megnyitása, mivel kicsi a lakosság szám, előregedett a lakosság és kevés a gyerek.⁸ A 2008-as szerbiai PISA felmérések eredményei szerint a magyarul tanuló 14-15 éves diákok szövegértés tekintetében jobban teljesítettek, mint szerb anyanyelvű társaik. *Legroszszabbul a nem anyanyelvükön tanuló magyar diákok* teljesítettek.⁹ Vagyis megállapíthatjuk, hogy a vajdasági magyar nyelvű oktatás eredményessége magasabb a szerb nyelvű oktatás sikerességénél.¹⁰

⁷ Úgy tűnt, hogy ugyan meghozták a gyerekek iskoláztatásával kapcsolatosan a döntéseiket, viszont utólag erről és azokról az okokról, amelyek befolyásolták őket a döntéshozatalban, nem szívesen beszélnek.

⁸ Trombitás Tímea – Szügyi Éva: A falusi magyar tannyelvű iskolák Vajdaságban. *A Falu*, 2012/4. 27–35.

⁹ *Oktatásfejlesztési stratégia 2010-2016*. Magyar Nemzeti Tanács. Letöltve: http://www.prof-turchany.eu/documents/UIDD_hu_Vajdasagi_okt_fejl.pdf.

¹⁰ Papp Z. Attila: Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 2012/1. 3.

Az anyanyelvű oktatás erősítése prioritás, hiszen több kutató¹¹ bizonyította, hogy az anyanyelven megszerzett tudás a leghatékonyabb, de ez korántsem jelentheti azt, hogy ennek a folyamatnak a szerb nyelv el-sajátításának kárára kell történnie. Fontos a szerb nyelv ismerete, hiszen a vajdasági ugyan multinacionális környezet, mégis elengedhetetlen a szerb nyelv ismerete.¹²

A kutatási eredmények alapján 4 esetet lehet elkülöníteni:

- a) a beiskolázás a maga természetes automatizmusával történik;
- b) etnikai alapú döntés/ az otthon gyakrabban használt nyelv;
- c) a gyerek későbbi boldogulását tartja szem előtt a szülő;
- d) a tanulásban segítő szülő anyanyelvén tanuljon a gyerek.

a) A beiskolázás természetes automatizmusa

Ebben az esetben a szülő tudatosan nem választ sem iskolát, sem tannyelvet. Abba az intézménybe és arra a tagozatra íratja a gyermekét, ahová megkapja az iskolaközpont általi beosztást. Mivel a beiratkozás Zentán körzetesített, ezért a gyermekek a lakóhelyükhöz legközelebb eső intézménybe kapják meg az iratkozási értesítőt.¹³ Ebben az esetben fontos szerepet játszik az iskolai előkészítő, illetve az óvoda tannyelve.

¹¹ Csernicskó István – Göncz Lajos: *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban: Útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala: Budapest, 2009; Gábrity Molnár Irén: *Oktatásunk láttelepe, Oktatásszociológiai olvasmány*. Forum Könyvkiadó: Újvidék – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2008; Gábrity Molnár Irén – Rác Livia: *Vajdaság (Szerbia) – Kárpát Panel 2007*. In: Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.): *A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet: Budapest, 2008. 120–184; Göncz Lajos: *Iskolaválasztás Vajdaságban*. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó*. Magyarságkutató Tudományos Társaság: Szabadka, 2006. 125–141; Macnamara, John: *The bilingual's performance: A psychological overview*. Journal of Social Issues, 1967. 23. 58–77.

¹² Takács Zoltán: A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Regionális erőnlét. A humánerőforrás befolyása Vajdaságban*. Magyarságkutató Tudományos Társaság: Szabadka, 2008. 267–293.

¹³ Ha a gyermek vezetékeve szerb, vagy szerb óvodába járt, akkor automatikusan szerb tagozatra lesz beosztva.

A törvény¹⁴ értelmében három éves kortól lehetőség van arra, hogy a szülők óvodába járassák a gyerekeket, ötéves kortól viszont kötelező a kétéves óvodai nevelésben való részvétel. A gyerekek beiskolázása, óvodából iskolába történő átvezetése, főként, ha kisebbségi megközelítésből szemléljük a kérdést, különösen nagy jelentőséggel bír a háttérben meghúzódó szülői döntések miatt, továbbá társadalmi, gazdasági, és közhasznúsági szempontból.¹⁵

A szülő az óvodába történő beiratkozáskor is többféleképpen dönthet:

1) a szülő nem választ külön intézményt. Az óvodába történő besorolás szintén körzetesített, akárcsak az iskolák esetében. A gyerekek vezetéknévét veszik alapul, így ha az szerb, akkor a gyerek automatikusan szerb tagozatra kerül:

„Logikus volt, mivel hogy szerb a... na... prezime, hogy mondják... a vezetéknéve.” (szülő, Zenta)

2) a szülők inkább a szerb nyelvet használják otthon, illetve társaságban, így természetes, hogy a gyerek szerb nyelvű óvodába járjon:

„Amikor megismerkedtünk szerbül beszélünk, nekünk aztán normális volt,... ez nekünk egyértelmű volt, hogy szerb nyelven fognak iskolába járni (a gyerekek).” (szülő, Zenta)

3) a szülő tudatosan készül arra, hogy szerb tagozatra íratja később a gyermeket, és hogy megkönnyítse a beilleszkedést, szerb óvodába is járattja.

Az óvoda kiválasztásánál negatív esettel is találkoztunk annál a családnál, ahol otthon főként a magyar nyelvet használták, viszont az

óvónő anyuka szerette volna, ha a gyerekek szerb tagozatra is járnak már óvodás korukban:

„Nagyon kellemes, jó tapasztalataim voltak, kolleganőim is mondták, hogy nyitott volt, nagyon szeretett óvodába járni, sok verset tanult, nagyon élvezte a csoportnak a légkörét. De akkor úgy gondoltam, hogy egy év elég ahhoz, hogy magyarul tanuljon és két évet majd szerbül. A szerb csoportba átírtam a kolleganőhöz másik óvodába. Hát, az kicsit nehezebben ment, mert a fiam valahogy ezt rossz néven vette, és egy évig visszahúzódozó volt, különben nem egy visszahúzódozó fiatalember most már, meg akkor sem. De nem szólalt meg, nehezen, tehát ezek az igazi tünetek jelen voltak nála, az utolsó évben a végére tudott bealkalmazkodni úgy, ahogy kellett. Nehezen beszélte a szerb nyelvet, hiszen nálunk otthon nem beszélünk szerbül.” (szülő, Zenta)

A szülők tehát az óvodai tannyelv kiválasztásakor valójában már előre vetítették a leendő iskolai tannyelvet. A megkérdezett családok mindegyike esetében szerb tannyelvű volt az óvoda is.

b) Az etnikai alapú döntés, az otthon gyakrabban használt nyelv befolyása

A kutatásban szereplő családokban mindkét nyelvet használják, viszont előfordul, hogy túlnyomó részt a szerbet. Ez inkább a gyerekekkel való beszélgetés során derült ki például abból, hogy a testvérek egymással csak szerbül beszélgetnek, vagy hogy a gyerekeknek nincsen magyar nemzetiségű barátja, csak szerb.

„Közösen döntöttünk, a feleségem meg én, amikor megismerkedtünk, mivel ő is többet beszélt otthon ... vagyis a szülei elváltak. Az apja magyar, aki otthagya a családot, és ő az anyjával maradt, aki horvát nemzetiségű és elég gyengén beszél magyarul. És ő otthon, ahogy elváltak a szülei, többet beszélt szerbül. És mi, amikor megismerkedtünk, szerbül beszélünk. Nekünk aztán normális volt, hogy a gyerekek szerb nyelven fognak iskolába járni.” (szülő, Zenta)

¹⁴ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja = Sl. Gl. RS 62/03, 58/04, 58/04, i 62/04. Forrás: www.mp.gov.rs

¹⁵ Papp Z. Attila: Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. Kisebbségkutatás 2012/3. 399.

c) A gyerek későbbi életútja alapján történő döntés

A kutatási esetek némelyikében a magyar szülő saját negatív tapasztalatai alapján döntött a gyerekek iskoláztatásáról. Mivel ők maguk az iskolában, illetve az iskolai szerb órákon nem tudták megtanulni az államnyelvet és emiatt úgy érzik, hogy a karrierjük megrekedt, a gyerekeket szerb tagozatra írásták, hiszen ott kénytelenek elsajátítani az államnyelvet és abban bíznak, hogy ezáltal a gyerekek későbbi boldogulását segítik.

„Ezt már eldöntöttük, amikor megfogant. Már tudtuk a férjemmel, abból kifolyólag, mivel hogy én nehezen beszélem a szerb nyelvet... és Szerbiában a szerb nyelv a legfontosabb, és én úgy gondoltam, hogy szerb nyelven kell, hogy tanuljon.” (szülő, Zenta)

Az utóbbi interjú részletből kiderül, hogy befolyásoló tényezőként megjelenik a szülő saját negatív tapasztalata. A szülő nem akarja, hogy a hiányos nyelvtudás akadályozza a gyereket későbbi életútján, illetve hogy a szerb nyelvtudásának hiánya befolyásolja a gyerek későbbi döntéseit, akár a továbbtanulás terén, akár az életének más területein.

„Bármilyen iskoláról legyen szó, vagy egy lehetőségről, mert eleve úgy gondolom, hogy ez is befolyásolja, mert tudom azt, hogy olyan egyének, akik mondjuk rá törekvőbbek voltak, ismerték a két nyelvet, nem szorongtak, magabiztosabbak voltak, jobban-jobban megmozdultak... az ember most már szorong, alapvetően szorong.” (szülő, Zenta)

Ugyanakkor az egyik interjúban a szülő utal arra, hogy a gyermekeknek többet kellett tanulniuk, nem tudtak *„úgy játszani, ahogy a többi”*, és ugyanebben az interjúban az is elhangzik, hogy *„nekünk soha nem volt ötösünk szerbből, nekünk mindig hármassunk volt”*, vagyis a gyermek alacsonyabb szinten teljesít, viszont több időt fordít a tanulásra.

d) A tanulásban segítő szülő anyanyelve mint döntő tényező

Vegyes házasságok esetében az a szülő vállalja magára a tanulásban való segédkezést, akinek az anyanyelvén tanul a gyerek. Ha kiskorától egy-

formán hallja mindkét nyelvet, akkor nem alakul ki tanulási nehézség a későbbiek során.

„Az volt az igazság, hogy mondtam, hogy akkor mennek szerbbe, ha te [a férj] tanítod őket, mert én akkor még nem tudtam [szerbül] ... Úgyhogy még alsóban annyit értettem, hogy segítsék, most meg magukra maradtak.” (szülő, Zenta)

A tannyelv választásról szóló döntést általában a család maga hozta meg, egy esetben azonban kikérték szakértők véleményét is a szülők:

„Pszichológus véleményét is kikértük. Tehát közösen döntöttünk: az óvónő, a logopédus és mi, szülők döntöttünk, sőt még a kislányunk is meg lett kérdezve, és ő is így döntött, ő is így gondolkodott, ezt választotta.” (szülő, Zenta)

Nehéz döntés a vegyes etnikumú családokban a tannyelv megválasztása, függetlenül attól, hogy a gyerek milyen szinten beszéli szülei anyanyelvét, hiszen a tannyelvvel befolyásolják a gyermek identitásának fejlődését, hatnak baráti körének kialakulására, de figyelembe kell venniük a döntéshozás alkalmával saját szülői feladataikat is.

5. Az iskolaválasztás motívumai

A nyelv nem egységes entitás, megtanulása feltételezi a sajátos hangmintázatok, a nyelvre jellemző morfológia, mondat szerkesztés és szemantika elsajátítását¹⁶. A kétnyelvűség számos helyen megszokott jelenség, és elfogadott az a nézet, hogy a kisgyermek nagyobbról erőfeszítés

¹⁶ Polonyi Tünde Éva – Kovács Ágnes Melinda: Kétnyelvűség. In: Gervain Judit – Kovács Kristóf – Lukács Ágnes – Racsmány Mihály (szerk.): *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Akadémiai Kiadó: Budapest, 2005.187–199.

nélkül tudnak elsajátítani két vagy több nyelvet.¹⁷ Ugyanakkor létezik egy másik, eléggé széles körben elterjedt meggyőződés is, miszerint a korai kétnyelvű elsajátítás valamilyen formában negatív hatással van a kisgyermek fejlődésére és a korai nyelvsajátítás rendes módját megzavarja, ami így teljesen különbözni fog az egynyelvűek nyelvsajátítási folyamatától.¹⁸

Az iskoláztatás tannyelve az egyik döntő tényező a kétnyelvűség, esetleg nyelvcsere létrejöttében. Így tehát a választott iskola, annak tannyelve és az oktatott tartalmak a tanuló identitásformálásának meghatározó tényezői.¹⁹

Mivel Zenta községben egy intézményként működnek az iskolák, ezért itt könnyű az azok közötti átjárhatóság, azonban ritkán fordul elő, hogy a szülő nem a saját iskolakörzetéhez tarozó intézménybe írta a gyereket. A vizsgált kistérségben szubjektív döntést hoznak a szülők a gyerekek beíratásával kapcsolatban. A pedagógusok szerint a leggyakoribb ok, amiért azt az iskolát választják a szülők, amelyben ők tanítanak az, hogy *közel van a lakhelyükhöz* (vagyis egyetért a központi beosztással) és, hogy *jó hírneve van az iskolának*. A legtöbb esetben a szülők azt is szem előtt tartották, hogy *ők maguk melyik iskolába jártak*. Saját pozitív tapasztalataik után szívesen íratják ugyanis a gyermekeiket abba az intézménybe, ahol maguk is tanultak. Emellett megjelenik még néhány tényező, mint a *biztonságos közlekedés, a szülők saját tapasztalatai, az idősebb gyerek melyik iskolába jár*.

A vizsgált esetekben tehát a tannyelv kiválasztására nagyobb hangsúlyt helyeztek a szülők, mint az iskola kiválasztására.

¹⁷ Pettito, Laura-Ann: Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanism underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 2001. 28. 453–496.

¹⁸ Macnamara, 1967. *The bilingual's performance*, i.m.

¹⁹ Takács, 2008. *A munkaerő-kompetencia és az oktatás*, i. m.

6. Nyelvoktatás

A kutatás során megkérdezett gyerekek a szüleik szerint azonos szinten beszélnek a magyar és az államnyelvet, elmondásuk alapján a későbbiekben nem okozna számukra különösebb problémát, ha magyarul tanulnának tovább, bár a gyerekeknek nem ennyire határozott erről a véleménye. A szülők ugyan nagy többségében a gyermekekre hagynák a későbbi iskola-, illetve tannyelv-választást, mégis a gyermekek nagyobb része nyilatkozott úgy, hogy mivel szerbül jártak általános iskolába, szívesebben tanulnának továbbra is szerbül, annak ellenére, hogy volt közöttük olyan, aki az iskola keretein belül szervezetter jár magyar órára.

Az államnyelv oktatását fontosnak tartják a szülők, de felmerül az igény az iránt is, hogy a szerb tanulók rendes iskolai órákon tanuljanak magyarul,²⁰ hiszen kétnyelvű környezetéről van szó.

A megkérdezett pedagógusok szerint a magyar gyerekek részéről a környezetnyelv oktatással egyébként problémák vannak:

„A szerb nyelvvel a magyar gyerekek hadilábon állnak, nehezen tanulják. Ennek több oka van... maga a program sem igazán megfelelő. Nem olyan dolgokat tanulnak, amit a gyerekek használhatnak a mindennapi életben, tehát túlbonyolítják a programot és ez még egyelőre nem, vagy nagyon nehezen változtatható meg... nem fognak [a gyerekek] megtanulni szerbül.” (pedagógus, Zenta)

Zenta községben a gyerekek két idegennyelvet tanulnak: angolt és németet. A szülők különösen fontosnak tartják az idegennyelv oktatását, még akkor is, ha egyesek úgy nyilatkoztak, hogy csupán az alapok elsajátítására van mód az iskolai órákon.

A pedagógusok szerint jók a tárgyi feltételek az angol és a német nyelv oktatásához, a szülők szerint viszont nagyon tanárfüggő az, hogy a gyerekek mennyire tanulják meg az adott nyelvet. Maguk a gyerekek is különbséget tettek az angol- és a némettanár között. Ugyanakkor ma-

²⁰ A 90-es évek közepéig a többségében magyarok lakta községekben a szerb tannyelvű program rendes részét képezték a magyarórák.

gyar nyelvet a megkérdezettek közül csak ketten tanultak iskolai órán, valamint egy gyermek szerette volna a magyart választani fakultatív tantárgyként, de mivel egyedüli jelentkező volt, így végül informatikára iratkozott.

Összegzés

A kutatásban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a tömb magyarságban mi az oka annak, hogy a szülők annak ellenére is a szerb tannyelvű tagozatot választják, hogy rendelkezésre áll a magyar nyelvű oktatás. A vizsgált esetek nagy többségében vegyes házasságból született gyerekekről volt szó, de előfordult az is, hogy magyar családok döntöttek a szerb tannyelv mellett.

A kutatás során négy fő okot tudtam elkülöníteni: az első esetben a szülő a központi iskola által kiadott értesítőnek megfelelő tagozatra íratja a gyermeket. Ebben az esetben az iskolai előkészítő hatással lehet a tagozatválasztásra. A második esetben a szülők azért választják a szerb tannyelvet, mert a családban illetve a baráti körben inkább ezt a nyelvet használják. A harmadik esetben a szülő saját negatív tapasztalatai alapján dönt a gyermeke számára a többségi tagozat mellett, a gyermek későbbi könnyebb boldogulását szem előtt tartva. A negyedik esetben pedig a szülői feladatvállalás a döntő tényező, illetve a gyermekkel tanuló, tanulásban segítő szülő anyanyelve a befolyásoló.

A kutatás rámutatott az iskolai előkészítő tannyelvének lényegességére, hiszen a vizsgált esetek mindegyikében a szerb tannyelvű általános iskolát szerb nyelvű óvoda előzte meg. Ugyanakkor az is világossá vált, hogy a többségi nyelvű közoktatást várhatóan szintén többségi nyelvű középiskola illetve felsőoktatás fogja követni. A baráti kör, az osztálytársak befolyásolják a gyermek identitásának fejlődését, így a szerb nyelven történő tanulás az asszimilációs folyamatokat erősíti, illetve gyorsítja fel.

Trombitás Tímea

Többségi nyelvű iskolaválasztás a vajdasági szórványban

Bevezetés

A kisebbségi nyelvi, kulturális közegből származó gyermek iskola- és tannyelv-választása összetett feladat, hiszen a szülők a tannyelv megválasztásával befolyásolják a gyermek identitásának fejlődését is.¹ Több kutató bizonyította az anyanyelven történő tanulás jelentőségét,² mindemellett egyetértenek abban is, hogy kiemelten fontos az államnyelv megfelelő szintű elsajátítása, hiszen az etnikai környezet sajátosságai megkövetelik az egyéntől a környezet nyelvének ismeretét.³ Vajdaságban, a magyar nemzetiségű általános iskolások körülbelül 20%-a tanul szerb nyelven, viszont ezen belül egyes sziget szórvány településeken a szerb tannyelven tanuló magyar diákok aránya az 50%-ot is meghaladja.⁴

¹ Szügyi Éva: Iskolaválasztás a Délvidéken. *Kisebbségkutatás*, 2012/3. 514-535.

² Gábrity Molnár Irén – Rác Livia: Vajdaság (Szerbia) – Kárpát Panel 2007. In: Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.): *A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái*. Gyorsjelentés. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet: Budapest, 2007. 120-184; Göncz Lajos: *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai változások*. MTT – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet: Szabadka, 2004; Macnamara, John: The bilingual's performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 1967/2. 58-77; Mirnics Károly: Nemzeti kisebbségből szórványnépesség. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Kisebbségi létjelenségek. Szórvány- és szociolingvisztikai kutatások*. MTT: Szabadka, 2003. 25-85.

³ Kiss Zsuzsanna Éva: Az államnyelv elsajátításának oktatáspolitikai akadályai a Délvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben. *Kisebbségkutatás*, 2011.1.73-109.; Takács Zoltán: A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Regionális erőnlét. A humánerőforrás befolyása Vajdaságban*. MTT: Szabadka, 2008. 267-293.

⁴ Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016, Magyar Nemzeti Tanács.

Forrás: http://www.prof-turchany.eu/documents/UIDD_hu_Vajdasagi_okt_fejl.pdf (letöltés dátuma: 2011.09.10).

Tanulmányomban a vajdasági szórványban élő magyarok többségi nyelvű iskolaválasztásának körülményeit ismertetem. A kutatás célja az volt, hogy feltérképezzük, egy választott szórványtelepülésen a magyar nemzetiségű tanulók, illetve szüleik milyen szempontok alapján döntöttek a szerb tannyelvű iskoláztatás mellett. Ennek részeként vizsgáltuk azt is, hogy a tanulók hogyan birkóznak meg a többségi nyelv nehézségeivel. A kutatás fő kérdése az volt, hogy a magyar kisebbségben élő szülők milyen dilemmákkal kerülnek szembe, amikor gyermekeiknek oktatási nyelvet választanak.

1. A kutatás módszertana

A kutatási egy többségében szerb nemzetiségűek által lakott községközpontban, Nagyikindán valósult meg. A felvázolt cél eléréséhez kvalitatív módszert alkalmaztunk. A vizsgálatba olyan szerb tannyelvű osztályokban tanuló hatodik és hetedik osztályos tanulókat vontunk be, akik magyar nemzetiségűek vagy vegyes nemzetiségű családból származnak. Mindemellett interjút készítettünk a diákok szüleivel és a pedagógusokkal is. A kutatás során 13 félig strukturált interjú készült, a vizsgálat helyszínéül szolgáló Nagyikindán.⁵ A 13 megkérdezett között hat diák, négy szülő és három pedagógus volt. Az interjú során feltett kérdéseket öt nagyobb csoportra lehet bontani. A kérdések a családi háttérre, az iskolai életútra, az iskola jellemzésére, a társas kapcsolatokra és a diákok jövőbeli terveire vonatkoztak. Jelen tanulmány nem tárgyalja a kutatás során felmerült összes kérdést.

Az interjúk 2013. február és március hónap közötti időszakban készültek. Az interjúalanyok felkutatásában egy nagyikindai általános iskolában dolgozó tanítónő segítségét kértem. Általa jutottam el a diákokhoz, valamint később a diákokon keresztül szüleikhez. A 13 interjúból hét szerb nyelven, hat interjú pedig magyar nyelven készült.⁶

⁵ A településen összesen hat iskola működik, és ebből két iskolában lehet magyar nyelven tanulni.

⁶ A diákok kérésére az interjúk szerb nyelven készültek, megfogalmazásuk szerint azért, mert a magyar nyelv nehezebben megy nekik. A beszélgetés során igazolódott, hogy egy kisdiák kivételével, a többi tanuló igen gyengén beszél magyarul.

A szülőkkel készített interjú során egy esetben jelen volt a lekérdezett személy házastársa, illetve egy másik esetben jelen volt a megkérdezett szülő édesanyja is. A pedagógusok közül egy szerb nemzetiségű volt, aki szerb osztályokban tanít, egy magyar nemzetiségű, aki szintén szerb tannyelvű osztályokban tanít, míg a harmadik egy magyar nemzetiségű magyar tannyelvű osztályban tanító pedagógus volt.

2. Vajdasági magyarok szórványban

Szerbiában a magyar kisebbség által lakott községek⁷ többnyire Vajdaság északi részén helyezkednek el. A 2011. évi népszámlálás adatai szerint Vajdaságban 253 899 fő vallotta magát magyar nemzetiségűnek.⁸ A tartományban élő magyarok többsége a Magyarországgal határos régiókban és a Tisza-mentén él egy etnikai tömbben.⁹ Bánátban már jóval csekélyebb, Szerémségben pedig elenyésző a magyar nyelvszigetek száma.

Tanulmányomban Gábrity Molnár Irén meghatározását veszem alapul, miszerint a *„szórványmagyarság fogalmán általában a határon túli magyarságnak azt a rétegét értjük, amely a többségi nemzetekhez képest településén, mikro régiójában 30 százaléknál kisebb arányban él, hát-*

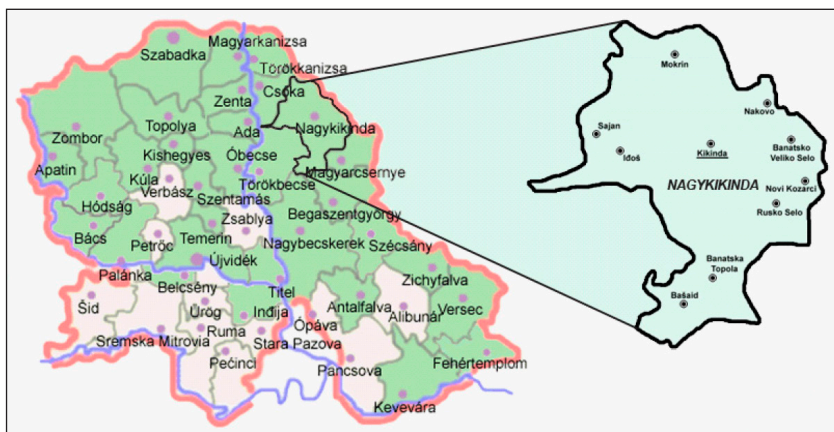
⁷ Szerbiában a község fogalma tartalmában mást jelent, mint a magyarországi szóhasználatban, ugyanis a község több települést összefogó, legalacsonyabb szintű közigazgatási egység és jellemzően egy nagyobb települést (várost) és annak közvetlen vonzáskörzetét jelenti. A község székhelye – amiről általában az egész községet is elnevezik – a községközpont. Egy másikhoz viszonyítva a községek terület és népesség szempontjából igen eltérőek, viszont közös tulajdonságuk, hogy városias és falusias tereket egyaránt magukba foglalnak. Kugler József: Vajdaság településhálózatának sajátosságai. In: Nagy Imre (szerk.): *Vajdaság – A Kárpát medence régiói* 7. MTA RKK – Dialóg Campus: Pécs-Budapest, 2007. 225-250.

⁸ Népszámlálási adatok alapján, 2011. Republički Zavod za Statistiku, Popis stanovništvo, domaćinstvo i stanova u Republici Srbiji 2011. Forrás: <http://webzr.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/Popis%20stanovnistva%202011> (letöltés dátuma: 2013.01.15)

⁹ Kocsis Károly – Bottlik Zsolt – Tátrai Patrik: *Etnikai térfolyamatok a Kárpát-medence határainkon túli régióiban (1989 -2002)*. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet: Budapest, 2006.

rányos nyelvi, etnikai, vallási helyzetben és a nemzettesttől elszigetelődve, leépült intézményrendszerrel, folyamatos veszélynek, felszámolódásnak van kitéve.”¹⁰ Mindezt Bodó Barna megfogalmazásával egészíteném ki, miszerint a „szórvány és a szórványosodás asszimilációra hajlamosító közeg, illetve folyamat, nevezzük a végeredményt nyelvváltásnak, kultúrael-hagyásnak vagy akár etnikai adaptációnak.”¹¹ A fent említett meghatározások alapján szórványnak, vagy a szórvánnyá válás valamely fázisában lévőnek tekinthető a Bánátban, a Szerémségben és a Bácska déli illetve nyugati részén élő magyarság.¹²

1. ábra. Vajdaság Autonóm Tartomány községei a községközpontokkal¹³



A magyarság aránya szempontjából szórvány településnek számító Nagyikinda község földrajzilag Vajdaság bánati tájegységében helyezkedik el (1. ábra). A község összesen tíz kisebb településből áll, központja Nagyikinda. A községhez tartozó falvakban és a községközpontban

¹⁰ Gábrity Molnár Irén: Mit értünk szórvány magyarság alatt Vajdaságban? *Létünk*, 2005/3. 24.

¹¹ Bodó Barna: Identitás és szórványdiskurzus. *Kisebbségkutatás*, 2003/2. 385.

¹² Badis Róbert: *Vajdasági magyar szórványban élők demográfiai helyzete*. Identitás Kisebbségkutató Műhely: Zenta, 2011.

¹³ A www.vmsz.org.rs alapján saját szerkesztés.

is a magukat szerb nemzetiségűnek vallók vannak többségben. A 2011-es népszámlálási adatok alapján Nagyikindán (a községközpontban) összesen 38 065 fő élt, melyből 4504-en vallották magukat magyar nemzetiségűnek, tehát a magyarok részaránya a többségi nemzethez viszonyítva 12%.¹⁴

3. Az empirikus kutatás bemutatása

3.1. Családi háttér és nyelvhasználat

A megkérdezett diákok családi háttérét tekintve nagy többségük vegyes nemzetiségű családból származik, ahol általában az édesapa a magyar nemzetiségű, az édesanya pedig szerb nemzetiségű, vagy ő maga is vegyes (magyar-szerb) összetételű családból származik. A diákok mind-egyike átlagos jövedelmi kategóriába sorolta családját. A tanulók, egy diák kivételével, nagyon gyengén beszéltek magyarul, annak ellenére, hogy az egyik szülő és a nagyszülők is magyar nemzetiségűek. A diákok elmondása szerint, a magyar szülővel, testvéreikkel és a magyar nagyszülőkkel is szerb nyelven beszélnek. Kérdésünkre, miszerint néha szoktak-e magyarul beszélni, azt felelték, hogy nem, vagy nagyon ritkán. Két szülő mondta azt, hogy gyermekük mindent megért magyarul, de valamilyen oknál fogva nem beszél, illetve nem mer beszélni.

„A lányomnak a szerb nyelv nem gond, de magyarul is tud beszélni, de néha szégyelli magát. Egyszer kisebb korában, ha valamit nem jól mondott, akkor kinevették, és valószínűleg emiatt nem akar magyarul beszélni. De ért magyarul, és tud is beszélni. Olvas magyarul, magyar tévét néz...” (szülő)

Egy vegyes házasságban élő szülő azt is elmondta, hogy sajnos a két gyermeke közül egyik sem beszél magyarul és sajnálja, hogy ő mint szülő erre nem figyelt oda korábban, mert jobb lenne, ha a gyermekei

¹⁴ Népszámlálási adatok alapján, 2011.

minél több nyelven beszélnének. Az interjúk során többen megemlítették, hogy igen gyakran előfordul, hogy a magyar tagot is tartalmazó családok is szerbül beszélnek otthon és ez főleg a vegyes nemzetiségű családokra jellemző.

„A nagyobbik fiam nem igazán érdeklődött a magyar nyelv iránt, pedig van neki egy magyar barátja is. Itt nálunk Kikindán előfordul, hogy magyar a család, de a gyerekek már nem tudnak magyarul. Hiába vagyunk magyarok, mi már szerbül beszélünk, ritka az is, hogy mi is a bátyáimmal magyarul beszélünk, pedig gyerekkorunkban csak magyarul beszélünk egymással...” (szülő)

A kutatásba bevont magyar nemzetiségű szülők mindannyian azt mesélték, hogy ők gyermekkorukban magyarul beszéltek a szüleikkel és a testvéreikkel is, sőt az általános iskolát is magyar tannyelvű osztályokban végezték el. Ennek ellenére ezek a szülők ma már szinte csak szerbül beszélnek, egyrészt szerb nemzetiségű házastársuk miatt, másrészt foglalkozásukból adódóan. Egy magyar nemzetiségű szülő arról beszélt, hogy ők magyarul beszéltek otthon addig, míg két idősebb gyermeke kisebb volt, de miután gyermekei megházasodtak – és a menyé, veje is szerb nemzetiségű lett – azóta szinte csak a szerb nyelvet használják.

„Többet beszélünk szerbül, mint magyarul. Vejem is szerb és a menyem is szerb. Értenek ők is magyarul, de ha velük vagyunk, akkor úgy kell beszélünk, hogy ők is megértsenek, tehát szerbül. Az üzletben is többnyire a szerb nyelvet kell használnom, ha bejön egy magyar vevő, és magyarul köszön, akkor azzal magyarul beszélünk, de egyébként a szerbet használjuk, mert itt az emberek nagy része szerb. Keveset használjuk a magyar nyelvet...” (szülő)

3.2. A gyerekek iskoláztatása és a tannyelvválasztás

Az előző alfejezetben említettem, hogy a megkérdezett hatodik és hetedik osztályos tanulók családjukkal többnyire szerb nyelven beszélnek, és a magyar nyelvet nagyon ritkán használják. Ennek következtében szá-

mukra nem jelentett gondot a többségi nyelven való tanulás. A kutatásba bevont szülők evidensnek tartották, hogy a gyermeküket szerb osztályba írásták. Ehhez az is hozzá tartozik, hogy a megkérdezett gyerekek szerb nyelvű óvodába jártak, és ott már szerb nyelven beszéltek, ezt követően a szülők már azt tartották helyesnek, hogy gyermeküket szerb tannyelvű osztályba írásták. Az interjút adó tanár ehhez kapcsolódóan kifejtette, hogy valójában már itt kezdődnek a „problémák”, ugyanis nincs magyar bölcsőde, és a szerb bölcsődékben „elvesznek” a magyar anyanyelvű gyerekek. A pedagógus hozzátette, hogy nagyon sok szülő meg sem tanítja gyermekét magyarul beszélni, egyszerűen feleslegesnek tartja, mivel a környezetükben szinte mindenki a szerb nyelvet használja.

„A bölcsődében egy-kétéves koruktól kezdve járnak a gyerekek és ezáltal megtanulnak szerbül, hiszen szerbül foglalkoznak velük, szerbül tanulnak, szerbül beszélnek. A szülők ráhagyják. Itt már elvesznek a gyerekek, mert ebből kifolyólag utána már szerb óvodába kerülnek, és innen már szerb nyelvű általános iskolába íratkoznak...” (pedagógus)

Arra a kérdésemre, hogy általában a magyar nemzetiségű szülők miért íratják szerb tagozatra gyermekeiket, az egyik pedagógustól azt a választ kaptam, hogy a szülők úgy vélik, hogy mivel Szerbiában élnek, ezért gyermekük jövőbeli érvényesülése szempontjából kedvezőbb, ha gyermekük szerb nyelven kezdi meg az általános iskolát. Hozzátette, hogy több szülő saját tapasztalataiból indul ki, miszerint a magyar tannyelvű általános iskola után nehéz volt számukra a középiskolában szerb nyelven tanulni, sőt a szerb nyelv volt az oka annak, hogy nem mertek belekezdeni egyetemi tanulmányaikba. Az említett okok miatt a szülők úgy vélik, hogy jobb, ha gyermekük minél előbb szembesül az államnyelven való tanulóval, és ez talán könnyebbé teheti számukra a későbbi érvényesülést a felsőoktatásban, illetve a munkaerő-piacon.

Az egyik megkérdezett vegyes házasságban élő szülő (édesapa) elmondta, hogy ők azért döntöttek a szerb tannyelvű iskoláztatás mellett, mert ő maga sokat dolgozott és emiatt kevesebb időt töltött otthon, így a gyerekekkel nem nagyon beszélgetett magyarul. Felesége vigyázott a

gyerekekre, aki szerb nyelven beszélt velük, így jobban elsajátították az államnyelvet. Ennek következtében a gyerekeket már szerb tannyelvű iskolába írtatták, mivel jobban tudtak szerbül, mint magyarul.

„Én nagyon sokat dolgozok, keveset vagyok itthon a gyerekekkel. A feleségem csak szerbül tud, ő van jobban a gyerekekkel itthon, és így a gyerekek jobban megtanultak szerbül. Ha magyar osztályba mentek volna, én nem is tudtam volna nekik segíteni a tanulásban, mert nem vagyok itthon, és a feleségem, ahogy mondtam, nem tud magyarul, ezért így láttuk jobbnak, ha a gyerekeket szerb osztályba íratjuk...” (szülő)

A diákok továbbtanulási szándékára vonatkozó kérdésekre, hárman válaszolták azt, hogy a középiskolai tanulmányuk után az újvidéki vagy a nagybecskereki egyetemre szeretnének iratkozni. A szülők támogatják gyermekeiket a továbbtanulásban, és véleményük szerint a továbbiakban is szerb nyelven fogják folytatni tanulmányaikat a gyerekek.

„Nem tudom, hogy ő mit akar befejezni. Ha tovább szeretne tanulni, akkor Újvidékre, vagy Zrenjaninba [Nagybecskerekre] megy majd, és valószínűleg szerb nyelven folytatja majd a tanulmányait, mivel egyéves korától szerb nyelven tanul. Mindent szerbül tanul. Nem fogom erőltetni neki a magyar nyelven való továbbtanulást, mert nem értené meg magyar tagozaton azt, amit kellene. Neki a szerb nyelv nem gond...” (szülő)

3.3. A magyar tagozaton tanulók létszámának csökkenése

A magyar tagozaton tanulók létszáma jelentősen lecsökkent az utóbbi években/évtizedekben. A létszámfogyatkozás oka a magyar családokban születő gyerekek számának folyamatos csökkenése, valamint az egyes időszakokban bekövetkezett kivándorlási hullám.¹⁵ A gyerekek

számának csökkenése nem etnikai jellegzetesség, ugyanis ez a tendencia az egész országra jellemző. A magyar tagozaton észlelhető csökkenéshez az is hozzájárul, hogy több magyar családból, illetve vegyes házasságból származó diákot szerb tagozatra íratnak. Az egyik pedagógus véleménye szerint, abban az iskolában, ahol ő tanít 10%-ra tehető azoknak a diákoknak a száma, akik magyar nemzetiségű vagy vegyes családból származnak, de szerb tannyelvű osztályokban tanulnak. Az egyik megkérdezett diák nagymamája így fogalmazott:

„Húsz évvel ezelőtt automatikusan a magyar gyerek magyar, a szerb pedig szerb nyelven tanult, de ez mára megváltozott (...) Akkoriban, amikor a fiam elkezdett iskolába járni, akkor jobban ment a magyar, minden szülő azon volt, hogy magyar tagozatra adjuk a gyerekeket. Arra nem is gondoltunk, hogy amikor befejezik majd a nyolc osztályt, akkor talán nekik nehezebb lesz majd a középiskolában a nyelv miatt. Mi azzal voltunk, hogy magyarok vagyunk, és ezért magyar tagozatra adjuk a gyereket. A lányom és a fiam is magyar tagozatra járt, de unokáim most szerb tagozaton tanulnak...” (hatodik osztályos diák nagymamája)

„Amikor én jártam elemi iskolába, akkor összesen négy magyar tagozat volt. Ezek a diákok, most negyvenhét évesek. Ezeknek a volt diákoknak a gyerekei tizenhét-tizenkilenc létszámú tagozatokba jártak tíz évvel ezelőtt, és ez a szám mostanra drasztikusan lecsökkent. Most a magyar tagozaton egy osztályban hat-hét diák van...” (pedagógus)

Megkérdeztük a pedagógusokat arról is, hogy véleményük szerint a magyar anyanyelvű diákok számára, a későbbi sikeres érvényesülés szempontjából melyik tagozaton érdemes elkezdni az általános iskolát. A pedagógusok azt felelték, hogy jobbnak látják azt, ha az iskoláskor előtt a magyar gyerekek a környezetükben találnak szerb játszótársat, így „játszva” megtanulnak szerbül, majd később az anyanyelvükön kezdi meg az iskolát, és ezt követően már maguk dönthetik el, illetve lehetőségeihez mérten választanak szerb vagy magyar tannyelvű középiskolát, egyetemet.

¹⁵ Szügyi, 2012. Iskolaválasztás a Délvidéken, i.m.

„Itt, Kikindán van lehetőség, hogy a gyerekek megtanuljanak szerbül, itt az egész környezet olyan. Nagyon ritka már az is, ha a családban vagy a baráti körben nincs szerb kötődés, nincs valami fonál. A gyerekek egymás között játék közben megtanulnak szerbül. Ez legendó. Utána már az óvodában általában párhuzamosan vannak szerb és magyar csoportok, tehát már ott is találkoznak a szerb nyelvű gyerekekkel az udvarban és a közös foglalkozáson. Ugyanígy később, amikor általános iskolába kerülnek kettő, majd három és később négy szerb órával szerintem meg lehet tanulni a szerb nyelvet...” (pedagógus)

„Szerintem itt, ebben a környezetben a magyar anyanyelvű gyerekek jól tanulnak szerbül. Az óvodában szerb anyanyelvű gyerekekkel játszanak és könnyebben tanulják meg a szavakat. Ugyanígy a szerb anyanyelvű gyerekek is sok szavat hallanak a magyar ajkú barátaiktól. Az utcán egyaránt lehet a magyar és a szerb beszédet is hallani. Úgy gondolom, hogy erre szükség van, mivel ilyen környezetben élünk. Az Észak-Bánáti Körzet vegyes összetételű. Mindenkinek tudnia kellene a két nyelvet...” (pedagógus)

A pedagógusok véleménye szerint a magyar anyanyelvű, „magyarul gondolkodó” diákok jobban tudnak a későbbiekben érvényesülni, ha anyanyelvükön tanulnak. Ha egy magyar anyanyelvű diákot szerb osztályba íratnak be, akkor szerb anyanyelvű társaihoz képest le fog maradni. A pedagógusok tapasztalatai alapján ezek a tanulók a későbbi érvényesülés során kevésbé lesznek eredményesek. Természetesen nagyon fontos az is, hogy a diákok a szerb nyelvet megfelelő szinten sajátítsák el, ami Nagyikindán a környezet hatásának köszönhetően nem okoz gondot a magyar anyanyelvű gyerekeknek.

Összegzés

Összegezve elmondhatjuk, hogy a pedagógusok véleménye alapján a magyar anyanyelvű, „magyarul gondolkodó” diákok jobban tudnak a későbbiekben érvényesülni, ha anyanyelvükön tanulnak. Természete-

sen fontos, hogy az államnyelvet szintén megfelelő szinten sajátítsák el. A pedagógusok tapasztalatai alapján, ha egy magyar anyanyelvű diákot szerb osztályba íratnak, akkor szerb anyanyelvű társaihoz képest tanulmányai során kevésbé lesz eredményes.

A kutatás során viszont az is kiderült, hogy az általunk megkérdezett diákok, akik magyar vagy vegyes nemzetiségű családból származnak, a szerb nyelvet tekintik anyanyelvüknek, és emiatt nem okozott számukra nehézséget, hogy szerb tannyelvű osztályokban tanulnak. A diákok többsége szüleikkel, nagyszüleikkel, testvéreikkel és barátaikkal is szerb nyelven beszél, tehát a mindennapi kommunikációjuk során a szerb nyelvet használják. A tanulók saját véleménye szerint gyenge a magyar nyelvtudásuk. A szülők sok esetben nem is tartják fontosnak, hogy gyermeküket megtanítsák magyarul, mivel a környezetükben többségében szerb nemzetiségűek élnek, így véleményük szerint „elég”, ha gyermekeik a szerb nyelvet elsajátítják. Az interjút adó egyik szülő megjegyezte, hogy sajnálja, hogy gyermekei nem beszélnek jól magyarul, mert magasabb szintű nyelvtudással nagyobb lehetőségeik lennének a jövőben.

Több interjúalany elmondta, hogy tíz, húsz évvel ezelőtt a magyar nemzetiségűek magyar osztályba, a szerb nemzetiségűek szerb osztályba iratkoztak. Ez a folyamat mára megváltozott, mert jellemzően a magyar nemzetiségű, illetve vegyes házasságban született gyerekeket szerb nyelven iskoláztatják. Ezt a folyamatot a szülők egy része természetesnek tekinti (a többségi, szerb nyelvű környezet miatt), a szülők másik része viszont a későbbi érvényesülésre gondolva iratja gyermekét többségi nyelvű osztályba. A szülők elmondása alapján, azt követően, hogy gyermekük szerb nyelvű óvodába járt, nem is gondolkodtak el a választható oktatási nyelveken, gyermeküket automatikusan szerb tannyelvű osztályba íratják. Az iskolaválasztást a nyelvi szemponton kívül egyéb elvárások is befolyásolták, mint a tanárok személye, a családi mintakövetés, az iskola térbeli elhelyezkedése, továbbá a szülő saját iskoláskori negatív, illetve pozitív tapasztalata.

Ferenc Viktória

Nyelvet tanulni, továbbtanulni, „létesülni” – többségi iskolaválasztási stratégiák Beregszászban

1. Többségi tannyelvű iskolaválasztás magyar környezetben

Beregszász, a kárpátaljai magyar tömbben élő lakosság központját reprezentáló város, kiterjedt magyar nyelvű oktatási rendszerrel rendelkezik: több magyar nyelvű óvodai csoport, magyar vagy magyar párú vegyes tannyelvű iskola, magyar gimnázium és az ország egyetlen önálló magyar felsőoktatási intézménye is megtalálható a kutatás helyszínéül választott városban.

Ennek ellenére az utóbbi 5-8 évben észrevehetően megnőtt a többségi iskolát választó magyar gyerekek száma, a magyar iskolák létszáma pedig csökkenő tendenciát mutat. A többségi iskolaválasztás trendje főleg azzal összefüggésben erősödött meg, hogy 2008-tól a felsőoktatásba való jelentkezéskor a magyar iskolák végzőseinek is kötelezően vizsgáznuk kell ukrán nyelv és irodalomból, az államnyelv oktatása viszont rendkívül alacsony hatékonysággal folyik a magyar iskolákban.¹ A magyar iskolák csökkenő létszámadatait részben a strukturális lemorzsolódás jelensége is magyarázhatja, ugyanis az egyes iskolaválasztási csomópontoknál, azaz 4.-ből az 5. osztályba, illetve 9.-ből a 10.-be való átmenet alkalmával magas az iskolaelhagyók száma. A lemorzsolódás

aránya növekszik az oktatási szintekkel, a középiskolai szintre a magyar tannyelvű osztályokban végzetek közel fele nem jut el.²

Az iskolaválasztás problémája a kárpátaljai közvéleményt is foglalkoztatja. Egy helyi magyar lapban közzétett kérdőívben arról kérdezték meg a kárpátaljai magyar közvéleményt, hogy „Helyesen járnak-e el azok a szülők, akik ukrán tannyelvű iskolába járatják gyermeküket?”³ Összesen 476 válasz alapján a többség (67%) elutasította a többségi iskolaválasztást, mert így Kárpátaljáról eltűnhet a magyarság (209 fő), vagy mert a gyerekek ukrán társaiknál sokkal gyengébben fognak teljesíteni (109 fő). A válaszadók egyharmada közelítette meg a többségi iskolaválasztást a gyermek fejlődése szempontjából, kétharmaduk a kárpátaljai magyar közösség szempontjából ítélte meg a kérdést. Azok közül, akik a többségi iskolaválasztás mellett érveltek (24,5%), jelentős azok aránya, akik a későbbi boldogulással kötik össze ezt a döntést. 112-en gondolják úgy, hogy helyes az ukrán tannyelvű iskola választása, mert csak így tud érvényesülni az életben a gyerek, s csak 5-en gondolják úgy, hogy az ukrán iskolákban magasabb az oktatás színvonala. 41-en vélték úgy, hogy esete válogatja. Bár a felmérés nem volt reprezentatív, az eredményekből kitűnik, hogy a többségi tannyelvű iskola választása megosztja a kárpátaljai magyar közvéleményt, amit a kutatással gyűjtött adatok is megerősítenek.

² A lemorzsolódás okait, vonatkozó kutatások hiányában, csak sejteni lehet. A magyar nyelvű képzések vélhetően megfelelő pedagógiai felkészültség hiányában nem képesek nagyobb mértékben benn tartani a diákokat a rendszerben, az alsóbb osztályokban valószínű a kárpátaljai magyar anyanyelvű románok, illetve a hátrányos helyzetűek iskolai integrációs sikertelensége is jelen van. Papp Z. Attila: A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás rendszere és néhány aktuális kihívása 2009-ben. In: Fedinec Csilla – Mikola Vehes (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politika, kultúra*. Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete: Budapest, 2010. 480–498; Orosz Ildikó – Csernicskó István – Ambrus Pál – Kristofóri Olga: A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján (2008). In: Orosz Ildikó (szerk.): *Két évtized távlatából*. PoliPrint: Ungvár, 2012. 67–242.

³ *Elvesztettük a magyarság negyedét?* Forrás: <http://kiszto.hhrf.org/?module=news&target=get&id=7205>; Utolsó megtekintés: 2013.11.19.

¹ Csernicskó István: Egy kényszerű „túlélési stratégia”: a többségi nyelven való tanulás. *Együtt*, 2011/4: 81–94. Csernicskó, István: The linguistic aspects of the Ukrainian educational policy. *ESUKA – JEFUL*, 2011/2–1: 75–91.; Beregszászi Anikó – Csernicskó István: Направление языковой политики украины как фактор этнических и языковых конфликтов. In: Виноградов В. – Михальченко В. (eds.): *Язык и общество в современной России и других странах / Language and Society in present-day Russia and other countries*. Институт языкознания РАН – Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям: Москва, 2010. 245–249.

2. Beregszász – nemzetiségek, iskolák

Az alábbiakban (1. táblázat) a Beregszászban található nyolc általános- és középiskola tanulói létszámainak adatait közöljük. Ha a lakosság etnikai arányát összevetjük az egyes iskolákba beíratott gyerekek számával és az összes beiskolázott gyerekhez viszonyított arányával, akkor megállapíthatjuk, hogy míg a beregszászi lakosság 48,1%-a magyar nemzetiségűnek vallja magát, 55,9%-a pedig magyar anyanyelvű, addig magyar tannyelvű osztályokba csak az összes iskolás 44,4%-a jár.⁴ Az orosz és ukrán nemzetiségűek aránya a városban belül 44,3%, anyanyelv szerint pedig 43,7%. Ezzel szemben ukrán és orosz tannyelvű iskolákban tanul az összes iskolás 55,6%.

Hivatalos nyilvántartás hiányában az iskoláktól kapott becslések alapján azt is láthatjuk, hogy az összes beregszászi iskolás 16,4%-a olyan magyar nemzetiségű/anyanyelvű gyerek, aki ukrán vagy orosz tannyelvű iskolába jár. Ez az arány iskolánként nagyon változik, a teljesen ukrán nyelvű 1-es iskolában a tanulók közel negyede, az 5-ös iskolában a tanulók harmada magyar nemzetiségű.

A többségi iskolát választó magyar nemzetiségűek számának alakulásában az elmúlt 25 évben többféle – oktatás- és nyelvpolitikailag meghatározott – hullámot is fel lehet fedezni. Az 1980-as évek végén Beregszász városában az orosz nyelvű oktatásban részesülők 38%-a, az ukrán nyelvű képzésben résztvevők 25%-a volt magyar.⁵ Más adatok szerint ekkor a Beregszászi járásban a magyar nemzetiségű iskolások 72,4%-a tanult magyar nyelven, 12,9%-uk oroszul, 14,7%-uk pedig uk-

⁴ A magyar tannyelvű osztályokba beiskolázott diákok jelentős része magyar anyanyelvű roma, akik aránya (a 2001-es népszámlálás alapján, alulbecsülten is 6,5%) hozzáadódik a magyar nemzetiségű, magyar anyanyelvű lakosság arányához, még inkább növelve a szakadékat a beiskolázási arány és az etnikai arány között. Vö. Braun László – Csernicskó István – Molnár József: *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*. PoliPrint: Ungvár, 2010. Ugyanígy, ha figyelembe vesszük, hogy sok magyar diák a Beregszász környéki magyar falvakból utazik be a városi iskolák valamelyikébe, azt is észre kell vennünk, hogy a városban belüli magyar lakosságból még kevesebben látogatnak magyar iskolát.

⁵ Fedinec Csilla: *Fejezetek a kárpátaljai magyar közoktatás történetéből (1938–1991)*. Nemzetközi Hungarológiai Központ: Budapest, 1999. 86.

ránul.⁶ A kilencvenes években ez a trend megfordult: nemcsak a magyar nemzetiségűek, de a többségiek is igyekeztek magyar tannyelvű iskolába íratni gyermekeiket, bízva a jobb érvényesülési lehetőségekben.⁷

1. táblázat. A beregszászi iskolák létszámadatai⁸

ISKOLA	Tannyelv	Összlétszám MAGYAR tannyelvű osztályokban	Összlétszám TÖBBSÉGI tan- nyelvű osztályok- ban	Magyarok a TÖBB- SÉGI tannyelvű osztályokban*	Magyarok a TÖBB- SÉGI tannyelvű osztályokban (%)
1-es középiskola	ukrán	-	826	200	24
3-as középiskola	magyar-ukrán	230	178	72	41
4-es középiskola	magyar	450	-		
5-ös középiskola	ukrán	-	700	240	34
6-os általános iskola	magyar	194	-		
7-es általános iskola	magyar	345	-		
9-es általános iskola	magyar	95	-		
10-es középiskola	magyar-orosz	105	74	12	16
Összesen	-	1419	1778	524	30
Az összes iskolás hány %-a	-	44,4	55,6	16,4	-

* Az iskolák igazgatóságának becslése alapján.

⁶ Veress Gábor – Popovics Vladimir: *Nemzetiségi iskolák Kárpátalján 1919–1991*. Vizhibu: Beregszász, 1999. 28–31.

⁷ Csernicskó: Egy kényszerű „túlélési stratégia”, i.m. 81–94., Csernicskó István: *Államok, nyelvek, államnyelvek: nyelvpolitikai a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Gondolat Kiadó: Budapest, 2013. 411–424.

⁸ A magyar iskolák adatai a 2011/12-es tanévre vonatkoznak, a vegyes tannyelvű és ukrán tannyelvű iskolák adatai 2012/13-as tanévet tükrözik. Az adatokat a Beregszászi Oktatási Hivatal bocsátotta rendelkezésünkre.

3. A kutatásról

Kutatásunkban három többségi iskolát vizsgáltunk meg: az 1-es és az 5-ös számú ukrán tannyelvű középiskolákat, valamint a 3-as számú ukrán-magyar vegyes tannyelvű középiskolát.⁹ Olyan diákokat kérdeztünk meg, akik magyar anyanyelvűként ukrán osztályba járnak, illetve olyan magyar szülőkkel interjúztunk, akik gyereüket többségi tannyelvű iskolába íratják be. Ezen kívül alsó és felső tagozaton oktató tanárokat is megkérdeztünk, akik mindennapi tapasztalataik alapján nyilatkozni tudnak a magyar gyerekek fejlődéséről a többségi tannyelvű osztályokban. A beregszászi ukrán iskolákban több magyar nyelven is jól beszélő, esetenként magyar anyanyelvű tanárt találtunk, ezért az interjúkat magyar nyelven készítettük az ő esetükben is. A magyar anyanyelvű tanárok esetében emellett számoltunk azzal a sajátos diskurzív stratégiával, amelynek során mondandójukkal legitimálni próbálták a „magyarként egy ukrán intézményben” jelenséget.

2013. január-február hónapokban összesen kilenc interjút készítettünk¹⁰ a három érintett iskolában, illetve olyan szülők/gyerekek otthonában, akik az adott iskolát választották.¹¹ A terepmunka során készített interjúkat digitális hangrögzítő segítségével rögzítettük, amelyeket szó szerinti formában, a beszélt nyelv jellegzetességeit követve jegyeztünk le. A tanulmány további részeiben az interjúkból származó idézeteket ennek megfelelően használjuk fel.¹² A begépet szövegeket Atlas.ti inter-

⁹ Párhuzamosan külön osztályokban zajlik a magyar és ukrán tannyelvű oktatás.

¹⁰ A következő személyekkel készítettünk interjúkat: pedagógus/szülő (1-es iskola); alsós pedagógus/szülő (5-ös iskola); magyar mint idegen nyelv tanár (5-ös iskola); két pedagógus közös interjúja (3-as iskola); szülő (5-ös iskola); két 6. osztályos és egy 7. osztályos diák egyéni interjúja (3-as iskola); hat 6. és 7. osztályos diák fókuszcsoportos interjúja (5-ös iskola).

¹¹ Az interjúk elkészítésében Papp Z. Attila is részt vett.

¹² Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az interjúrészleteket az érthetőség kedvéért néhol szerkesztettük, és erre szögletes zárójelbe tett rövid szöveggel utaltunk [...]. Zárójel nélküli három ponttal jeleztük, ha az interjúalany beszédtempója lelassult, a beszédpartner esetleg elhallgatott, vagy nem fejezte be gondolatát. Zárójelbe tett három pont (...) áll az olyan részek helyén, amit a tartalmi logikai lánc megtartása érdekében indokoltak tartottunk kihagyni. Az idézetek után zárójelben utalunk arra, kitől származik az idézet.

júelemző szoftver segítségével kódoltuk. A kódolás során a szövegeket kisebb narratív egységekre bontva olyan címkékkel láttuk el, amelyek röviden és lényegre törően fejezik ki az egyes szövegrészek tartalmát. Alkalmanként egy-egy szövegrészhez több kódot is rendeltünk, mert a tartalmak egyszerre többféle értelmezést is indokoltak tettek.¹³ A kódok említésének gyakorisága alapján próbáltuk meg az iskolaválasztási motivációk közötti hierarchikus viszonyt tetten érni, azaz azt tekintettük a legmeghatározóbb iskolaválasztási motivációnak, amihez a legtöbb interjúidézetet hozzá tudtuk rendelni.

Hipotézisként fogalmaztuk meg, hogy a korábbi magyar iskolákra kiterjedő kutatásunkhoz hasonlóan¹⁴ a többségi oktatási intézmény kiválasztása esetében is lehetnek etnikailag semleges, praktikus szempontok és etnikailag meghatározott, a nyelvvel, nemzetiséggel összefüggő motivációk. Előfeltevésünk szerint az *etnikai, nyelvi alapú iskolaválasztási döntések* dominánsabban jelen vannak a vizsgált kutatási helyszínen, mint az egyéb, praktikus iskolaválasztási szempontok, de ezek a stratégiák a szülők részéről külső körülmények kényszere alatt születnek, és hosszabb távon a nyelvcserehez járulnak hozzá.

4. Iskolaválasztás: döntési motivációk és azok következményei

Kutatásunkkal azt próbáltuk meg tetten érni, hogy a homogén vagy vegyes házasságban élő magyar szülők milyen érveket mérlegelve, milyen megfontolásból választanak magyar gyerekek számára többségi tannyelvű iskolát. Az interjúk elemzése során az iskolaválasztási motivációs tényezőket csoportosítottuk, de az iskolaválasztási döntések kísérőjelenségeként feltűnő, a döntések hátterében meghúzódó érzelmi folyamatokat is megismertük. Emellett a többségi iskolaválasztás gyerekekre gyakorolt vélt és valós következményeiről is teljesebb képet kaptunk.

¹³ Hasonló elemzési eljárásra lásd például Papp Z. Attila: *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Regio Books, Magyar Külügyi Intézet: Budapest. 2008.

¹⁴ Ferenc Viktória – Séra Magdolna: *Iskolaválasztás Kárpátalján. Kisebbségkutatás*, 2012/3. 471–513.

4.1. Etnikailag semleges iskolaválasztási döntések

Az etnikailag semleges iskolaválasztási döntések kifejezés alatt olyan szülői döntéseket értünk, melyek egyaránt jellemezhetik a kárpátaljai magyar és ukrán szülőket is. Ebbe a csoportba soroltuk az iskola infrastrukturális állapotát, az oktatás színvonalát, a városi iskolák presztízsét, az iskola által biztosított szabadidős foglalkozásokat, az intézményen belüli idegennyelv-tanulási lehetőségeket, a szülők anyagi helyzetét, ezzel kapcsolatban a faluról való beutazás költségeinek problémáját, a pedagógusok megítélését.

Az 5-ös számú középiskolában a város más iskoláihoz képest magasabb óraszámban oktatnak idegen nyelveket, elsősorban angol nyelvet. Nagyon sok szülő számára, illetve a pedagógusok szerint is ez a „nyelviskolai” jelleg meghatározó az iskolaválasztáskor.

„Épp ezért vagyunk annyira közkedveltek, már maga az iskola, úgy értem, hogy jönnek a szülők, és máris jönnek jelentkezni, mert a nyelvek miatt.” (Pedagógus, 5-ös iskola)

„K:¹⁵ És tudjátok róluk [a többi magyar gyerekről], hogy ők például miért jöttek ide ebbe az ukrán nyelvű iskolába?

V2: Hát sokan, mivel (...) van angol szakos is, és azt hiszik, hogy ezek az iskolák a legjobbak, ezért is.

K: Tehát a nyelvek miatt. És nálatok is szerepet játszott, tehát amit mondtatok, hogy szakmaválasztás, jövő... A nyelvek is fontosak voltak, hogy megtanuljatok mindenféle idegen nyelveket?

V2 Igen, az volt a fontos!

V1: Nem elég magyarul és ukránul tudni, angolul is.” (Diákok, 5-ös iskola)

Az 1-es iskolában arra törekednek, hogy minden tantárgyat egyaránt magas szinten oktassanak. Erről beszél az 1-es iskola pedagógusa

¹⁵ Párbeszéd-idézeteknél a K1 és K2 rövidítés az interjú készítő kutatókat jelöli, a V1-V2, stb. a válaszadókat.

is, aki, hogy ha a saját gyereke beiskolázásáról lenne szó, nem csak praktikus okokból íratná abba az iskolába, ahol tanít, hanem azért is, mert igazán jó iskolának tartja az intézményt.

„Én mondjuk, én ott dolgozom, és akkor ott tanuljon a gyerekem is – ez nem arról szól. Ez csak arról szól, hogy ez jó iskola. Látom, mivel ott dolgozok, és látom, hogy a tanárok, hogy hogy viszonyodnak a tanításhoz, hogy látom, hogy jó erős iskola, ezért akarnám oda beadni.” (Pedagógus, 1-es iskola)

Az oktatás minősége, mint a szülők iskolaválasztását befolyásoló döntés a falusi gyerekek városi iskolába való járatásának tendenciájában is megjelenik, bár adatközlőink nem jelentik ki egyértelműen, hogy a falusi iskolákban gyengébb lenne az oktatás. A szülőkben inkább egyfajta „vonzódás” alakult ki a városi, magasabb presztízzsel rendelkező iskolák iránt.

„A faluból azért hordják a gyerekeket a városba, hogy minden tantárgyból erős legyen, hogy itt minden óra le van vezetve, itt nincs olyan, hogy a tanár nem megy be az órára, vagy esetleg... Nálunk szigorúság, szigorúan veszik a munkát.” (Pedagógus, 1-es iskola)

„Jó mondjuk, nekünk annyi, hogy Jánosiban¹⁶ van ukrán iskola. A tanárnőnek, úgy kolléganőmnek az unokája tanul itt. Meg vannak elégedve. Itt is új tanárnő van. És én nem mondom, hogy rossz ez az iskola, én nem akarok ellene beszélni. Most, most miért adtuk Beregszászba? Hát nem tudom, csak vagy valami, engem húz még valami Beregszász felé.” (Szülő, 5-ös iskola)

A falusi szülők iskolaválasztásának érzékelhetően anyagi vetülete is van, hiszen a 3-as iskolán kívül sem az 1-es, sem az 5-ös iskolában nem gondoskodnak arról, hogy a környező falvakból reggelente beszállítsák a diákokat. Ezt a szülőknek kell megoldaniuk, így ebben az esetben csak

¹⁶ Beregszásztól 7 km-re található falu.

a tehetősebb szülők iskolaválasztásánál jöhet szóba ez az opció. Ugyanakkor a helyzet egy igazi helyi civil társadalmi kezdeményezés kialakulását is magával hozza: a szülők maguk szervezik meg, hogy gyerekeik közösen bérelt autóbusszal jussanak el az iskolába, majd onnan haza.

Az intézmény iskolaszervezeti adottságai, illetve az oktatásszervezés térbeli megoldásai is lehetnek a gyermek biztonsága szempontjából meghatározóak a szülői iskolaválasztáskor:

„Az 1-esbe nem, mert az 1-esbe ott a gimnázium is egybe van, és hát ugye anno én is járogattam be oda sokat, hát ott-ott életveszélyes a folyosón közlekedni szünetbe. Ott több mint ezer nem tudom hány gyerek van.¹⁷ (...) Egyszerűen a kicsik nem tudnak, nem mernek az osztályból kijönni szünetbe, mert egy épületbe van az egész.” (Szülő, 5-ös iskola)

A szabadidős foglalkozások is fontosak lehetnek a szülői döntésekben, de talán ennél is meghatározóbb a pedagógus személyisége, illetve az, hogy az idősebb testvérek hova jártak.

„Ugye van ismerkedési napok, tehát augusztus erről szól. És akkor, hát vannak szülők az 1A-ban, ugye ukrán osztálynak mondjuk, de viszont voltak magyarok és kérték, hogy ahhoz az osztályfőnökhöz akar menni, mert ismeri és a másik gyermeke is hozzá járt magyar-ként, és jó eredményekkel. Úgyhogy ezek már így jöttek össze, hogy már a magyar szülők kérték ezt a bizonyos osztályfőnököt, hogy lehetne-e hozzá adni, mivel ott volt az első gyerekük, és ugye testvérek.” (Alsó osztályos pedagógus, 5-ös iskola)

A magyar tannyelvű iskolákkal ellentétben, az ukrán tannyelvű iskolákban nem jellemző a roma tanulók beiratkozása, ami szintén szólhat a többségi iskola választása mellett. Ennek egyik fő oka az, hogy a

¹⁷ Az igazgatóság becslése alapján az 1-es iskolában 826 gyerek tanul (ahogy azt az 1. táblázatban jeleztük), ugyanakkor ugyanebben az épületben található a beregszászi ukrán tannyelvű gimnázium hat évfolyama is, s a kettő együttvéve már valóban ezer fő feletti létszámot eredményez.

beregszászi és a Beregszász környéki romák jellemzően magyar anyanyelvűek, így számukra a magyar iskolaválasztás jelent alternatívát, illetve motiváló lehet az is, hogy csak a magyar iskola diákjai jogosultak a magyarországi oktatás-nevelési támogatásra. A magyar szülőknél azonban épp a cigánykérdés miatt megfigyelhető az „elcigányosodó” magyar iskolák kerülése, az elitebb magyar, vagy ukrán iskolák választása.¹⁸

4.2. Etnikailag meghatározott iskolaválasztási döntések

Az etnikailag meghatározott iskolaválasztási döntések alatt olyan szülői döntéseket értünk, amelyek valamilyen formában köthetőek a szülők kisebbségi magyar világához: azaz ebben a csoportban kifejezetten olyan motivációk, stratégiák találhatók, amelyek a kárpátaljai magyar szülők döntéseit megkülönböztetik a többségi nemzethez tartozó szülők döntésétől. Ezek a motivációk leginkább a magyar vagy többségi iskola közötti választás egyes mozzanatait tartalmazzák.

A leghangsúlyosabb etnikailag meghatározott iskolaválasztási döntés, amit kutatásunkkal sikerült feltárnunk, egy, a kisebbségi magyar iskolák alacsony hatékonyságú ukrán nyelvtanításához kapcsolódó túlélési stratégia, melynek során a szülők az alábbi célok teljesülése érdekében választanak ukrán tannyelvű iskolát a gyerekeiknek:

- az ukrán nyelv elsajátítása;
- (az előbbivel szoros összefüggésben) az ukránul továbbtanulása/ emelt szintű érettségire való felkészülés;
- a későbbi boldogulás, a helyi szóhasználatban „létesülés” elősegítése.

A legerősebb és legközvetlenebb motiváció, hogy a gyerekek elsajátítsák az államnyelvet a középiskola befejezéséig.

„V1: Szerintem azt akarja a szülő, hogy a gyerek tanuljon meg ukránul is beszélni, mert mondjuk azért két nyelv. Mégis Ukrajnába lakik, és ha elmegy tanulni, akkor is csak ukránul.

¹⁸ Ferenc – Séra, 2012. Iskolaválasztás Kárpátalján, i. m.

V2: Alapvető követelmény, hogy az államnyelvet mindenki tudja.

V1: Mert minden, mondjuk Beregszász, jól van, 80-70% magyar van, de akkor is, minden papírmunka, meg minden ukránul. De hogy most elmegy a gyerek egy, mit tudom én, [hivatalba], akkor is ukránul kell megszólalni, ha nem tudja ukránul leírni a nevét, már az is rossz. Úgy-hogy szerintem ebből a szempontból a gyerek tanulja a nyelvet.

V1: Meg hogy tudjon érvényesülni természetesen.”(Pedagógusok, 3-as iskola)

„V: A testvérem idejárt, és akkor mondták, hogy milyen jó iskola, és ide íratlak be engem is. Csak engem, csak engem ukránba adtak, nem magyarba.

K: A többiek, a másik két testvéred magyarba jár? A kisebbik is, meg a nagyobb is?

V: Nem, a kicsi az is ukránba jár, csak a nagy járt magyarba.

K: És miért döntöttek így a szüleid? Mit gondolsz?

V: Mert Ukrajnában élünk, oszt nem fogunk tudni semmit csinálni, ha magyar osztályba fogok járni.

K: És a nagyobbik testvéred nem beszél, nem tanult meg ukránul beszélni?

V: Hát nem nagyon. Elment továbbtanulni, osztán nem nagyon tudott semmit.” (Diák, 3-as iskola)

Az ukrán iskolákban oktató pedagógusok és ukrán iskolát választó szülők az ukrán tannyelvű iskoláztatás stratégiáját az ukrainai továbbtanulással kötik össze, hogy a gyerek sikeresen le tudjon érettségizni és jelentkezessen az ukrainai felsőoktatásba.

„K1: Ön biztos sok szülővel találkozik vagy beszélget, ilyen magyar szülőkkel, ők mit mondanak, hogy miért döntöttek amellet, hogy ebbe az iskolába menjenek?

V: A továbbtanulás végett.

K2: Tehát kifejezetten a továbbtanulás?

V: Kifejezetten a továbbtanulás. Azért, hogy a gyermek, tudjon továbbtanulni itt nálunk [Ukrajnában]. Ezért, határozottan ezért. És

tudjon boldogulni ebben a világban, ebben az országban, ahol nekünk élnünk kell. Ez az egyetlen dolog, mert azt látja, hogy más kiútja nincs.” (Pedagógus, 5-ös iskola)

„V: Én azt szeretném, hogy egy kicsit többre vigye, mint mi.

K: De konkrétan mit, hogy a...?

V: Szeretném, ha egyetemre járna.” (Szülő, 5-ös iskola)

Adatközlőink úgy vélik, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskoláztatás jelen körülmények között egyetlen értelmes kimenete a magyarországi továbbtanulás. Korábban az alacsonyabb államnyelvtudású diákok számára a szülőföldi továbbtanulás lehetőségét jelentették a magyarul is oktató felsőoktatási intézmények, mint az Ungvári Nemzeti Egyetem magyar nyelvű szakjai, vagy a Kárpátaljai Magyar Főiskola, de mára az ukrán emelt szintű érettségi, mint minden felsőoktatási intézményben kötelező bemeneti vizsga, kirekeszti a gyengébb államnyelvtudású diákokat a felsőoktatásból. Aki a szülőföldön akar „létesülni”, annak az ukrán tannyelvű iskola jelenthet opciót.

„Hogyha nem tudja a gyerek itt, a magyar gyerek, az ukrán nyelvet, akkor nem létesülhet, és mindenkinek nem adatik meg Magyarországra menni tanulni. Itt viszont, ha nem tudja az ukrán nyelvet, akkor hová megy? Nem tudja letenni az emeltszintű vizsgákat, tehát rengeteg nehézségbe ütköznek a gyerekek, így ezért jött ez, hogy egyre több magyar jött nálunk.” (Pedagógus, 5-ös iskola)

„Szeretném ukrán iskolába [adni]. (...) Úgy gondolom, ha nem is itt, ha fog akarni menni külföldre tanulni, akkor ő fogja tudni a nyelvet, csakhogy, ha viszont úgy dönt, hogy itt, és nem tudna ukránul, ez nagyon nehéz lenne, hátrány.” (Pedagógus, 1-es iskola)

A Magyarország által biztosított oktatási-nevelési támogatás, amely minden magyar iskolába beíratott gyerek után 20 000 Ft összegű támogatásban részesíti a szülőket, szintén jelenthet iskolaválasztási

szempontot.¹⁹ Adatközlőink azonban úgy gondolják, az iskolaválasztásnak gyermekük jövője szempontjából sokkal nagyobb tétje van, mint amennyit a támogatás jelenthet.

„Hát most az lenne a másik dolog, hogy ez, ez nekem nem szimpatikus, hogy ugye hát falun is, meg máshun is hallani, hogy hát azért adta magyar iskolába, mert kapjuk a húszezer forintot. Na, hát ez már, akkor mindegy, ha iskolába se jár a gyerek, vagy nem tudom, na!” (Szülő, 5-ös iskola)

A támogatás helyett a szülők inkább egy kiszámíthatóbb kisebbségi oktatási rendszert szeretnének, amely felkészíti a gyerekeket a helyben való boldogulásra.

„Ha erről lenne szó, hogy most megint kéne dönteni, tegyük fel: de csak a húszezer forintért nem adnám magyar iskolába a gyereket. Hanem, ha esetleg arról lenne szó, hogy bizony igen, van egy olyan ígéret, hogy hát a magyar iskolában járt gyerekek lesz jövője ebben az országban, akkor igen, akkor azt mondanám, akkor magyarba adnám. (...) Sokkal több gyereket adnának szerintem, hogyha volna olyan ígéret, hogy legalább Kárpátalján tudna jobban boldogulni a magyar iskolát végzett gyerek.” (Szülő, 5-ös iskola)

4.3. Az iskolaválasztás pszichológiája

Az iskolaválasztási döntések nem önmagunkban és nem érzelmektől mentesen születnek. Interjúink lehetőséget adtak arra is, hogy a szülői döntések háttérében meghúzódó érzelmi folyamatokat megismerjük, a többségi iskolaválasztás vélt és valós következményeiről is teljesebb képet kaptunk a magyar gyerekek esetében.

¹⁹ Vö. Séra Magdolna: Az oktatási-nevelési támogatás szerepe az iskolai tannyelvválasztásban Kárpátalján. In: Szoták Szilvia (szerk.): *Határhelyzetek V. Sztereotípiák, választások, túllélesi stratégiák kisebbségi léthelyzetekben*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium: Budapest, 2013. 310–335.

A kutatásban megkérdezett három szülő első vagy másodgenerációs felmenői között vannak ukrán nemzetiségűek, két esetben magyar, egy esetben ukrán a házastársuk. A szülők egyike végig magyar nyelvű intézményekben tanult, egy másik adatközlő kezdetben magyar, majd ukrán nyelvű iskolába járt, a harmadik személy pedig teljesen ukrán nyelvű iskolai életúttal rendelkezik. Államnyelvtudásuk két esetben magas, míg a magyar iskolai életutat bejáró adatközlő nyelvi nehézségekkel küzd az államnyelvet illetően. Ez a nyelvi korlát a későbbi elhelyezkedésben, a felsőfokú tanulmányok elvégzésében is problémát okozott adatközlőnknek. Gyerekei számára mindhárom szülő ukrán tannyelvű iskolát választott, illetve készül választani. Három adatközlőnk közül a többségi iskolaválasztás döntési dilemmáját leginkább átélő szülő az, amelyik maga magyarul tanult, és alacsony a saját államnyelvtudása. Ez a szülő kompenzálni próbál: azért választott ukrán iskolát gyermekének, mert úgy érzi saját tapasztalatából, hogy csak így tud majd a gyereke szembenézni azokkal a nyelvi kihívásokkal, amelyekkel ő maga nem tud mit kezdeni.

„Másrésről meg saját magamra vagyok mérges, hogy nem tanultam meg fiatal koromba, mert én úgy gondoltam, hogy „óh, hát nem kell nekem annyira”, hát magyar közegben voltam. Munkahelyeken, ahol voltam, ott mindig voltak magyarok. Nem volt az a nagy kényszer, mint például most a gyerekemnek. (...) A gyerekeknek kell hálás lenni, hogy, hogy kényszerítjük, idézőjelbe kényszerítettjük, de az az igazság, hogy ez egy kényszer, hogy az ukrán.” (Szülő, 5-ös iskola)

A szülő csalódott, kiábrándult: úgy érzi, hogy a magyar közösségi érdekképviselőt részéről nem számíthat segítségre, attól fél, a magyar oktatási intézmények helyzete még inkább ellehetetlenül a következő 10 évben, mire az ő gyereke befejezné az iskolát.

„Minél tovább, annál nehezebb. Most itt nem egy-két évről van szó, hát mire az én gyermekem befejezi az iskolát, már tizenegy év múlva azért, nem tudom. (...) Valahogy pár évvel ezelőtt olyan, olyan más volt a légkör is. Mindenki volt egy kis várakozás, vagy egy kis hát-

ha, hátha mégis, de aztán valahogy csalódtunk benne, mert semmi nem történt.” (Szülő, 5-ös iskola)

Az a szülő, aki saját nyelvi hiánya miatti kompenzációból és a rendszerszintű kényszer hatására többségi iskolát választ gyermekének, a beiskolázás pillanatától attól szorong, hogy nem tud majd a gyermeke tanárával beszélni, hogy nem tud a gyereknek otthon segíteni a tanulásban. Ezt a problémát a tanárok is érzékelik, és van úgy, hogy a szülők emiatt lépnek vissza a többségi iskolaválasztástól.

„Mi még oroszot tanultuk, aztán ez lassacskán kiment, bejött az ukrán, és ezek a 30, 35 év körüli emberek, ezek sehogy nem tudnak. Nagyon sajnálatos, hogy nem tudnak. Oroszul már nem tudnak, mert nem tanulták, az ukránt meg nem tanulták meg, mert nem tanulták meg. Viszont ezeknek a szülőknek meg nagyon nehéz, mert nem tud segíteni a gyermekének, például egy ukránban sem.” (Pedagógus, 5-ös iskola)

Ha egy magyar gyerek végül bekerül a többségi iskolába, akkor tulajdonképpen egy, a kisebbségi oktatás tipológiája szerinti mélyvíztechnika nevezett oktatási formában vesz részt. A mélyvíztechnika (*submersion programme*) elnevezésű oktatási program egynyelvűséget eredményez a többség nyelvén, s többnyire egynyelvű oktatást kell érteni alatta. A mélyvíztechnika elnevezésű vagy befúrt oktatási programban a kisebbségi gyerek többségi nyelvű oktatásban részesül, olyan osztályokban, ahol többségi nyelvet anyanyelvként beszélő tanulók is vannak, és a tanár nem beszél a kisebbségi nyelvet. Az ilyen oktatási folyamat hatására egyre kevesebb, egyre bátortalanabban használja a gyerek az anyanyelvét, mert megtiltják a használatát, vagy megszégyenítik miatta.²⁰

Interjúink alapján a többségi iskoláztatás kétféle következménnyel járhat. Ezek közül az egyik, ha a gyermek ukrán nyelvtudása olyan szintre fejlődik, hogy már képes lépést tartani a többségi osztálytársaival,

anyanyelvét viszont egyre kevesebb, kevesebb használja. A jelen kutatásban megkérdezett szülők és pedagógusok inkább ezt a típust képviselik, és dominánsan pozitív tapasztalatokról számoltak be, pontosabban véleményük inkább csak az ukrán nyelvelsajátítás szempontjából pozitív, az anyanyelvi vagy más kompetenciák fejlődéséről keveset hallunk.

„Második osztályba, már második osztályban, harmadik, negyedikben már teljesen ilyen nagyon nyugodtan, már ők érzik azt, hogy ők teljes mértékben tudnak ukránul beszélni. Nem zárkóznak be, nem félnek kimondani szavakat, hogy lehet, nem úgy mondják ki. (...) Most első osztályba vagyok, és vannak olyan kis gyermekek, hogy már most, második félévben még szebben és szebben. Ügyesek én azt mondom, hogy nagyon megtanulnak [ukránul] a gyerekek.” (Pedagógus, 1-es iskola)

„A magyar gyerekeknek, hát nekik ugye nehéz beilleszkedni, de viszont vannak nagyon erős kis magyar gyerekek, akik majdnem olyan szinten teljesítenek, mint egy ukrán gyerek, még talán jobban is teljesítenek. Van, hogy sokkal figyelmesebbek, fegyelmezettebbek is, és odafigyelnek, szóval ők nagyon fegyelmezettek a magyar gyerekek.” (Alsó tagozatos pedagógus, 5-ös iskola)

A másik következmény az lehet, hogy a gyermek nehezen éli meg a többségi környezetet, nem mer megszólalni, s nem képes olyan tempóban elsajátítani a többségi nyelvet, hogy haladni tudjon a többiekkel. Ennek következtében visszamarad, bezárkózik, több esetben visszaírják magyar tannyelvű iskolába. Korábbi kutatásunkban több olyan esetről is beszámoltak, amikor a gyerekek elszigetelődését a többségi iskolában újra a magyar iskolaválasztás követte.²¹ Jelen kutatásunkban megkérdezett adatközlőink is tudtak említeni olyan diákot is, akit végül ki kellett venni az ukrán iskolából, de szerintük ebből a típusból van kevesebb. Az ilyen esetekben a legnagyobb gondot az okozza, hogy a gyerekek félnek

²⁰ Skutnabb-Kangas, Tove: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány: Budapest, 1997. 25–26.

²¹ Ferenc – Séra, 2012. Iskolaválasztás Kárpátalján, i.m. 486.

megnyilatkozni, félnek, hogy hibákkal teli nyelvhasználatukért megszégyenítik őket, osztálytársaik kinevetik.

„V: Egy példa a százból mondjuk, aki nem bírja. Ugye ott, hát van, volt egy tanítványom, aki első osztály, második, harmadikban már nehezen, szinte stresszként kezelte azt, hogy felelnie kell. Nem is annyira az angol, inkább az ukrán nyelvtan, ukrán olvasás, matek. És akkor a szülők kivették, és bizony, hogy ott már kellett az orvosi segítség a kisfiúnak, mert szóval már sokkot kapott az órákon és ideges volt.” (Alsós pedagógus, 5-ös iskola)

„Van olyan, amikor a szülő nem látja be, hogy a gyereknek jobb lenne, ha magyarul tanulna. Volt egy-két, mióta itt vagyok, egy 12 éve volt, egy. Hát meg lehet számolni néhány esetet, amikor belátó volt a szülő, és az ukrán osztályból átvették a magyarba, ilyen is előfordult. (...) Van olyan gyerek, aki nyolcadikos szinten van, és még mindig, hogy mondják azt, fél megszólalni. Tehát nem is fél, hanem szégyell, hogy nem tudja pontosan kifejezni magát, és ezért inkább nem beszél, holott lehet, magyar osztályba sokkal bővebben tudná magát előadni és kifejezni, tehát ilyen is van, ez vegyes.” (Pedagógusok, 3-as iskola)

A gyerekek ukrán iskolába történő beilleszkedésében, a nehézségek áthidalásában nagy szerepe van a pedagógusoknak, akik esetleges magyar nyelvtudásukkal, támogatásukkal segíthetnek a gyerekeknek.

„Mondom nekik, hogy gyerekek, ne szégyenlősködjetek, mert itt senki nem fog kinevetni, ha nem úgy mondjátok a szavakat. Mi tanulni jöttünk ide, azért vagyok, hogy segítsek nektek! És akkor ők majd feloldódnak. És az a tapasztalatom, hogy a gyerekek nem is nevetik ki őket, hogy nincsen, tudod teljes ukrán gyerek és a magyar nem úgy mondja ki azt a szót.” (Pedagógus, 1-es iskola)

„Itt a szomszédba hallom, hallani, hogy magyarul mondja, hogy összeadunk, és hallani, tehát ha matek van, vagy valami, én hallom, te-

hát lehet, hogy ő így mondja. (...) Hát nehéz, nehéz helyzetük van, de ha azt akarjuk, hogy a gyerek, az a magyar is megértse, és a feladatot megoldja, példákat is, akkor ő akar és segít magyarul fordítani. (...) Nekiünk ez a célunk. Nekem például személyesen az a célom, hogy a gyerek haladjon.” (Alsós pedagógus, 5-ös iskola)

Ez a segítség azonban sok esetben csak átmeneti, a pedagógusok kezdetben hajlandóak magyar nyelvtudásukkal segíteni az oktatás hatékonyságát, de a későbbiekben ez már nem jellemző. Ebben a beregszászi gyakorlatban a kisebbségi oktatás *tranzitív formájának* jeleit fedezhetjük fel, amikor is a gyermek anyanyelvére csak addig van szükség, ameddig el nem sajátítja a tanítás nyelvét a továbbhaladáshoz megfelelő szinten. Ez után az oktatás a többségi nyelven folytatódik.²²

„Én abba úgy megbeszéltem velük, teljes mértékben ukránul beszélünk, de ha valamit nagyon akar mondani, és nem tudja kiejteni, elmondja nekem magyarul, én lefordítom neki ukránra, és már ezt a szót tudja, hogyha ki akar menni WC-be, vagy hogyha valami, vagy ki akar menni, akkor én ezt neki lefordítom. És már második alkalommal jön hozzám, és ukránul próbálkozik. És én addig tanítom, és aztán most pedig automatikusan, most a második félévbe már ukránul jönnek, mondják.” (Pedagógus, 1-es iskola)

A gyerekek otthonosság érzetét erősítheti az ukrán iskolákban az is, hogy sok magyar gyerek kerül be egy-egy osztályba, s ők maguk között magyarul beszélgetnek. Ugyanakkor a kisebbségi nyelv használatát nem mindig nézik jó szemmel az intézményben, ami a befulladás-tási program egyik ismérve.

„V3: Az a tanár, aki tanítja az angolt, és valamit elkezdünk magyarul beszélni, és a tanár haza küldött, hogy nem hallja, s nem jó, ha angol órán magyarul beszélünk és nem ukránul, hanem magyarul beszélünk (...).

²² Skutnabb-Kangas, 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*, i. m. 25–26.

K: De akkor csak órán fordul elő, szüneten senki nem szól rátok, hogy ez ukrán iskola s ukránul kell beszélni?

V4: Van úgy, hogy ukránok szólnak be.” (Diákok, 5-ös iskola)

A beregszászi ukrán iskolák sajátossága, hogy második idegen nyelvként a magyar nyelv is választható. A szülők számára ez is egy meghatározó iskolaválasztási motiváció, mert az ukrán és a magyar szülők egyaránt pozitívként tekintenek arra, hogy gyerekeik megtanulhassanak magyarul írni, olvasni. Az egyik magyar nyelvtanár szerint a magyar gyerekek kifejezetten szeretik ezt az órát, mert úgy érzékelik, hogy itt felszabadulnak, az anyanyelvükön sokkal könnyebb megnyilatkozniuk.

„Ezért van az, hogy inkább sok, több gyerek van magyarra, mert azt gondolja a magyar szülő, hogy akkor már megtanulta a gyerek emezt, tanulja az ukránt, az angolt, akkor hagyjuk még meg neki az anyanyelvet is. És ez egy nagyon nagy lehetőség a magyar gyerekeknek, pont ez az iskola, mert én azt hiszem, hogy aki a magyart válassza, az tizenegy osztályig ezek alatt az évek alatt megtanulja a helyesírást, megtanul beszélni szépen, megtanul olvasni, már aki akar, és ugyanakkor én azt gondolom, hogy irodalom szintjén is valamilyen kis betekintést nyernek a gyerekek, úgyhogy szerintem jó. Meg az a jó, hogy az anyanyelvét az ugye beszéli a gyerek (...) az én óráimon a magyar gyerekek ilyen magabiztosak, ott azt érzik, hogy ezt én tudom, és ez jó neki.” (Pedagógus, 5-ös iskola)

A többségi gyerekek és szüleik is értékelik ezt a tantárgyat. Lehetőséget látnak a magyar nyelvtudás megszerzésében. Az ő esetükben sokkal gyakoribb motiváció a magyarországi, vagy a kárpátaljai magyar nyelvű továbbtanulás esete.

„Egyszerűen látják a szülők, az ukrán szülők is, hogy kell a magyar is, mert itt vagyunk Beregszászba és kell, és valamivel bátrabbak is Magyarország irányában. Bármilyen lehetőség van, ha azt a kettős állampolgárságot vesszük. (...) Ők azt mondják, hogy ez egy lehetőség, és miért ne használjuk ki (...). A csoportot, akit most vezetem,

a csoportból ott nagy többségében azt mondták nekik, hogy azért, mert ők Magyarországra szeretnének menni, mert munkahely, vagy legalábbis egy évre, hogy megtanulják a nyelvet, és aztán mennek tovább.” (Pedagógus, 5-ös iskola)

Ukrajna 2012-ben elfogadott új nyelvtörvénye²³ a magyar mint idegen nyelv oktatásában is hozhat pozitív változásokat. Azon településeken, ahol a kisebbségi nyelvek beszélői elérik a 10%-os arányt, ott lehetőség van az adott kisebbségi nyelvet regionális nyelvként használni, a dokumentum pedig azt is kiköti, hogy „Minden általános középfokú tanintézetben biztosítják az államnyelv és egy regionális vagy kisebbségi nyelv oktatását.”²⁴ A magyar nyelv oktatása így egyre több többségi nyelvű iskolában megjelenhet választható idegen nyelvként.

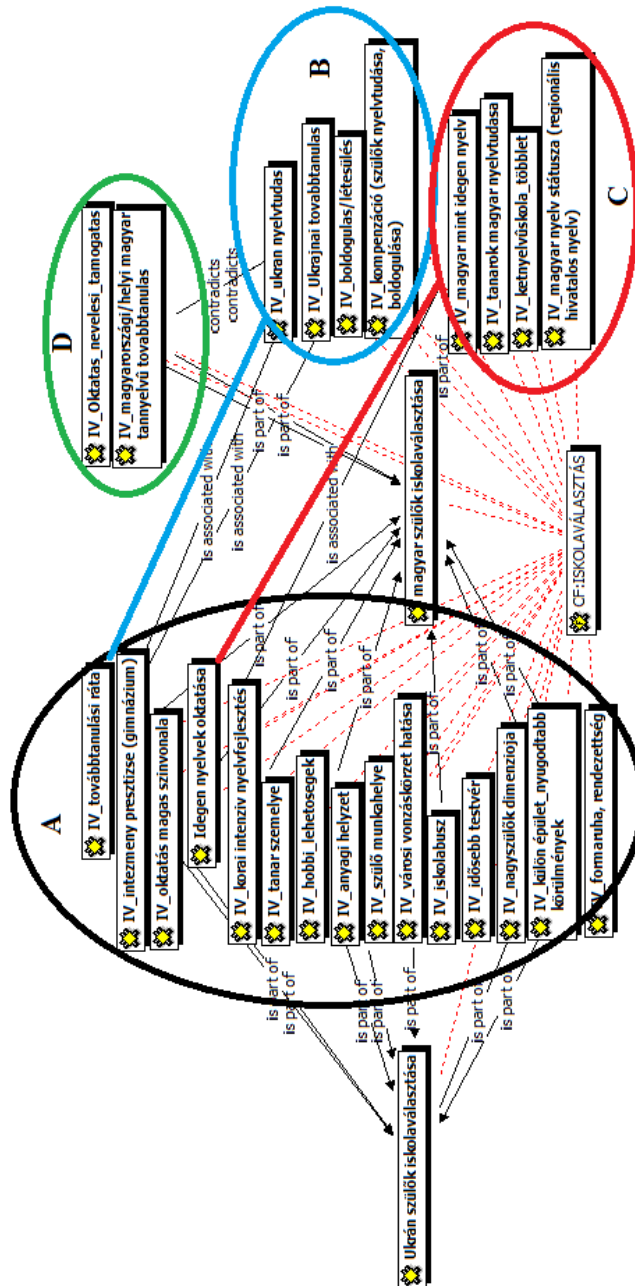
5. Összefoglalás

Kutatásunkkal a magyar tömbben jellemző többségi iskolaválasztás motivációinak feltárására vállalkoztunk. Interjúalanyaink az ukrán nyelvtudási hiány kompenzálása, az ezzel összefüggő szülőföldi továbbtanulás és helyi boldogulás érdekében hozott etnikailag meghatározott iskolaválasztási döntés dominanciáját támasztották alá. Emellett azonban más, etnikai szempontból semleges iskolaválasztási motivációkat is sikerült feltárnunk.

Az iskolaválasztási motivációk e két nagyobb csoportját az 1. ábrán próbáltuk meg összefoglalóan szemléltetni. Az ábrán látható, hogy vannak olyan motivációk (*A-val jelölt kör*) az iskolaválasztásban, amelyek az ukrán és a magyar szülők esetében egyaránt megjelennek, ezért etnikailag semleges motivációknak tekinthetjük őket. Ugyanakkor egy-egy etnikailag semleges motiváció bizonyos körülmények hatására etnikai-

²³ Nem hivatalos magyar fordítását lásd például: Fedinec Csilla – Csernicskó István: Nyelvtörvény Saga Ukrajnában: a lezáratlan 2012-es fejezet. *Kisebbségkutatás*, 2012/3. 588–609.

²⁴ III. fejezet 20. cikk.



1. ábra. Etnikailag semleges és etnikailag meghatározott iskolaválasztási döntések Beregszászban

lag meghatározottá válhat. Ilyen például egy iskola továbbtanulási rátája (*B-vel jelölt kör*), amely a kötelező ukrán nyelv és irodalom érettségi és felvételi vizsga bevezetésével a magyar szülők iskolaválasztásában egy etnikailag/nyelviileg meghatározott új és nagyon domináns iskolaválasztási szempontot teremtett.

Az idegen nyelvek oktatása (*C-vel jelölt kör*) is látszólag etnikailag semleges iskolaválasztási motiváció, hiszen ez egyformán fontos a magyar és az ukrán szülőknek is. De azzal, hogy az ukrán iskolákban van lehetőség magyar nyelvet tanulni, a magyar szülők számára egy extra (és egyben etnikailag meghatározott) motiváció adódik, hiszen amellet, hogy a gyerekük a többségi iskolában magtanul ukránul, a magyar nyelv és kultúra alapjait (helyesírás, olvasás, irodalom) is elsajátíthatja. Az oktatás-nevelési támogatás és a magyarországi továbbtanulás stratégiája (*D-vel jelölt kör*) az a két iskolaválasztási motiváció, amely kifejezetten a magyar szülők gondolkodásában jelenik meg, ugyanakkor szemben áll a helyben való boldogulással, a Kárpátalján való továbbtanulás lehetőségével.

Interjúink lehetőséget kínáltak arra, hogy az iskolaválasztással kapcsolatos érzelmi folyamatokat is jellemezhesük a szülők és a gyerekek esetében. A szülőknél többféle félelmet, szorongást lehet észrevenni, ami egyrészt a saját nyelvtudás hiányában gyökerező kompenzációból fakad, és abból, hogy a szülők nem is biztosak abban, hogy döntésük helyes. Másrészt a többségi iskolaválasztás társadalmi megítélése is negatív a kárpátaljai közvélekedésben, a társadalmi közeg tabusítja/erkölcsileg elítéli a többségi iskolaválasztást, ezzel nem kínál fogódzót a vívódó szülőknek.²⁵

A gyerekek többségi iskolába kerülésének sajátosságait, a legfontosabb problémákat is próbáltuk összegezni. Azon túl, hogy a többségi oktatás néhány diákban súlyos lelki sérüléseket okoz, a rendszerben bennmaradó, a felzárkózásra képes gyerekek nyelvi és lelki fejlődése sem

²⁵ A helyi médiában megjelenő, az anyanyelvű iskolaválasztás mellett érvelő interjúk, vagy egyéb műfajban született írások között több olyat is találunk, amely erkölcsi kötelességként állítja be a magyar tannyelvű iskolaválasztást, és megbélyegzi a nem eszerint cselekvő szülőket.

zavartalan. A magyar gyerekek ukrán tannyelvű iskolába íratása oktatási szempontból a klasszikus *mélyvíztechnika* kategóriájába tartozik, ami a gyerekek anyanyelvének tannyelvként való használatát tiltja, s többségi egynyelvűségét eredményez. A pedagógusok elmondott tapasztalata alapján, bár a gyerekek viszonylag jól teljesítenek, kezdetben szükségük van anyanyelvi kapaszkodókra, amit a magyarul tudó tanárok meg is adnak számukra. Később azonban teljesen áttérnek a többségi oktatási nyelvre. Ez utóbbi eset, amely a tanárok véletlenszerű magyar nyelvtudásának függvénye, a *tranzitív oktatási modell* jeleit mutatja, amely végeredményképpen szintén egynyelvű kompetenciákat eredményez a többség nyelvén (hosszú távon pedig nyelvcseréhez és asszimilációhoz vezethet). A tanárok és szülők lelkesedése a gyerekek többségi iskolai teljesítményét illetően főleg a gyerekek ukrán nyelvtudásának fejlődésében gyökerezik. Kevés kivételtől eltekintve az államnyelvi kompetenciák fokozatosan ki is alakulnak, azt viszont látszólag figyelmen kívül hagyják mind a szülők, mind a pedagógusok az iskolai sikeresség megítélésében, hogy párhuzamosan a gyerekek anyanyelvhasználatuk gyengül, egyéb kompetenciái sem tudnak úgy fejlődni, mintha anyanyelvén tanulna a gyerek.²⁶

²⁶ Cummins igazolta azt a tézist, miszerint egy nyelvben elért ismereti szintek között két lépcsőt különíthetünk el: az alapvető személyközi kommunikációs készségek (angolul: *Basic interpersonal communication skills*, BICS) és a kognitív tanulási készségek (angolul: *cognitive academic learning proficiency*, CALP) csoportját. Ugyanezt Göncz Lajos újvidéki magyar pszichológus, a kétnyelvűség pszicholingvisztikai dimenzióinak ismert kutatója felszíni nyelvi kompetenciának, illetve kognitív nyelvi kompetenciának nevezi. Ahhoz, hogy egy bizonyos nyelven folyó oktatás hatékony lehessen, az oktatási folyamat résztvevőinek (mind a tanárnak, mind a diáknak) kognitív nyelvi kompetenciával kell rendelkeznie a tannyelv szerepét betöltő nyelvben. A tanulás csak ezen kompetencia segítségével lehet hatékony, ha a diákok ezzel nem rendelkeznek az oktatás nyelvét illetően, akkor hátrányba kerülnek, az oktatás alapvető funkciója, az ismeretátadás sikere pedig kérdésessé válik. Ebből a szempontból a kisebbségi diákok számára legideálisabb saját anyanyelvükön megszervezett oktatásban részesülni, különösen az iskolázás kezdeti szakaszában, hiszen a megértés ezen a nyelven a legbiztosabb. Cummins, Jim: BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, B – Hornberger, N. H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd edition, Volume 2: Literacy. Springer Science – Business Media LLC: New York, 2008. 71–83; Göncz Lajos: A kétnyelvűség pszichológiája. In: Lanstyák István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Nyelvészetről változatosan. Segédkönyv egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára*. Gramma Nyelvi Iroda: Dunaszerdahely, 2005. 33–76.

A magyar mint idegen nyelv oktatása Beregszász ukrán iskoláiban látszólag nagyon jó lehetőség a nyelv presztízisének megerősítésére, és leginkább azok a többségi fiatalok profitálnak belőle, akik magyarországi vagy helyi magyar nyelvű továbbtanulásban gondolkodnak. Ez az egyetlen olyan óra a többségű tannyelvű iskolában, amely során a magyar diákok érzékelhetik az anyanyelven való tanulás pozitív hatásait. De egyúttal annak a veszélyét is hordozza, hogy olyan magyar szülők iskolaválasztását is befolyásolja, akik egy ilyen modell keretében biztosítva látják az ukrán és a magyar nyelvtudás együttes elsajátítását, s még inkább elfordulnak a magyar tannyelvű iskoláktól.

Séra Magdolna

Magyarok a szórványban a többségi oktatásban (interjúzás tapasztalatai Beregrákoson)

1. Bevezetés

Statisztikai és kutatási eredmények alapján a külhoni magyar nemzeti-ségű diákok mintegy 80-85%-a kezdi meg tanulmányait anyanyelvén, azonban ez az arány az iskola magasabb szintjein egyre csökken.¹ A kárpátaljai magyar közösség szempontjából a jelenség komoly problémát jelent, hiszen az anyanyelvű iskolahálózat megléte és fennmaradása szoros összefüggésben van a helyi magyar közösség fennmaradásával is.

Az elmúlt években végzett kutatásainkból is ismeretes, hogy a kárpátaljai magyar szülők/gyerekek iskolaválasztási döntéseinek hátterében számos vélt vagy valós motivációs tényező áll: szociális tényezők, nyelvi tényezők, praktikus tényezők, stb.² Előfeltételezéseink szerint azonban más-más motivációs tényezők játszanak szerepet Kárpátalján a *többségi* (ukrán) és az *anyanyelvű* (magyar), valamint a *tömb* és *szórvány* vidékeken is az iskolaválasztásban.

Írásomban Beregrákos példáján mutatom be a többségi iskolaválasztási motivációkat Kárpátalján.

2. A kutatási helyszín bemutatása, módszertan

Kutatásunk keretében szórvány településen vizsgáltuk a többségi/ukrán nyelvű iskolaválasztás legfőbb motivációit. Célunk volt, hogy esettanulmányunkkal néhány jellegzetességet, szülői/családi mintát, esetleges stratégiát írjunk le, mely által feltárjuk az iskolaválasztással kapcsolatos döntések motivációinak a hátterét. A kutatás helyszínéül Beregrákost választottam.³

Beregrákos (ukránul *Ракошино* (*Rakoshino*)) falu Kárpátalján, a Munkácsi járásban, Munkácstól 9 km-re északnyugatra található a Munkácsot Ungvárral összekötő főútvonalon. Közigazgatásilag Benedeki, Csapolc, Dombok, Kajdanó és Orosztelek tartozik hozzá. Az említett települések közül Kajdanóban élnek még magyarok.⁴ A település közvetlen környezetében elhelyezkedő városok (Munkács és Ungvár) és falvak (Alsókerepec, Dávidháza) ukrán többségűek.

1910-ben 2726 lakosából 1538 magyar, 1043 ruszin és 139 német volt. A trianoni békeszerződésig Bereg vármegye Latorcai járásához tartozott. Ma 7620 lakosából 2405 (31%) magyar.⁵

A kutatás helyszínének kiválasztásakor az alábbi szórvány meghatározást vettem figyelembe: „Szórványnak tekintjük azt a nemzeti kisebbséget, mely több generáción keresztül egy adott térségben letelepedve él, és valamely történelmileg determinált társadalmi-gazdasági folyamat hatására az adott szállásterületen elvesztette társadalmi befolyását, szá-

¹ Papp Z. Attila: A külhoni magyar oktatás. Folyamatok, kihívások. In: Kántor Zoltán (szerk.) *Nemzetpolitikai alapismeretek közszolgálati tisztviselők számára*. Nemzeti Közszolgálati és Tankönyv Kiadó Zrt: Budapest, 2013. 399–418.

² Lásd bővebben: Ferenc Viktória – Séra Magdolna: Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 2012/3. 399–418.; Séra Magdolna: Nyelvpolitika, tannyelv-választás és oktatási stratégiák a kárpátaljai magyar közösség viszonylatában. In: Parapatics Andrea (szerk.): *Félúton 7: A hetedik Félúton konferencia (2011) kiadványa*. ELTE BTK Nyelv- tudományi Doktori Iskola: Budapest, 2012. 1–14. Letöltve: http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/Sera%20Magdolna_KESZ.pdf; Papp Z. Attila: Az iskolaválasztás motívációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 2012/3. 399–418.

³ Az elmúlt évben megvalósított kutatásunk módszertanát és helyszínét követve Munkácson (nagyvárosi szórványban) szerettem volna az interjúkat elkészíteni, azonban számos ponton nehézségbe ütköztem. Problémaként adódott, hogy nincsenek pontos adatok a többségi iskolákban tanuló magyar diákok számáról. Előzetes információim szerint Munkács húsz iskolájából négy iskolában több magyar diák is tanul, azonban felkeresve ezen iskolákat azzal szembesültem, hogy nem volt a kiválasztott módszertannak megfelelően 6-7. osztályban annyi magyar diák (7-8), akikkel interjút készíthettem volna, a diákok nem beszélnek magyarul egymás közt, és a tanárok nem tudták megállapítani, kik a magyarul beszélő vagy értő diákok az adott osztályokban.

⁴ A 2001-es népszámlálás adatai alapján 180 fő. Molnár József – Molnár D. István: Kárpát-alja népeisége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében. Kárpát-aljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa: Beregszász, 2005. 83.

⁵ Forrás: <http://www.karpatinfo.net/telepules/beregrakos-rakosino>

mossága szempontjából abszolút és relatív aránya egy meghatározott, a nemzeti kisebbségek erős helyzete szempontjából billenőpont alá került, érdekérvényesítési potenciájának csökkenése révén kulturális anyanyelvi intézményeinek nagy részét elvesztette, vagy már nem képes önerőből fenntartani, de identitása még erős és anyanemzetéhez köti, bár előrehaladt a nyelvcseré, az asszimilációs folyamatok.⁶

1. ábra. Munkács és környéke⁷



A kárpátaljai szóránnyoktatással foglalkozó kutató több tanulmányában is előkerül, hogy már nem csak a Felső-Tisza-vidéket tekintik szóránnyaknak, hanem a közösség számossága, térbeli elhelyezkedése, valamint a magyar anyanyelvű oktatási hálózat sűrűsége és kiterjedtsége

⁶ Orosz Ildikó (szerk.): *Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi-oktatási helyzete egy kutatás tükrében*. Poli Print: Ungvár, 2007. 10.

⁷ Forrás: Kocsis Károly – Tátrai Patrik (szerk.): *Kárpát-Pannon térség változó etnikai arculata*. MTA CSFK FTI: Budapest, 2012.

függvényében szóránnyként, illetve szóránnyosodó településeként kell kezelünk például Beregrákost is, de ide tartoznak a nagyobb városok is: Munkács, Ungvár, Nagyszőlős.⁸

A rákosi községi tanácshoz egy középiskola (ukrán tananyelvű), egy általános iskola (magyar tananyelvű) és három elemi iskola tartozik (ukrán tananyelvűek). A helyi református közösség 2012 őszétől egy magyar nyelvű vasárnapi iskolát is működtet, ahova 15 gyerek jár, nagyrésztük magyar felmenőkkel rendelkezik. A vasárnapi iskola a református gyülekezet imatermében van, ahol a diákok magyar nyelvet és történelmet tanulhatnak.

1. táblázat. A beregrákosi általános és középiskola adatai a 2012/2013-as tanévben⁹

Iskola	Tananyelv	Tanulói összlétszám	Első osztályba beiratkozottak száma
Beregrákosi Középiskola	ukrán	411	37
Beregrákosi Általános Iskola	magyar	147	15

A kutatást nehezítette, hogy Ukrajnában nem tartják hivatalosan nyilván a nemzetiségi arányokat a közoktatási intézményekben. Így a kutatási alanyokkal való kapcsolatfelvétel és az interjú készítése is nehezen valósult meg, sok esetben nem tudtuk a hálóba módszert sem alkalmazni. További akadályt jelentett, hogy mind a szülők, mind pedig a tanulók elzárkóztak az interjúzástól. Indokaik között szerepeltek, hogy „nem jól beszélek magyarul”, „ki láthatja a válaszaimat?”, stb.

A fenti nehézségek miatt, a módszertanunkban meghatározott 7. osztályban tanuló többségi iskolába járó diákokkal való interjúzást kibővítettem 6-9. osztályban tanuló diákokra. Az interjúk az ukrán tananyelvű Beregrákosi Középiskolában készültek, míg egy tanári interjú a

⁸ Vö: Orosz Ildikó: Anyanyelvi/ anyanyelvű oktatás szóránnyban. Kárpátaljai helyzetkép. *Regio* 2001/4, 159–180; Orosz Ildikó: *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedeiben*, Poli Print: Ungvár. 2005; Orosz, 2007. *Magyarok a Tisza-forrás környékén*, i.m.10.

⁹ Forrás: megyei statisztikai adatok személyes közlés alapján.

vasárnapi iskolában tanító pedagógussal is készült, aki a magyar tantervű iskolában is oktat.

Az intézményvezetővel készített interjú alapján az iskolában angol és német nyelvet tanulnak, de magyar nyelvet nem oktatnak. Az iskola kb. 20%-a magyar anyanyelvű, de a tanulók nagy része a környező ukrán falvakból és településekből jár be az adott iskolába. Az államnyelv elsajátítása nem okoz problémát a magyar nemzetiségű diákok számára.

2. táblázat. Beregrákoson készült interjúk¹⁰

Iskola megnevezése	Interjúalanyok	Azonosító
Beregrákosi Általános Iskola (magyar tantervű)	tanár (felső tagozat)	B_MÁT
Beregrákosi Középiskola (ukrán tantervű)	tanárok (felső tagozat)	B_UKT1
		B_UKT2
		B_UKSZ1
	szülők	B_UKSZ2
		B_UKSZ3
	tanulók	B_UKT1
		B_UKT2
		B_UKT3

Kilenc interjú készült összesen a településen 2013. február és március folyamán, melyek közül kettőt ukrán nyelven készítettünk. Az interjúkat legépeltük, és az Atlas.ti. 5.0 szövegelemző program segítségével elemeztük. A program segítségével 53 kódot hoztunk létre, amelyeket négy nagyobb kódcsaládba csoportosítottunk. Tanulmányom további részében a létrehozott kódcsaládokat elemzem.

¹⁰ Az ukrán tantervű iskolában 2. osztálytól kezdve párhuzamos osztály működik. A legnagyobb létszámmal rendelkező osztályok a 10 és 11. osztály. A népszerűség vélhetően Beregrákos vonzáskörzetéből adódik.

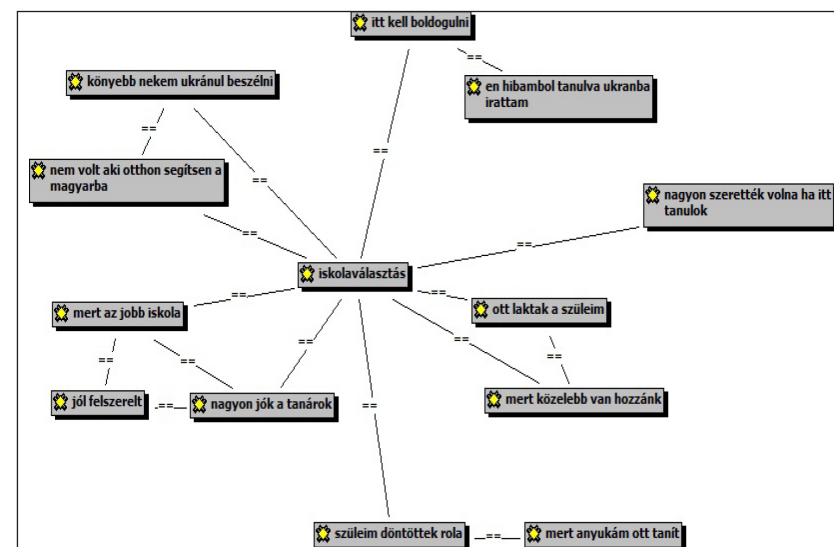
3. Az interjúk elemzése

Az interjúk alapján a többségi iskolaválasztást az alábbi tényezők befolyásolják:

- nyelvhasználat;
- továbbtanulás, boldogulás;
- oktatás és iskolai felszereltség;
- az iskola elhelyezkedése.

Az előző évben szórványban folytatott kutatásunkhoz hasonló döntési motívumok jelennek meg az interjúkban. Azonban itt sokkal hangsúlyosabb szerepet kap a nyelvtudás, a nyelvhasználat. Míg a nagyvárosi szórványban (Munkács) a magyar iskolaválasztást sok esetben a magyar nyelv erősítése, különböző identitástényezők befolyásolták,¹¹ addig Beregrákoson a többségi iskolaválasztást a magyar nyelv nem megfelelő szintű ismerete (a megkérdezett szülők az interjúk alapján a nyelvcserre előrehaladott stádiumában vannak, már nem anyanyelv-domináns kétnyelvűek) és az oktatás minősége befolyásolta.

3. ábra. Iskolaválasztási motivációk



¹¹ Lásd: Ferenc – Séra, 2012. Iskolaválasztás Kárpátalján, i.m.

3.1. Az iskola elhelyezkedése és vonzáskörzete

Az előző évhez hasonlóan az interjúkban óvoda- vagy iskolaválasztásnál motivációként megjelent az intézmény elhelyezkedése, közelsége a gyerekek lakhelyéhez.

„Azért döntöttünk emellett az óvoda mellett, mert ez volt a legközelebb hozzánk, és elég jó az óvoda.” (B_UKSZ2)

„Az iskola közel is van, most még ide akartuk írni őket.” (B_UKSZ3)

Beregrákost gyakran nyelvszigetként is említi a szakirodalom,¹² hiszen külön utcákban, negyedekben éltek a magyarok (ahogy egyik interjúalanyom nevezi „magyar végben”).

„Itt bent a faluban annyira nem élnek ukránok, nem olyan mennyiségben, mint a többi környező egységekben. Azért is mondják ezt ilyen magyar végnek.” (B_MÁT)

A községnek már 1781-ben volt magyar tannyelvű iskolája. A „magyar végén” van jelenleg is a magyar tannyelvű iskola. Az iskola épülete a község központjában helyezkedik el, tőle néhány méterre található az ukrán tannyelvű iskola is.

Meg kell említeni azt is, hogy a magyarok nem csak ezen a részen élnek, hanem például Kajdanóban is, ami messzebb van a község központjában található magyar tannyelvű iskolától, ám a legközelebb a magyarokkal lakott részekhez. Az ott élő szülők ezért a helyi ukrán tannyelvű elemi iskolába íratják nagyrészt gyermekeiket a község végett.

Az interjúalanyaim saját és gyermekük óvoda- vagy iskolaválasztását jelentősen befolyásolta az, hogy hol helyezkedik el az adott intézmény, mi van közel a lakóhelyhez. Ezen vélemények már nem vonatkoznak az általános, valamint a középiskolai iskolaválasztásra. Az általános és középiskola választását több tényező is befolyásolja: egy általános magyar tannyelvű is-

kola van, valamint egy középiskola, ami ukrán tannyelvű az adott közösségben. Az ukrán tannyelvű iskola meglehetősen magas létszámát épp ennek köszönheti, hiszen a diákok vagy a városi technikumokban, vagy tehetséggondozó líceumokban, gimnáziumokban szerzik meg az érettségit, vagy a községben található egyetlen (ugyanakkor ukrán) középiskolában.

3.2. Nyelvhasználat

A nyelvhasználat és a nyelvi regiszterek kérdése fontos része a szórványban jellemző iskolaválasztásnak. Ezeken a helyeken az interjúk alapján kevésbé jelennek meg az államnyelv elsajátításával kapcsolatos különböző motívumok, bár a község specifikusságát (nyelvsziget volt sokáig) jelzi, hogy találunk olyan szülői véleményeket, melyek az államnyelv elsajátításának fontosságát kiemelik iskolaválasztásukban.

„Én is ukrán iskolába jártam, ezért nem is volt kérdés, hogy esetleg magyarba járjon-e. Az iskolát tekintve szintén ukrán iskolában tanul. Házastársammal együtt döntöttük el, hogy ukrán iskolába fogjuk adni. (...) Leginkább azért adtuk ukrán iskolába, hogy tudjon rendesen ukránul beszélni, mert itt Ukrajnában másként nem boldogul az ember.” (B_UKSZ1)

Az interjúalanyaim többsége (kettő kivételével) vegyes házasságban nevelkedett, nagy részük mára csak a nagyszülőkkel (sok esetben már azzal sem) beszél magyarul. Ebből kifolyólag a magyar tannyelvű iskola választása gyerekeik számára sok esetben csak plusz terhet jelent.

„Mint már mondtam, otthon inkább ukránul beszélünk, de ritkán szoktunk magyarul is, főleg a férjem szüleivel. Nagyon igyekeznek a gyerekeim magyarul beszélni, szerintem alapfokon beszélnek a magyart, de most hetente járnak a vasárnapi iskolába és haladnak.” (B_UKSZ1)

Mind a vegyesházasság, mind pedig a nagyszülőkkel való magyar nyelvhasználat általánosan jellemzi a szórványoktatás kontextusát (ez esetben a többségi iskolaválasztást), illetőleg a szórvány létet. Szlovákiai

¹² Orosz, 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete*, i.m. 133.

és romániai empirikus kutatásokból is tudjuk, hogy a vegyes házasságban született gyermekek száma jelentősen magasabb a szórvány területeken, valamint jelentős összefüggés figyelhető meg a családi etnikai összetétel és az iskolaválasztás között is.¹³

„Magyarul beszélek az egyik nagymamámmal és ukránul a többi nagyszülőmmel.”(B_UKT1)

„Otthon inkább ukránul beszélünk, mert úgy könnyebb, meg a barátaimmal is inkább [ukránul], de vannak magyar barátaim is.”(B_UKT2)

Az elmúlt két évben Kárpátalján végzett kutatásunk eredményei is hasonló következtetésekre hívják fel a figyelmet.¹⁴ Ezen kívül a nyelvészeti kutatások is alátámasztják, hogy az etnikailag vegyes házasságokban élő gyerek nyelvhasználatára a legnagyobb hatást a család és a környezete gyakorolja, attól függően, hogy melyik nyelvű (ukrán, magyar vagy orosz) családtagjával vagy barátjával tölti ideje nagyobb részét.¹⁵

A nyelvhasználattal kapcsolatosan meg kell említenünk, hogy interjúalanyaim közül ketten jártak csak magyar tannyelvű iskolába. Az egyik adatközlő állítása szerint, a továbbtanulás éve alatt sajátította el az államnyelvet (azonban ő tanár és még nincs gyereke), míg a másik adatközlő az „saját hibájából” tanulva (véltetően hátrány érte az

¹³ Vö: Árendás Zsuzsanna: Az iskolaválasztás elbeszélései. *Társadalmi együttélés*, 2012/1. Oldalszám nélkül. Forrás: http://www.tarsadalmiegyutteleles.hu/id-17-tarsadalmi_egyutteleles_2012_1_szam_arendaz.html; Bodó Barna: Identitás és szórványdiskurzus. *Kisebbségkutatás*, 2003/2. Oldalszám nélkül. Forrás: http://www.hhrf.org/kisebbségkutatasa/kk_2003_02/cikk.php?id=752; Lampl Zsuzsanna: A nemzeti identitás, avagy a márka megőrzése. In: Tóth Károly (szerk.): *Hatékony érdekvédelem*. Fórum: Dunaszerdahely, 2009. 41–51.

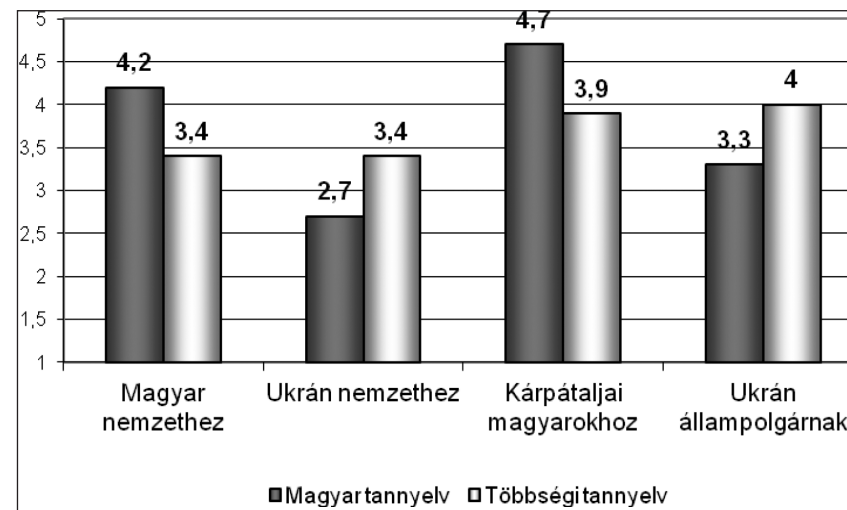
¹⁴ Ferenc – Séra, 2012. Iskolaválasztás Kárpátalján, i.m.; Papp, 2012. Az iskolaválasztás motivációi, i.m.

¹⁵ Bartha Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései – Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1999; Karmacs Zoltán: Etnikailag vegyes házasságban nevelődő gyermekek nyelvhasználatának jellemző vonásai. In: Híres Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. A 16. Élőnyelvi Konferencia anyagai. Tinta Könyvkiadó: Budapest – Beregszász, 2011. 343–349.

államnyelv nem megfelelő szintű ismerete végett) íratta ukrán tannyelvű iskolába gyerekeit, hogy gyereke jobban elsajátítsa az államnyelvet.

„Saját bajomból tanulva még jóval a gyerek megszületése előtt eldöntöttem, hogy a gyerekeket ukrán iskolába fogom járatni, mivel fontos, hogy jól megtanulja az államnyelvet, ha Ukrajnában szeretne érvényesülni. De ezt nem csak én gondoltam így, a férjem is helyeselte. És amikor befejezte az ovit, nem volt kérdés, hogy hová írassuk. A szülőktől kaptunk tanácsokat, az én anyukám az ukrán iskola mellett szavazott, a férjem anyukája pedig az magyar iskolát ajánlotta. Csak azért döntöttünk az ukrán iskola mellett, hogy jól megtanulja az államnyelvet.” (B_UKSZ2)

4. ábra. Kötődések és tannyelv (1-5 skála, átlagok)¹⁶



¹⁶ A diagram egy 2006 őszén készült kutatás eredményeire alapszik. Kárpátaljai magyar adatközlőket (N=576) kértek meg arra, hogy jelöljék meg 1-től 5-ig terjedő skálán (ahol 1 a legkevésbé, 5 a leginkább), mennyire érzik magukat a felsorolt kategóriákhoz tartozónak. Forrás: Molnár, 2010. A tannyelv hatása, i.m.

Természetesen az interjúk alapján nem általánosíthatunk, ám az iskoláztatás nyelve, a nyelv megítélése, valamint a magyar identitás is szoros összefüggésben van.¹⁷

A kérdésblokkot egy táblázattal szeretném befejezni, ami a nyelvhasználatra, olvasásra vonatkozik a megkérdezett gyerekek és egy szülő interjúja alapján.

5. táblázat. Nyelvhasználat

Kódok	Olvasás	Kommunikáció
B_UKT1	„Inkább ukránul szoktam olvasni könyvet.”	„Van két igazi barátom. Ukránul beszélek velük.”
B_UKSZ3		„Mint már mondtam, otthon inkább ukránul beszélünk, de ritkán szoktunk magyarul is, főleg a férjem szüleivel.”
B_UKT		„V. Itt jöttem Rákosra mamához meg nagyapához, és itt megtanultam. K. Nagyapád meg mamád magyar volt? V. Igen, ők magyarok voltak, aztán úgy tanultam meg. Nekem könnyebb ukránul. Én csak itt beszéltem magyarul, szomszédokkal, vagy így valakivel. Én a gyerekekkel is ukránul beszélek.”
B_UKT2		„Az ukrán barátaimmal ukránul, a magyar barátaimmal magyarul beszélek.”
B_UKT3	„Igen, olvastam nemrég az Egri Csillagot.”	„Magyarul beszélek a nagyszüleimmel.”

¹⁷ A kérdőíves felmérésről lásd: Csernicskó István: Az ukrainai oktatáspolitikai a nyelvi asszimiláció szolgálatában. *Nyelvünk és Kultúránk*, 2001/2. 15–23; Gereben Ferenc: *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely: Budapest, 1999; Molnár Anita: A tannyelv hatása a magyar nyelv helyzetére Kárpátalján. In: Garaczi Imre – Szilágyi István (szerk.): *Magyarságtudományi kutatások. A kultúra, a tudomány és a nemzet helyzete a Kárpát-medencében*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány: Veszprém, 2010. 189–201.

3.3. Oktatás és az iskola felszereltsége

Az interjúkban iskolaválasztási motivációként jelen vannak az oktatás minőségével, a tanárok megítélésével és az iskola felszereltségével kapcsolatos motivációk is.

„Jó tanárok vannak, van interaktív tábla, jó tanulási lehetőségek vannak.” (B_UKSZ3)

„Meg vagyok elégedve, jól felszerelt, plasztik [SM megj.: műanyag] ablakok vannak.” (B_UKSZ2)

De találhatunk negatív visszhangot is az iskolával kapcsolatban, ami nagyrészt a tanárok magatartására és nevelési módszereikre vonatkozik.

„Amit negatívumként mondanék, hogy néha nagyon szigorúak [a tanárok], néha meg nem tudnak fegyelmezni.” (B_UKSZ1)

„Ami nekem nem tetszik az iskolában, hogy a tanárok sokszor nem bírnak a tanulókkal, néha verik is őket, meg nem mindegyik tanár jó.” (B_UKT2)

Az iskola megítélésével kapcsolatban a magyar nyelvű iskola ellen is hoznak fel érveket a szülők iskolaválasztási motivációik között, melyek a gyerek jövőbeli boldogulásával és továbbtanulásával függnek össze.

„A magyar iskolával úgy vagyok, hogy közelebb van, de ha tanulni valahova akar menni, feljebb, akkor a nyelv most olyan, hogy mindegyik kell, több helyett kell az ukrán nyelvet [tudni], mint a magyart.” (B_UKSZ3)

Az intézményi tényezők fontossága, az iskola felszereltsége, s külön az oktatás minősége, a tanárok megítélése, valamint a családi minták (szülők ott tanultak, vagy ott tanítanak) mind-mind meghatározóak

ezen a településen az iskolaválasztásban. Ezek a döntések, különösen a kisebb falvakban határozhatják meg a család döntéseit.

3.4. Továbbtanulás, boldogulás

Az interjúkban hangsúlyosan jelen voltak a továbbtanulással, jövőtervvel kapcsolatos tényezők. Mind a szülői, mind pedig a tanulói interjúkban a boldogulás és jövőbeli tervek kapcsán az ukrán nyelven való érvényesülés és az ukrán nyelvű továbbtanulás szándéka jelenik meg. Íme néhány vélemény a diákok jövőbeli elképzeléseiről:

„Már gondolkoztam azon, hogy mi szeretnék lenni, de még nem döntöttem el. Persze szeretnék továbbtanulni egyetemen vagy főiskolán, és gondolom ukránul.” (B_UKT1)

„Ha nagy leszek, autószerelő szeretnék lenni. Ehhez valamelyik szak-középbe fogok jelentkezni, de Munkácson csak ukránul lehet tanulni az ilyen iskolákban.” (B_UKT3)

„Azt még nem döntöttük el, hogy hová megy majd továbbtanulni, de az is a saját döntése lesz, meg persze az is, hogy milyen nyelven szeretné folytatni. Szerintem, már ha eddig ukránul kezdte, akkor ukránul is folytassa tovább. És így jobban fog majd tudni érvényesülni Ukrajnában.” (B_UKSZ1)

„Szeretnék majd továbbtanulni a kilencedik osztály után, de azt még nem tudom, hogy hol, szeretnék majd egyetemre vagy főiskolára is menni, és ukránul szeretnék tanulni.” (B_UKT1)

Az interjúk alapján láthatjuk, hogy a diákok még nem döntötték el véglegesen, hogy hol és mivel szeretnének foglalkozni, de az mindenképp érdekes, hogy bár nyelvi helyzetükből adódóan többnyelvűek, mégis a többségi oktatást preferálják (ez azt a kérdést is felveti, vajon elegendő-e a magyar nyelvtudás a magyar nyelvű képzéshez?).

Egyik interjúalanyánál megjelenik a magyar nyelvű szakképzés hiánya is problémaként, hiszen a Kárpátalján működő tizenhárom I-II. fokozatú felsőoktatási szakképző intézmények közül csak ötben folyik magyar nyelvű képzés.¹⁸ Illetve egyik interjúalanyomnál jelenik meg a továbbtanulásban a tannyelv folytonosságának megtartása mint stratégia: azaz amilyen tannyelvű iskolába járt a gyerek, azon a nyelven tanuljon tovább. Bár itt felmerül az újabb kérdés, hogy mennyire tudna magyar nyelven ismereteket szerezni az adott diák. A szülői véleményben is elhangzik a továbbtanulás, ukrán nyelven való boldogulás. Hasonló motivációs tényezők az elmúlt évben készített interjúkban is megjelentek.¹⁹

4. Következtetések

Kutatásomban megpróbáltam feltérképezni Beregrákoson a többségi iskolaválasztás főbb szempontjait. Elemzésemben azt a négy témát (kódcsaládot) boncolgattam részletesebben, amelyek a legtöbbször fordultak elő az interjúk elemzésekor:

- nyelvhasználat;
- továbbtanulás, boldogulás;
- oktatás és iskolai felszereltség;
- az iskola elhelyezkedése.

Az intézményvezetőkkel, pedagógusokkal, szülőkkel és gyerekekkel készített interjúkban a Beregrákosai Középiskolát jónak ítélik meg, felszereltnek, korszerűnek tartják, az oktatás színvonalával is meg vannak elégedve, bár a tanárokkal kapcsolatosan előfordulnak negatív vélemények is. Az ott tanuló diákok számára angol és német nyelvet oktatnak, azonban magyar nyelvet nem.

¹⁸ Részletesen lásd: Beszámoló a „Magyarok oktatási-képzési stratégiája Kárpátalján az új ukrán oktatáspolitikai törekvések fényében” című pályázati projekt megvalósításáról. Forrás: http://www.htmtop.mtaki.hu/palyamunka_pdf_2010/2009C00109CS_kutatasi_besza-molo.pdf.

¹⁹ Vö. Ferenc – Séra, 2012. Iskolaválasztás Kárpátalján, i.m.

A leghangsúlyosabb motívumnak azonban a nyelvhasználat (ukrán és magyar nyelv) bizonyult. Az interjúk alapján megállapítható, hogy Beregrákoson azon szülők körében is elindult a többségi iskola-választás preferálása, ahol eddig kedvezőbb feltételek voltak a magyar nyelvű oktatás melletti döntésre.²⁰ Az etnikailag vegyes házasságból jövő gyerekek számára a magyar nyelv használati köre leszűkült, sok esetben a családban és barátokkal való kommunikáció, valamint az olvasás is a többségi nyelven történik.

A Beregrákosi Református Gyülekezet 2012 októberében indított egy magyar oktatási programot, vasárnapi iskolát, melynek keretében a környező falvak magyar felmenőkkel rendelkező diákjai számára, akik többségi iskolába járnak, magyar nyelvet és magyar történelmet oktatson.

Az egyik helyi református egyházi lapban jelent meg az alábbi felvetés: „Mivel egyre több vegyes házasság van, ezért felmerül a kérdés, hogy kezeljük ezt a kihívást. Hagyjuk elveszni az ilyen családokat, magyarrá tesszük a más nemzetiségű házastársat, vagy ukrán misszió keretein belül szólítjuk meg ezeket a házastársakat.”²¹

KISEBBSÉGI NYELVEK

Hoppa Enikő

Az olaszországi moken kisebbség nyelvi helyzete

Dolgozatomban az olaszországi moken kisebbség nyelvi helyzetével foglalkozom. A mokenek nem tartoznak a legismertebb népcsoportok közé még országukon belül sem. Ez a német nyelvsziget Északkelet-Olaszországban található Trentótól tizenkét kilométerre. A kis nyelvi közösséget ma három falu alkotja az Alpokban a Fersina-patak völgyében. Frassilongonak, Fierozzonak és Palù del Fersinának együttesen mintegy ezer lakosa van.

A nyelv eredete

Az itt beszélt dél-bajor típusú német nyelvjárást Tirolból hozták át az onnan betelepülők. A XIII. században kezdődött a terület benépesítése, ekkor érkeztek a mokenek első csoportjai is, akik a túlnépesedett tiroli területekről indultak dél felé megművelhető földet keresve. Ez a hegyvidék akkor feudális nagyurak kezében volt, akik kiadták birtokaikat az ott letelepedni szándékozó parasztsaládoknak.¹ A betelepülők erdőirtás által egyre nagyobb területeket tettek művelhetővé. Ebben az időben jöttek létre az állandó települések, korábban ugyanis csak időszakos legeltetésre használták a vidéket a környékbbeliek. A XV. század elején

²⁰ A téma részletesebb kutatásáról lásd: Dobos Ferenc (szerk.): *Szociológiai kutatások a határon túli magyarság körében. Értéktrend és életmód változások az erdélyi, felvidéki, kárpátaljai és vajdasági magyarok körében (1997-2011)*. Kutatási jelentés, 2011. Forrás: <http://www.kmkf.hu/tartalom/ertekrend.pdf>

²¹ Páll László: *Magyarság, iskola, gyülekezet – Beregrákos. Küldetés – a Kárpátaljai Református Egyház lapja*, XIX. évfolyam 10. szám. 7.

¹ Toller, Leo: Valle del Fersina-Bersntol. In: Prezzi, Christian (ed.): *Isole di cultura*. Centro Documentazione Luserna: Luserna, 2004. 279-290.

felfedezték a földben rejlő ásványkincseket, s vas-, ezüst- és rézbányákat nyitottak. A bányák a XVI. század közepéig éltek virágkorukat, azt követően kimerültek, s bezárták őket.² A bányák újabb betelepülőket vonzottak, s a mokenek elődeinek újabb hulláma érkezett, akik szintén a Tirolból hozott német dialektust beszélték.³

Moken nyelvű írott emléket alig találni, hisz a nyelv a korábbi időkben kizárólag szóban élt. A róluk szóló hivatalos iratok is latinul íródtak, mert betelepedésük idején ez volt a hivatalos nyelv, s az itteni jegyzők sem voltak németek. A legrégebbi írott moken nyelvemlék a Biblia néhány sorának fordítása: Lukács evangéliumából a tékozló fiú történetének 11-32. sora.⁴

A Tirolból származó német dialektust a latin nyelvű környezet több száz év alatt természetesen nem hagyta érintetlenül. Nemcsak a nyelvújítás szókinca vett át elemeket a környező latin dialektusokból, hanem nyelvtani rendszere is ezek mintájára változott. Újabb nyelvi fejlesztéseik nagy részében ez a hatás figyelhető meg, pl. a szenvedő szerkezet képzése a *kommen* igével.⁵ Mivel a nyelvújítás beszélői elszakadtak saját nyelvterületüktől, számos alakot megőriztek abban az állapotban, ahogy az elszakadás idején használták őket. Nyelvükre tehát a latin hatás mellett az archaikus bajor típusú német formák jellemzők. A más nyelvű környezet hatásának ellenére a moken nyelv megmaradt német nyelvnek, mely hangzásában is németes, bár a *Hochdeutsch*-on nevelkedett látogató igen keveset ért belőle. Érdekességgépp következzen néhány szó, kifejezés moken nyelven. A számok egytől tízig: *Oaś, Zboa, Draï, Viar, Vinf, Secks, Sim, Òcht, Nai'n, Zeichen*. Kommunikációs formák: *Guat morng!* (Guten Morgen!), *Guats mol!* (Guten Abend!), *Abia geat s?* (Wie geht es Ihnen?) *Bou steat ir?* (Wo wohnen Sie?) *Um biavle ist s?* (Wieviel Uhr ist es?)

² Wurzer, Bernhard: *Die deutschen Sprachinseln in Oberitalien*. Verlagsanstalt Athesia: Bozen, 1998. 48.

³ Piatti, Salvatore: *Palù-Palae-Frammenti di storia*. Istituto Culturale Mòcheno-Cimbro: Comune di Palù del Fersina, 1996. 139.

⁴ Piatti, 1996. *Palù*, i.m. 816.

⁵ Rowley, Anthony: Die Mundarten des Fersentals. In: Maria Hornung (Hrsg.) *Germanistische Linguistik. Studien zur Dialektologie* 145-160. Georg Olms Verlag: Hildesheim-Zürich-New York, 1994. 148.

Elnevezésük

Felmerülhet az olvasóban, vajon honnan ered ez a furcsa elnevezés? Többféle magyarázat született már erre a kérdésre. Az egyik elképzelés szerint a *mackern* ősi német szóból ered, melynek jelentése 'ütni a vasat', azaz megmunkálni a fémeket. Egy másik nézet képviselői az *i mag net* (*ich mag nicht*) szókapcsolatból indulnak ki, mely azt jelenti, hogy 'nem szeretem'. Ez utalhat zárkózott természetükre s az idegenekkel való barátságtalan viselkedésükre. A legvalószínűbb magyarázat viszont az, hogy a 'csinál' jelentésű *machen* ige nyelvjárási alakjáról van szó, mert a beszélők igen gyakran használják ezt az igét. Írott formában először 1821-ben fordul elő a név, amikor a közeli kisváros, Pergine papja, don Francesco Tecini leírja, hogy a környékbeli hegyekben használt nyelvet mokennek hívják. Szóbeli formában már előtte is használták.⁶

Az elnevezés ma nem csak a három falu lakosságát érinti. A Fersina-patak völgyében lévő többi település lakossága is magáénak vallja ezt a nevet: azok a falvak is, ahol sosem laktak mokenek s a nyelvet sem ismerik. Az eredetileg egy népcsoportot jelölő kifejezés jelentésköre kitágult, s egy földrajzi egységen belül élők nevévé vált. A völgyet mokenek völgyének is hívják.

Szociolingvisztikai felmérés

2007 márciusában az egyik moken faluban, Palù del Fersinában (dialektusban Palae en Bersntol) kérdőíves szociolingvisztikai vizsgálatot végeztem, mellyel a lakosság nyelvhasználati szokásait, nyelvismeretét s a moken nyelvvel kapcsolatos attitűdjüket kívántam felmérni. A tanulmányutat a Magyar Ösztöndíj Bizottság pályázatán nyert olaszországi ösztöndíj tette lehetővé.

A három egymással szomszédos falu közül Palù fekszik a legmagasabban. Ez a település esik a legmesszebb a nagyobb városoktól, lakóinak száma mindközül a legalacsonyabb: egy 2003-as számlálás szerint

⁶ Piatti, 1996. *Palù*, i.m. 56.

182 fő.⁷ Zsákfalú, tehát csak egy irányból közelíthető meg, másik végén az út nem folytatódik, onnan csak erdei ösvényeken lehet a hegy magasabb részei felé jutni. A népcsoporttal kapcsolatos első hivatalos dokumentum 1330-ból való, és a bányászati kitermelésről szól.⁸ A mokenek ekkorra már letelepedtek a vidéken. Palùt 1295 és 1320 között alapították.⁹ A falu neve a *palus*, latin szóból ered. Az elnevezés latin, hisz a területet a különféle latin és német dialektusokat beszélők egyszerre népesítették be. A szó jelentése: olyan hely, ahol víz van.¹⁰ A közelben eredő Fersina- patakon kívül számos forrás és vízesés található a környéken.

A kérdőívet¹¹ 47 fő töltötte ki, 19 nő és 28 férfi. Ha a 2003-as népességszámot vesszük figyelembe, akkor ez a lakosság 26%-a. A falu lélekszáma évről évre csökken, ezért ez az arány valamivel több 26%-nál. A legfiatalabb adatközlő 8 éves, a legidősebb pedig 78 éves volt. A 30 év alattiak 9-en voltak, 30 és 50 év között 19-en és 50 év felett szintén 19-en. A legfiatalabb korosztályba tartozó megkérdezettek alacsonyabb száma a falun belüli arányokat is tükrözi.

Eredmények

A nemzetiség kategóriánál kivétel nélkül mindenki olasz nemzetiségűnek vallotta magát. Az anyanyelvet illetően (1. ábra) a válaszadók 60%-a tekinti a moken anyanyelvének, 15%-uk a moken és az olaszt együtt, 23%-uk az olaszt és 2%-uk a ladint jelölte meg. A ladin ugyanebben a tartományban beszélt neolatin nyelv. Mivel Palù jelenlegi lakosságának nyelvhasználata érdekelt, az adatközlők közt olyanok is vannak, akik más helyekről költöztek ide házassági vagy egyéb okokból. Így került a ladin nyelv is a faluba.

⁷ Abbruzzese, Salvatore (ed.) *Minoranze in azione*. Provincia Autonoma di Trento: Trento, 2005. 11.

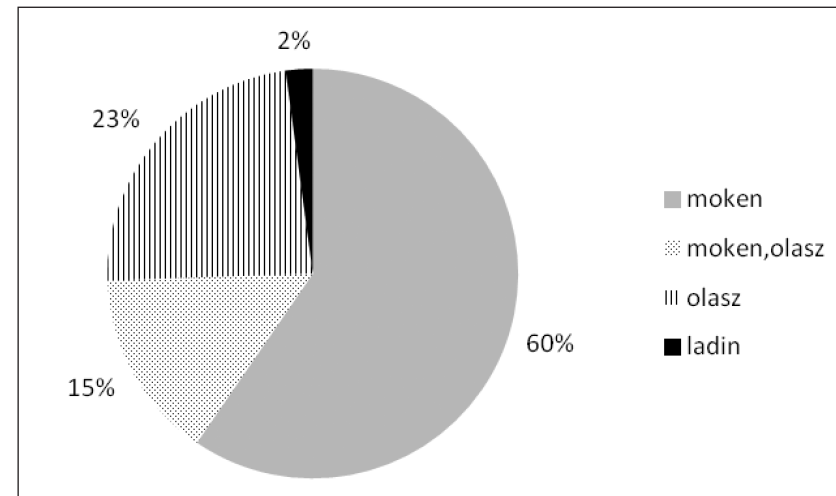
⁸ Piatti, 1996. *Palù*, i.m. 714.

⁹ Piatti, 1996. *Palù*, i.m. 720.

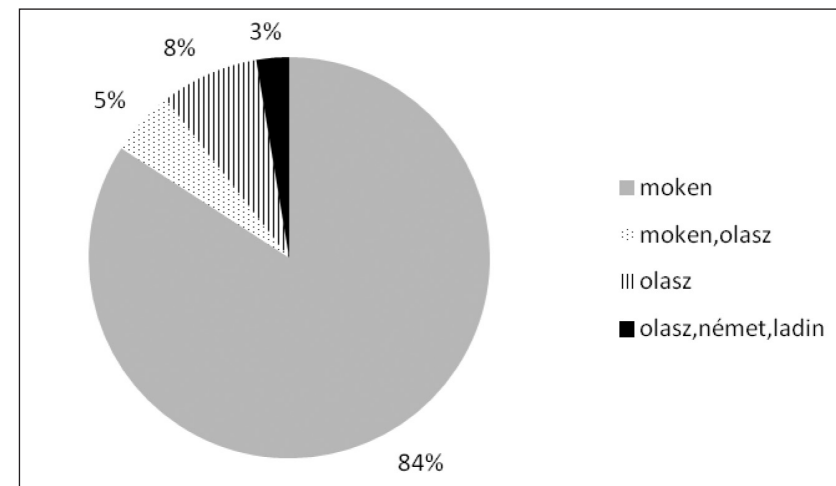
¹⁰ Piatti, 1996. *Palù*, i.m. 123.

¹¹ Az olasz nyelvű kérdőív a függelékben olvasható a magyar fordítással együtt.

1. ábra. Az adatközlők megoszlása anyanyelv szerint (%)



2. ábra. Kulturális kötődés (%)



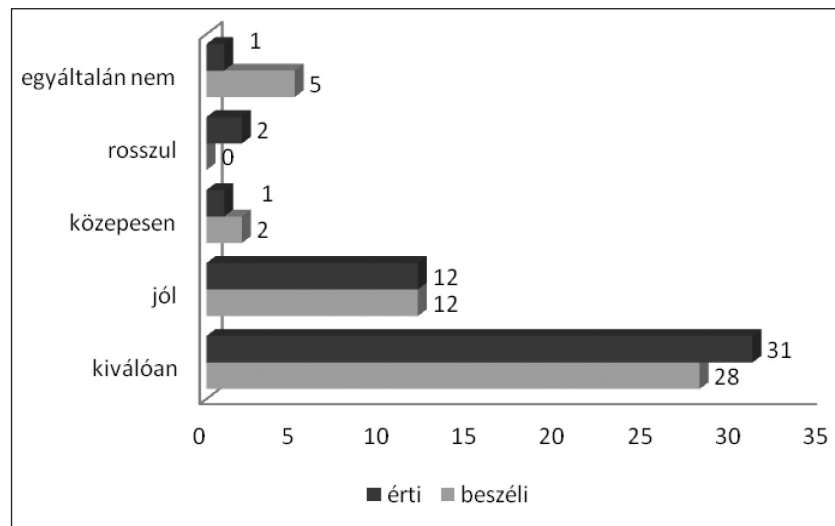
Arra a kérdésre, hogy melyik nyelvet sajátította el hamarabb, 79%-ban választották azt, hogy a moken, 6%-ban azt, hogy a moken és az olaszt egyszerre, s 15%-ban azt, hogy az olaszt. Hogy melyik nyelvet kedvelik jobban, arra 59%-uk azt felelte, hogy a moken, 23%-uk egyfor-

mán viszonyul a mokenhez és az olaszhoz, 16%-uk az olaszt szereti jobban és 2%-uk a ladint és az olaszt egyformán kedveli. Arra a kérdésre, hogy melyik nyelven fejezik ki könnyebben magukat 56%-ban választották azt, hogy mokenül, 20%-ban, hogy mokenül és olaszul egyformán, 22%-uk olaszul beszél könnyebben és 2%-uk ladinul.

A kulturális kötődést illetően azt az eredményt kaptam, hogy 84%-uk a moken kultúrával azonosul, 5%-uk a mokennel és az olasszal is, 8%-uk az olasszal és 3%-uk az olasszal, a némettel és a ladinval egyszerre (2. ábra).

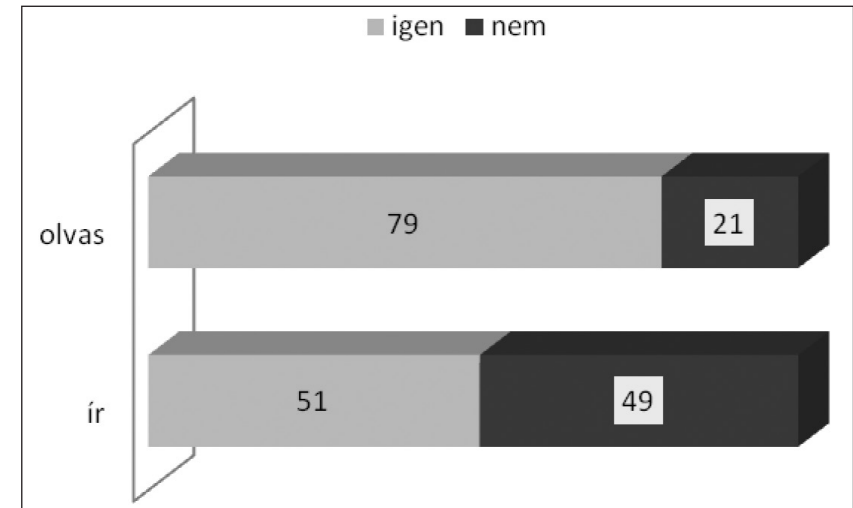
A nyelvismeretre vonatkozóan a megkérdezetteknek maguknak kellett nyilatkozni arról, hogy milyen szinten beszélnek, illetve értik a moken nyelvet. Mindkét képességnél öt kategória közül választhattak: kiválóan, jól, közepesen, rosszul, nem beszélem/értem (3. ábra). Jól látható, hogy azok vannak a legtöbben, akik nyelvtudásukat kiválóan vagy jónak tartják.

3. ábra. Moken nyelvismeret (fő)



Ezután arra kérdeztem rá, hogy tudnak-e írni és olvasni moken nyelven adatközlőim. Ez utóbbi kérdésekre igennel vagy nemmel válaszolhattak. Láthatóan az olvasáskészsége fejlettebb adatközlőimnek, mint íráskészségük (4. ábra).

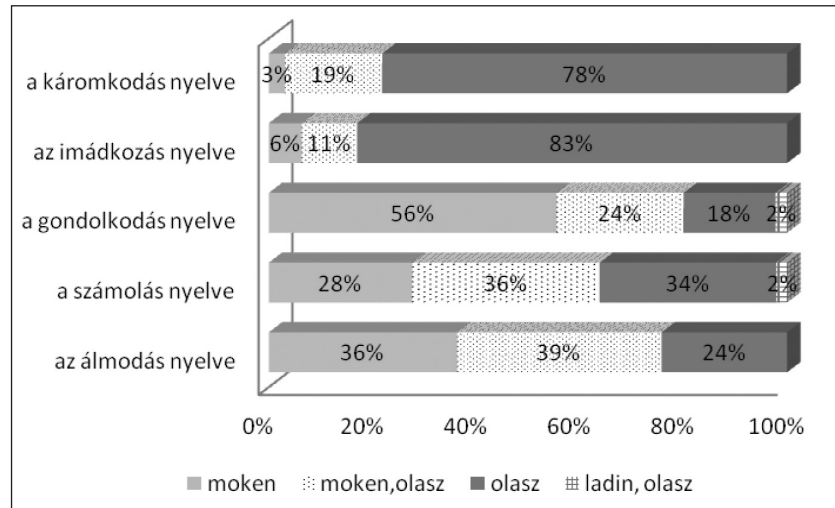
4. ábra. Írás-olvasás moken nyelven (%)



Hogy hol tanult meg mokenül, 95%-uk a családot jelölte meg, 5%-uk a falut, az ottaniakat. Ugyanezt a kérdést az olasz nyelvre vonatkozóan is feltettem. Olaszul 83%-ban az óvodában vagy az iskolában tanulták, 17%-ban a családban.

Feltettem a kérdést, hogy milyen nyelven számolnak, álmodnak, gondolkodnak, imádkoznak és káromkodnak. Ezek azok a területek, ahol a domináns nyelv szokott előjönni. Az erre adott válaszok persze nem teljesen megbízhatóak ebből a szempontból. A nyelv választást egyéb szempontok is befolyásolhatják. Esetünkben például az imádkozás nyelvét illetően az is befolyásoló tényező, hogy a mise Paluban mindig olasz nyelven folyik, káromkodások pedig alig vannak moken nyelven. A válaszadók 28%-a nyilatkozta azt, hogy mokenül számol, 36%-a azt, hogy mokenül is és olaszul is, 34%-uk olaszul és 2%-uk olaszul és ladinul. Az álmok terén 36%-uk a moken-t jelölte meg, 40%-uk a moken-t és az olaszt és 24%-uk az olaszt. A gondolkodás nyelve 56%-ban moken, 24%-ban moken és az olasz, 18%-ban olasz és 2%-ban ladin. Az imákat adatközlőim 6%-a mondja mokenül, 11%-a mokenül és olaszul és 83%-a olaszul. A káromkodás csak 3%-ban moken, 19%-ban moken és olasz és 78%-ban olasz (5. ábra).

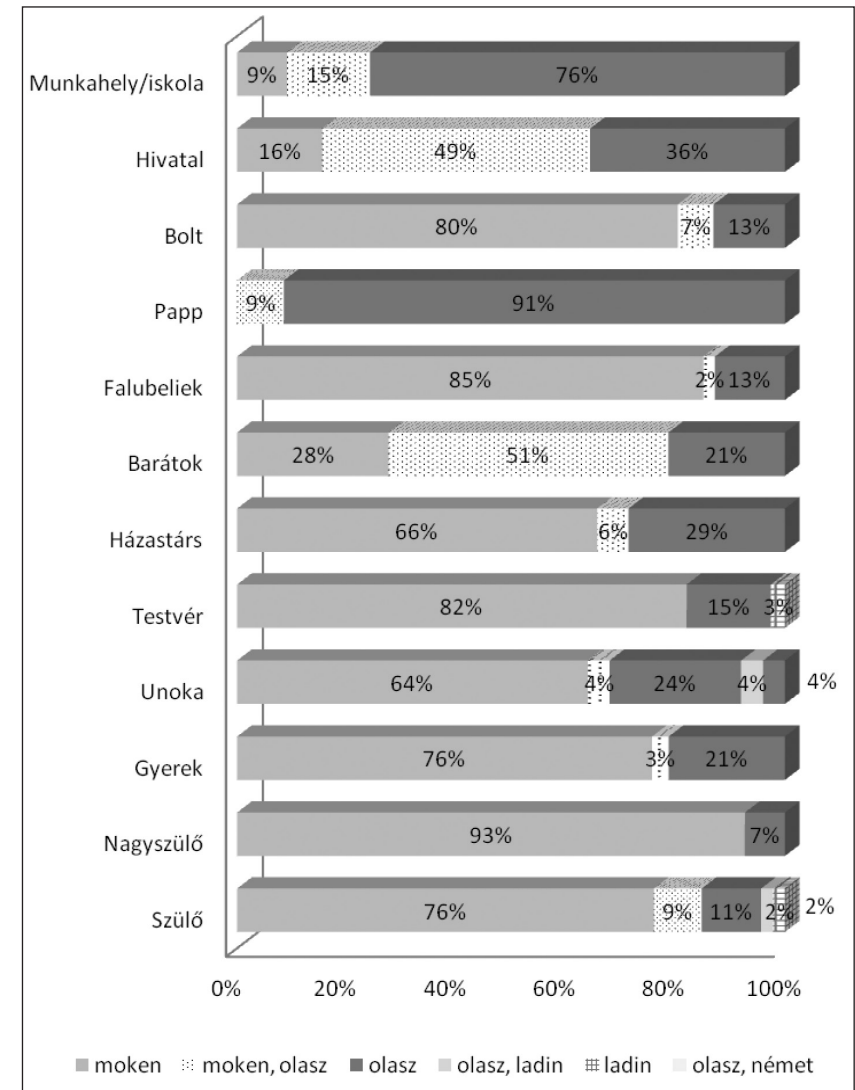
5. ábra. Nyelvválasztás egyes szituációkban (%)



Az adatközlőkkel folytatott beszélgetések során próbáltam meg tudni, hogy melyek azok a témák, amelyekről inkább mokenül beszélnek, s melyek azok, melyekről inkább olaszul. Elmondásuk szerint ez nem a témától függ, hanem a beszédpartnertől. Ha a partner érti a moken-t, akkor bármit el lehet mondani a dialektusban. Megfelelő moken kifejezés híján esetleg olasszal helyettesítik azt.

Hogy a nyelveknek az élet különböző szinterein betöltött szerepét megtudjam, rákérdeztem arra, hogy milyen nyelvet használnak az egyes beszédpartnerekkel (6. ábra). Szüleikkel az adatközlők 76%-a mokenül beszél, 9%-a mokenül és olaszul is, 11%-a olaszul, 2%-a olaszul és ladinul, megint 2%-a ladinul. A nagyszülőkkel gyakoribb a moken nyelv használata, ahogy ez várható is volt. A megkérdezettek 93%-a beszél nagyszüleivel mokenül, 7%-uk pedig olaszul. Adatközlőim 76%-a beszél a gyerekeivel mokenül, 3%-a mokenül és olaszul, 21%-a csak olaszul. Az unokákhoz már csak 64%-ban szólnak mokenül, 4%-ban mokenül és olaszul, 24%-ban olaszul, 4%-ban olaszul és németül, s ismét 4%-ban olaszul és ladinul. A testvérekkel igen nagy arányban, 82%-ban beszélnek mokenül, 15%-ban olaszul és 3%-ban ladinul. A házastársukkal 65%-uk a moken nyelvet használja, 6%-uk a moken-t és az olaszt

6. ábra. Nyelvválasztás a beszédpartnertől függően (%)



és 29%-uk az olaszt. Az előzőekhez képest ez az alacsonyabb százalék abból adódik, hogy a házastárs nem feltétlenül falubeli. A baráti körben 26%-ban beszélnek mokenül, 51%-ban mokenül és olaszul és 21%-ban olaszul. Mokenül természetesen csak a három moken falu valamelyiké-

ből származó barátaikkal beszélhetnek. A többi falubelit 85%-uk mokenül szólítja meg, 2%-uk mokenül és olaszul, 13%-uk pedig olaszul.

A pappal 91%-ban olaszul beszélnek, 9%-ban mokenül és olaszul is. Itt említtem újra, hogy a templom nyelve olasz, a misék olaszul zajlanak. A jelenlegi pap édesanyja moken, így ő is beszéli a nyelvet, ezért jelölték meg néhányan az olasz mellett a moken nyelvet is, hisz a misén kívül használhatják vele a kisebbségi nyelvet is. Palù egyetlen boltjában a válaszadók 80%-a mokenül beszél, 7%-a mokenül és olaszul, 13%-a olaszul. A falu hivatalai közé tartozik a faluháza, a posta és egy moken kultúrintézet. A faluházán és a postán dolgozók nem helybeliek, nem ismerik a dialektust sem. A kultúrintézetben s a hozzá tartozó könyvtárban mindenki beszél mokenül. A hivatalokban tehát 16%-uk mokenül beszél, 48%-uk mokenül és olaszul és 16%-uk olaszul. A munkahelyen, illetve az iskolában csak 9%-ban használják a moken nyelvet, 15%-ban a moken és az olaszt is, és 76%-ban az olaszt. Érthető az olasz nyelv fölénye ezen a téren, hisz az iskola tanítási nyelve olasz, a munkahelyén pedig az tud mokenül beszélni, aki Palùban vagy a másik két falu valamelyikében dolgozik. Az iskolai kisebbségi nyelvoktatásra törvényi szabályozás nincs. Az óvodára vonatkozóan viszont van annyi, hogy kell lennie egy óvónőnek, aki beszéli a moken. A Fierozzoban lévő óvodában a reggeli foglalkozások egy része moken nyelven zajlik.

A munkahelyek hiánya nagy probléma a faluban. Az aktív korúak legnagyobb része naponta ingázik valamelyik közeli város és az otthona között. A kevés számú munkahely miatt sokan el is költöznek a tartomány, Trentino-Alto Adige egy nagyobb városába vagy Svájcba, Ausztriába, Németországba. A palùai házak igen nagy része lakatlan. A falu lakossága 1951-ben 340 volt, 2003-ban már csak 182.¹² Létszámuk ötven év alatt közel a felére csökkent. Az összes moken közül 2001-ben 947 fő lakott valamelyik moken faluban, 1331-en pedig a tartomány egyéb helyein.¹³ Az általam megkérdezettek közül négyen dolgoznak a falujukban.

¹² Abbruzzese, 2005. *Minoranze*, i.m. 11.

¹³ Népszámlálási adat 2001. In: Filippi, Bruno (ed.) *LEM Bersntol-Lusérn* 2002/27. 2-3.

Az idegen nyelvek közül németül tudnak a legtöbben. Ennek egyik oka a moken nyelv hasonlósága a némettel, a másik oka pedig az, hogy Trentino-Alto Adige tartomány iskoláiban kötelező németet tanulni, mert területükön, Dél-Tirolban nagyszámú német kisebbség él. Az idegen nyelv kategóriában több nyelvet is meg lehetett jelölni. 33-an írták be a németet, 1 személy a svájci németet, 8-an az angolt (ez a fiatal korosztályra volt jellemző) és 2-en az olaszt tekintették idegen nyelvnek.

A kérdőív végén a kisebbségi létről és nyelvről alkotott véleményüket igyekeztem megtudni. Az erre vonatkozó első kérdés: előnynek érzi-e, hogy beszél mokenül? Ha igen, miért? 90%-uk előnynek érzi, 10%-uk viszont nem. A legtöbben azért érzik előnyösnek, mert könnyebben megtanulnak németül. Az indoklások közt egyéb szempontok is szerepeltek: nyelvi és kulturális többletet biztosít; kifejezi a csoporthoz való tartozást; több nyelv ismerete később gyorsabbá teszi más nyelvek tanulását; néha jó, ha mások nem értik őket; 'mert a mi nyelvünk'.

Azt a kérdést is feltettem, hogy hátránynak érzik-e, hogy egy kisebbséghez tartoznak? S ha igen, miért? Döntő többségük (92%) nem érzi hátránynak, 8%-uk viszont annak érzi. A legtöbb válaszadó, aki nem érzi hátránynak, hozzáteszi, hogy ez a tény nem változtat az életén.

Arra a kérdésre, hogy ismerik-e a moken hagyományokat, mindenki igennel felelt, s fel is soroltak néhány helyi szokást.

Annak definiálására, hogy mit jelent mokennek lenni, különféle válaszokat kaptam, amelyek így összegezhetőek: egy másik kultúrához tartozni; egy kisebbséghez tartozni; mokenül beszélni; őrizni néhány hagyományt; két nyelvet ismerni; büszkének lenni a falura; egy adott közösséghez tartozni; ugyanaz, mint milánóinak lenni; egy kulturálisan eltérő környezetben élni; kötődni a területhez, a nyelvhez és a kultúrához; egynek lenni a világ többi embere közt; egy mások által meg nem értett nyelvet beszélni.

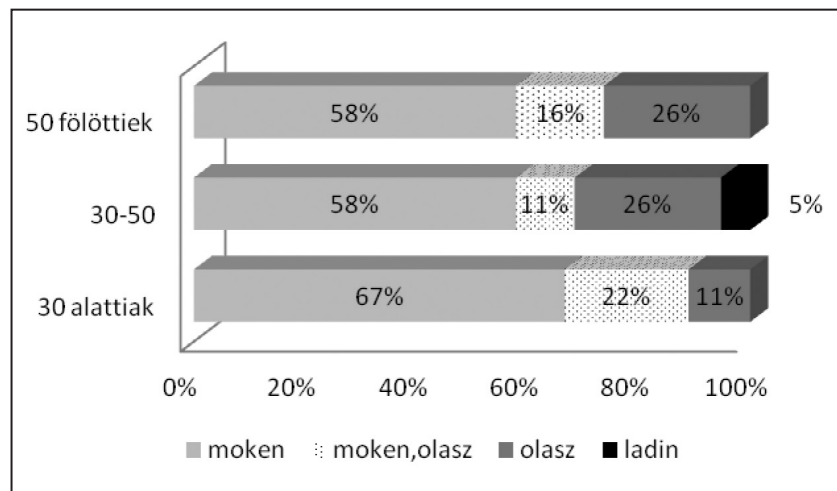
Arra a kérdésre, hogy mire lenne szüksége a moken kisebbségnek, az alábbi válaszok érkeztek: több munkahelyre a faluban; magasabb lélekszámmra; sok fiatalra; elismertségre; a nyelv és a kultúra továbbadására; több helyi szolgáltatásra; olyan iskolára, ahol moken is tanítanak; az identitás megerősödésére; nagyobb gazdasági fejlettségre; a dél-tiroli németekéhez hasonló jogokra.

A megkérdezettek 100%-osan igenlő választ adtak arra a kérdésre, hogy fontosnak tartják-e, hogy a fiatalok is beszéljék a mokent? 70% szerint az iskolában is szükséges volna a nyelvet tanítani, 30%-uk szerint azonban erre nincs szükség. Ez utóbbiak azzal indokolták válaszukat, hogy a nyelvet a családban adják tovább, korábban is így volt, s ez elegendő a fennmaradáshoz.

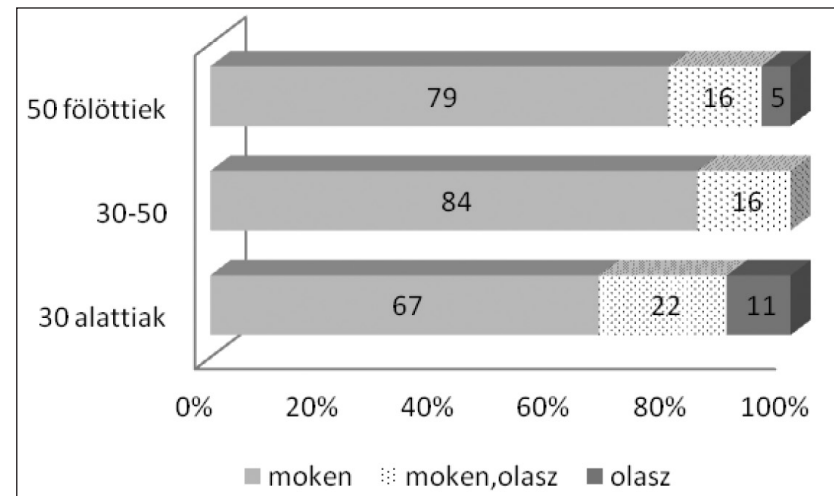
Az eredmények összesítése után kíváncsi voltam arra, hogy az életkor függvényében van-e eltérések. Négy kategóriát vizsgáltam életkor szerinti bontásban: az anyanyelvet, a korábban elsajátított nyelvet, a könnyebben használt nyelvet és a nyelvismeretet. Az adatközlőket három csoportra osztottam: 30 év alattiak (9 fő), 30 és 50 év közöttiek (19 fő) és 50 év felettiak (19 fő).

A 7. ábrán látható, hogy a 30 év alattiak 67%-a vallotta a mokent anyanyelvének, 22%-uk a mokent és az olaszt egyszerre és 11%-uk az olaszt. A 30 és 50 év közöttiek 58%-a tartotta a mokent anyanyelvének, 11%-a a mokent is és az olaszt is, 26%-a az olaszt és 5%-a a ladint. Az 50 év felettiak körében hasonló eredmények rajzolódtak ki: 58%-uknak a moken az anyanyelve, 16%-uknak a moken és az olasz, 26%-uknak az olasz.

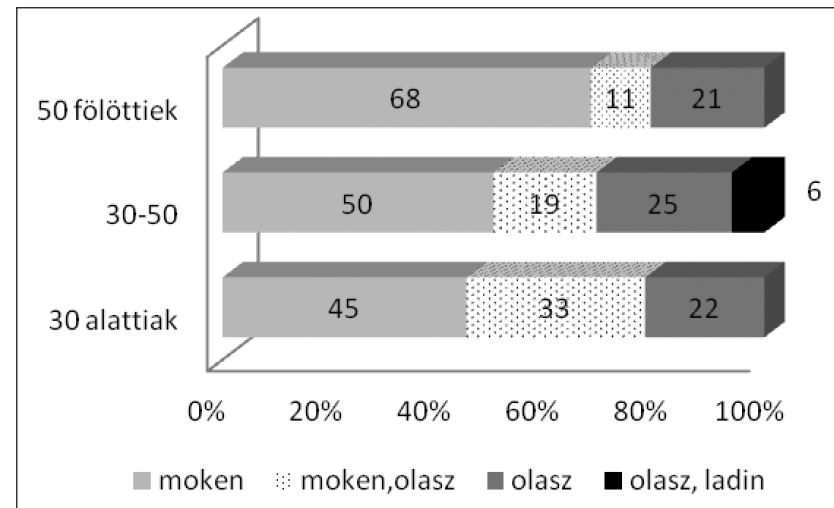
7. ábra. Az adatközlők anyanyelve korcsoportok szerint (%)



8. ábra. Az adatközlők által előbb elsajátított nyelv korcsoportok szerint (%)



9. ábra. Az adatközlők által könnyebben használt nyelv korcsoportok szerint (%)

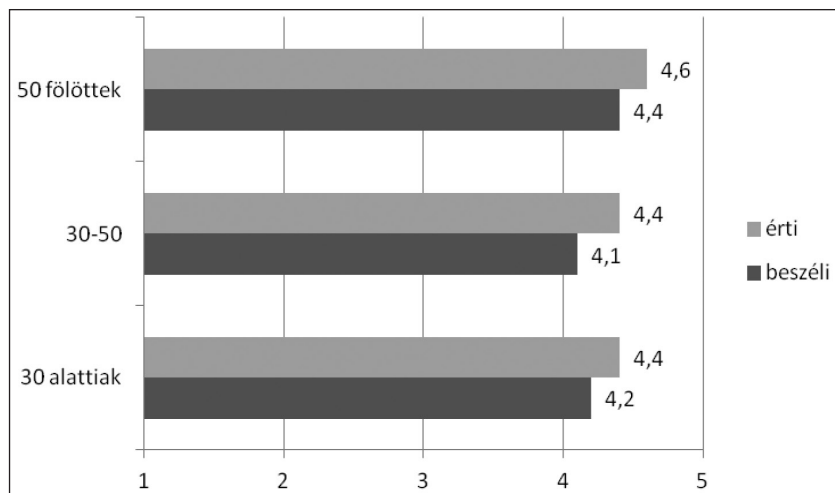


A 8. ábrán a korábban elsajátított nyelveket tüntettük fel, amely a 30 év alattiak nagy többségénél (67%) a mokent volt. Az ebbe a korcsoportba eső adatközlők 22%-a azt nyilatkozta, hogy a mokent és az olaszt

egyszerre tanulta és 11%-uk az olaszt ismerte meg előbb. A 30-50 éves korosztály 84%-ánál az első nyelv szintén a moken volt, 16%-ánál az olasz. A legidősebbeknél 79%-ban a moken a legkorábbi nyelv, 5%-uknál a moken és az olasz egyszerre jelent meg és 16%-uknál az olasz volt a legelső elsajátított nyelv.

Arra a kérdésre, hogy melyik nyelvet könnyebb használniuk (9. ábra), a legfiatalabbak 45%-a válaszolta azt, hogy a moken, 33%-ának a moken és az olasz egyforma nehézségű és 16%-uknak az olasz nyelv a könnyebb. A 30 és 50 év közöttiek 50%-ának a moken a könnyebb, 19%-uknak a moken és az olasz egyforma, 25%-uknak az olasz könnyebb, és a válaszok 6%-ában a ladin és az olasz nyelv szerepel egymás mellett. Az 50 év fölöttieknek 68%-ban könnyebb mokenül beszélni, 11%-ban nincs eltérés aközött, hogy olaszul vagy mokenül beszélnek-e és 21%-ban könnyebb az olasz.

10. ábra. Moken nyelvismereti átlagok korcsoportok szerint (1-5 skálán)



Az fenti grafikon (10. ábra) mutatja a nyelvismereti átlagokat. Adatközlőink egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték moken nyelvtudásukat, ahol a kiváló nyelvtudás a legmagasabb 5-ös szintnek felel meg, a nyelvtudás hiánya ('nem értem') pedig 1-es szintet jelent. A 30 év alatti-

ak esetében mindenki kiválóan vagy jónak értékelte nyelvtudását. A 30 és 50 év közöttiek közt akad olyan, aki alig vagy egyáltalán nem ismeri a nyelvet, de náluk is azok vannak a legtöbben, akik kiválóan vagy jól ismerik a moken nyelvet. Az 50 év fölöttieknek a legmagasabb a száma azoknak, akik kiválóan ismerik a nyelvet, bár köztük is van egy-egy személy, aki nem beszéli vagy rosszul érti a moken.

Életkor szerint összehasonlítva a beszélőket, a vizsgált kategóriákban alig mutatkozik különbség. Csak a könnyebben használt nyelv tekintetében magasabb jelentősen a moken nyelv aránya a legidősebb és a legfiatalabb korosztályt összevetve. A mokent anyanyelvként a 30 év alattiak választották a legmagasabb százalékban. A moken előbb elsajátított nyelvként a 30-50 évesek körében szerepel a leggyakrabban. Az 50 év fölöttiek azok, akiknél a legtöbben a mokent használják könnyebben. A nyelvismeret tekintetében a fiatalok körében mért igen jó nyelvtudáshoz az is hozzájárulhat, hogy ebben a korosztályban vannak a legkevesebben azok, akik pl. házasság miatt költöztek ide. Közülük sokan még a családjukkal élnek, akik a megkérdezettek esetében nem bevándorlók.

Összegzés

A kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a moken dialektus Palù del Fersinában ma is életképes, a lakosság mindennapjaiban rendszeresen jelen van. A családon belüli és a falubeliek egymás közti kommunikációjában a moken nyelv dominál. A munkahelyen, az iskolában, a templomban, a falu egyes hivatalaiban és részben barátokkal folytatott beszélgetésekben az olasz nyelv jut vezető szerephez. Ennek oka, hogy a beszédpartnerek nem ismerik a moken nyelvet. Az anyanyelvre, az előbb elsajátított nyelvre, a kedveltebb nyelvre és a könnyebben használt nyelvre is a többség a mokent jelölte meg. A moken kultúrát érzik a legtöbben sajátjuknak. Nem csak az idősebb korosztály, hanem a fiatalok is beszélik és használják a kisebbségi nyelvet. Nyelvükhöz és közösségükhöz pozitívan viszonyulnak, a környezetüktől való nyelvi és kulturális különbözőségüket leginkább előnynek érzik.

A moken dialektus a XXI. században

Palù del Fersinában tehát ma is él az az ősi német dialektus, mely a XIII–XV. században került Tirolból az Alpok déli részére. Megmaradásához nagyban hozzájárult a települések földrajzi helyzete: a magas hegyek közé ékelődött, nehezen megközelíthető falvakban nagyobb eséllyel maradhatott fenn a dialektus, mint egy más jellegű környezetben. A nyelv továbbélését a beszélők életmódja is segítette. A XVI. század után, a bányák bezárását követően a mokenek kereskedelemmel kezdtek el foglalkozni: a vándorkereskedők a környező német nyelvterületeken értékesítették a maguk által készített paraszti eszközöket, szerszámokat egészen a XX. század 70-es éveig. Így a német nyelv ismeretének gyakorlati haszna volt s ez presztízst is megemelte. Egy másik fontos tényező, hogy a XIX. század második felétől az első világháború végéig – míg a terület Olaszországhoz nem került – német iskolák is voltak.¹⁴

A három falu Trentino-Alto Adige tartományban található, ahol az iskolákban kötelező a német nyelv tanulása. Ennek oka az, hogy a tartomány északi részén, Dél-Tirolban jelentős számú német kisebbség él. Az általános iskola Fierozzoban van, ahol emelt óraszámú tanítanak németet. A moken dialektust az egyik félévben tanítják néhány hétig. A tanítónő elmondta, hogy ez alatt a rövid idő alatt a legelemibb ismereteket kívánják a tanulóknak átadni: bemutatkozás, színek, számok, a hét napjai, alapvető igék és főnevek.

A nemzeti kisebbségek számára a legelőnyösebb az, ha minden tárgyat anyanyelven tanulhatnak legalább az iskola első éveiben.¹⁵ A moken nyelv már nagymértékben eltávolodott a mai német nyelvtől. A dialektusban folyó oktatáshoz tankönyvekre és megfelelő nyelvismerettel rendelkező tanárookra lenne szükség. A kisebbségi nyelvnek az iskolában történő oktatására törvényi szabályozás nincs. Az óvodát illetően viszont a tartományi törvény kimondja, hogy kell lennie egy óvónőnek, aki beszél mokenül. Az óvónő elmondása szerint a 2006/2007-es évben a 23 gyerekből 8 beszélt mokenül. Minden reggel tartanak egy rövid foglalkozást

moken nyelven, amikor köszöntik egymást és megbeszélik, hogy ki hiányzik. A nap fennmaradó részében az óvónő mokenül beszélget azokkal, akik beszélik a dialektust és olaszul azokkal, akik nem ismerik. Időnként szerveznek speciális foglalkozásokat, amikor moken nyelven mutatnak be egy-egy népszokást. Aki nem érti, annak lefordítják olaszra.

A dialektus a médiában is megjelenik. A Trentino című regionális napilapban kéthetente egy oldal mokenül olvasható. A TCA nevű regionális televíziócsatorna hetente híradót közvetít moken nyelven olaszul feliratozva. Negyedévente megjelenik saját folyóiratuk *LEM* címmel, mely dialektusban annyit jelent, hogy 'élet'. A folyóiratban olasz, német és moken nyelvű írások jelennek meg.

A faluban kétnyelvű feliratok olvashatók, az olasz mellett nem németül, hanem palù dialektusban. Azért írtam palù és nem moken dialektust, mert a három falu nyelvjárása nem teljesen egyforma. Ezek egy-egyesítésére törekszik az a nyelvtankönyv, melyet Anthony R. Rowley írt *Liacht as de sproch* címmel, s 2003-ban jelent meg. A könyv a moken nyelv grammatikáját írja le a fonetikától a szintaxisig. A 60-as években készült egy szótár, mely Fierozzo nyelvjáráására épül, de az ott leírt szókincs mára már elavult. A jelenlegi szókincsből a Moken-Cimber Kultúrintézet, mely 1987 óta áll fenn Palúban, összeállított egy ezer szóból álló jegyzéket, mely a nyelvtankönyvhöz hasonlóan egységesítő célú. Írásrendszerük 1992 óta van hivatalosan. Ezt szintén a kultúrintézet tette közzé *Puechstömmen ver 'n bersntolerisch* címen. A korábbi szerzők némelyike az olasz írásrendszerhez igazodott, mások a némethez. Az 1950-es években Giacomo Hofer kidolgozott egy írásrendszert, mely a művei által viszonylag széles körben elterjedt. Írásmódjának hátránya az volt, hogy nagyon sok mellékjelet alkalmazott, s ez megnehezítette az olvasást.¹⁶

A *moken* elnevezés a korábbi időkben pejoratív értelmű volt, s a környékeliek lenézték a moken lakosságot. A név lassan elveszti negatív értelmét. Ez annak köszönhető, hogy az 1987-ben megalakult Moken-Cimber Kultúrintézet, melynek székhelye a faluban van, így nevezi meg magát, s ezt a kifejezést használják a velük foglalkozó szakemberek

¹⁴ Piatti, 1996. *Palù*, i.m. 795.

¹⁵ Szépe György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. 139.

¹⁶ Rowley, Anthony: *Liacht as de sproch*. Istituto Culturale Mòcheno-Cimbro: Palù del Fersina, 2003. 24.

is. A tartományi törvény, mely szót ejt erről a kisebbségről, szintén ezt az elnevezést használja.

A moken nyelvvel való szervezett foglalkozás, a rájuk irányuló tudományos kutatások és saját intézményeik létrejötte azt közvetíti a nyelvet beszélőknek, hogy kultúrájuk és nyelvjárásuk értékes, mások is odafigyelnek rájuk. Ezek a tények hozzájárulhatnak további fennmaradásukhoz. A tudatos kultúrafenntartásnak fontos szerep jut most ebben a megváltozott világban. A XX. század második felében az életmódban bekövetkezett nagymértékű változások a nyelvhasználatra is hatással vannak. A hagyományos paraszti életforma megszűnt, a helyhez kötött zárt közösség lakossága munkavállalásra kényszerült. A falutól távolabb eső munkahelyekről csak este tudnak hazatérni, így napjukat olasz környezetben töltik. Aki nem vállalja az ingázást, esetleg nem talált a közelben munkát, az elköltözik. A falun kívül a moken nyelv nem használható, az olasz nyelv ismerete mindenki számára elengedhetetlen. A moken nyelv szókincse ma már igen korlátozott: a világ fejlődésével megjelenő újabb és újabb fogalmakat, eszközöket, tevékenységeket csak olaszul tudják megnevezni. A német nyelv presztízse a tartományban még mindig nagy, bár a fiatalok körében az angol nyelvismeret magasabb szintű, mint a németé. A kisebbségi nyelv visszaszorulása ebben a helyzetben teljesen természetes folyamat. Az emberek már egy olyan környezetben élnek mindennapjaikat, ahol a nyelvjárásnak gyakorlati haszna nincs, egyedül az olasz nyelvvel boldogulhatnak. Őseik utolsó hulláma is a XVI. században elhagyta Tirolt. A származási hellyel már semmiféle kapcsolatuk nincs, a mokeneknek ötszáz éve ez a vidék a szülőföldje. Ezeket a körülményeket is figyelembe véve öröndetes tény, hogy napjainkban beszélnek még a dialektust, sőt a fiatalok számára sem ismeretlen. Az értelmiség felelősségvállalása, a kívülről kapott segítség és saját akaratuk jövőt biztosíthat a számukra.

Függelék

A moken kisebbség körében használt nyelvhasználati kérdőív

- Sesso/ Nem
- Età/ Életkor
- Posto di lavoro/ Munkahely

- Nazionalità/Nemzetiség
- Lingua madre/Anyanyelv
- Lingue straniere/Idegen nyelvek

- A che livello parla il mòcheno?/ Milyen szinten beszéli a moken-
tent?
- ottimo/kiválóan, buono/jól, mediocre/közepesen, cattivo/rosz-
szul, non parlo/nem beszélem
- A che livello capisce il mòcheno?/ Milyen szinten érti a moken-
tent?
- ottimo/kiválóan, buono/jól, mediocre/közepesen, cattivo/rosz-
szul, non capisco/nem értem

- È capace a scrivere in lingua mòchena?/ Tud mokenül írni?
- È capace a leggere in lingua mòchena? Tud mokenül olvasni?

- Quale lingua ha imparato prima?/ Melyik nyelvet sajátította el
előbb?
- Dove ha imparato il mòcheno?/ Hol tanulta a moken-
tent?
- Dove ha imparato l'italiano?/ Hol tanulta az olasz-
tent?
- Quale lingua preferisce?/ Melyik nyelvet kedveli jobban?
- In quale lingua Lei si esprime con più facilità?/ Melyik nyelven
fejezi ki könnyebben magát?
- Con quale cultura si identifica?/ Melyik kultúrával azonosul?

- Che lingua usa con/ Milyen nyelvet használ
- i genitori/ a szülőkkel
- i nonni/ a nagyszülőkkel
- i figli/ a gyerekeivel
- i nipoti/ az unokákkal
- i fratelli, le sorelle/ a testvérekkel
- il coniuge/ a házastárssal
- gli amici/ a barátokkal
- i compaesani/ a falubeliekkel
- il prete/ a pappal
- nel negozio del paese/ a falu boltjában

negli uffici del paese/ a falu hivatalaiban
sul posto di lavoro, a scuola/ a munkahelyen, iskolában?

- In quale lingua conta/ melyik nyelven számol
sogna/ álmodik
pensa/ gondolkodik
prega/ imádkozik
bestemmia/ káromkodik?
- Lei si ritiene avvantaggiato dal fatto che parla il mòcheno? Perché?/ Előnynek érzi, hogy beszél mokenül? Miért?
- Lei si ritiene svantaggiato dal fatto che appartiene ad una minoranza? Perché?/ Hátránynak érzi, hogy egy kisebbséghez tartozik? Miért?
- Conosce le tradizioni mòchene? Quali?/ Ismeri a moken hagyományokat? Melyeket?
- Che significa: essere mòcheno?/ Mit jelent mokennek lenni?
- Di che cosa avrebbe bisogno la minoranza mòchena?/ Mire lenne szüksége a moken kisebbségnek?
- È importante che i giovani parlino il mòcheno?/ Fontos, hogy a fiatalok beszéljék a moken?
- È necessario insegnare a scuola la lingua mòchena?/ Szükséges az iskolában tanítani a moken?

MAGYAR SZOMSZÉDSÁGPOLITIKA

Bali Lóránt

A horvát-magyar politikai kapcsolatok „életrajza” az ezredfordulótól napjainkig

Bevezetés

Magyarország szomszédaihoz való viszonya sajátosan alakult a trianoni békediktátumtól napjainkig tartó időszakban, kiváltképp igaz ez a horvát-magyar viszonyrendszerre. Történetiségét tekintve 1102-től részleges társállami kapcsolatban éltünk, amelyet 1868-ban újradefiniáltak. Az 1868-as XXX., ún. magyar-horvát kiegyezési törvény értelmében közjogi és közigazgatási relációban Magyarország, Horvát-, Szlavón- és Dalmátország egy és ugyanazon állam közösségét alkották, ahol tényleges határokkal csak a Magyar Királyság rendelkezett. A belső határok csak közigazgatási jelleggel bírtak. Ennek eredményeként a két ország integrált társadalmi-gazdasági régiót alkotott, amely a Trianon utáni déli határunkon még aktív maradt a két világháború között is, ez csak az államszocializmus időszakában szűnt meg.¹

Jugoszlávia felbomlása óta a kooperáció jelentős átalakuláson ment keresztül. Hazánk számára a Balkán és az Adria felé irányuló kapcsolatok gazdasági és biztonsági okokból újból felértékelődtek. A politikai, gazdasági fejlesztési lehetőségek jelentősen átstrukturálódtak. Horvátország 2013. július 1-től az EU teljes jogú tagja lett, amelyet rövidtávon

¹ Hajdú Zoltán: *Magyarország közigazgatási földrajza*. Dialóg Campus Kiadó: Pécs – Budapest, 2001.

a schengeni övezetbe való csatlakozása is követni fog. Ez tovább erősíti az interakciók elmélyülésének a lehetőségét.

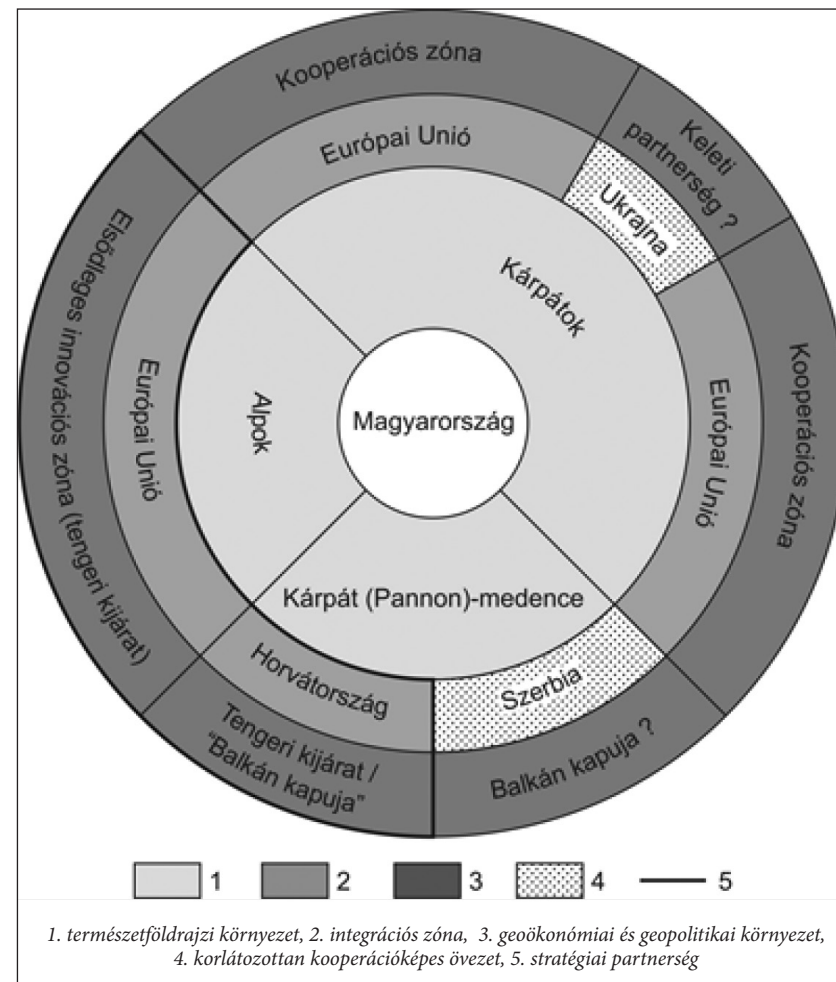
Geopolitikai „ön-újradefiniálás” és súlyponteltolódás

1990-92-ben jelentősen megváltozott Magyarország nemzetközi környezete. A Szovjetuniótól való függés megszűnt és nyilvánvalóvá vált, hogy a KGST és a Varsói Szerződés is a végnapjait éli. A környező országok mindegyikében megkezdődött a demokratikus átmenet. A Szovjetunió, Csehszlovákia és Jugoszlávia felbomlásával pedig jelentős geopolitikai súlyponteltolódás játszódott le a Kárpát-medence politikai viszonyait aktívan alakító államok között. A kialakult új helyzetben Magyarország jelentősége és geopolitikai mozgástere megnőtt. Ha az 1990-es viszonyokat összehasonlítjuk a 2008-as körülményekkel, akkor megállapíthatjuk, hogy a Kárpát-medence politikai viszonyait alakító hat állam közül a Magyar Köztársaság területi nagyság és népességszám alapján 1990-ben az utolsó előtti helyen állt. Napjainkban a kép teljesen másképp fest, a nyolc érdekelt ország sorában a harmadik helyre kerültünk.²

A Szovjetunió és Csehszlovákia békés körülmények között, Jugoszlávia pedig egy véres háború során bomlott fel. A mindenkori magyar külpolitika tagadja, hogy bármilyen érdeke fűződött volna a bomlási folyamatok generálásához. Ennek ellenére nyilvánvaló, hogy hosszú távon a helyzet stabilizálódása után Magyarország számára pozitív változásokat hozott a szomszédos államok felbomlása. Geopolitikai súlya megnőtt a térségben a korábbiakhoz képest, a szomszédos országok demokratizálódásával pedig jelentős mértékben javultak a magyar kisebbség érdekérvényesítési képességei. Több esetben sikerült kormányzati tényezővé válniuk, például Romániában, Szlovákiában és Szerbiában is.

² Kitanics Máté: *The Hungarian-Balkan relationships from the beginnings to recent years*. The Hungarian Cultural Diversity Research, Joint Research with the University Pécs for the Preservation and Development of Cultural Diversity. Graduate School of Humanities and Social Sciences Nagoya City University: Nagoya, 2008. 51–58.

1. ábra. Magyarország geopolitikai és geoökonómiai környezete³



A függetlenné vált Szlovénia és Horvátország esetében két olyan stratégiai szövetségese lett Magyarországnak Ausztria mellett, amelyekkel semmilyen kisebbségeket, vagy más államközi problémát érintő jelentős nézeteltérése sincs. Ezzel szemben Trianon következményeként

³ Forrás: Bali Lóránt: Horvát-magyar politikai kapcsolatok alakulása a kezdetektől napjainkig. *Balkán Füzetek*, 2009/4. 261–267.

még napjainkban is olykor jelentős konfliktusokat okoz a Felvidéken, Kárpátalján, Erdélyben és a Vajdaságban élő őshonos magyar kisebbség védelme. Anélkül, hogy a földrajzi determinizmus hibájába esnék, a jelenlegi magyar államnak a legjobb esélye gazdasági és politikai kapcsolatainak elmélyítésére és érdekeinek érvényesítésére a Kárpátok koszorúja által nem érintett országokkal van. Ezek közül, az elmúlt másfél évtized tanulságait figyelembe véve, Szerbia kivételt képez. Tehát közép és hosszú távon csak Ausztriát, Szlovéniát és Horvátországot tekinthetjük megbízható stratégia partnernek (1. ábra).⁴ Az előbb említett csoportból Horvátországot fogom kiemelni és a hazánkkal való politikai kapcsolatait vizsgálom a továbbiakban.

A magyar „Horvátország-politika” az ezredfordulón

Az ezredforduló jelentős belpolitikai változásokat hozott déli szomszédunk számára, amelyek a későbbiekben jelentősen befolyásolták az ország külpolitikai mozgásterét is. Bár Magyarország a háború során is aktív politikai kapcsolatokat ápolt Horvátországgal, ennek ellenére a horvát területi integritás visszanyerésével, a Tudman-éra lezárultával nyílt ténylegesen új fejezet a magyar Horvátország-politikában. A 2004-es magyar EU-csatlakozás után reális közelségbe került a horvát integráció lehetősége is.⁵ Ettől fogva váltak érezhetően intenzívebbé a kapcsolatok, amelynek lényeges eleme lett a horvátországi kisebbség helyzetének a javítása. Ennek első jelentős aktora Orbán Viktor, az újonnan megalakult Fidesz-MPP-MDF-FKGP-kormány miniszterelnöke volt. 1999 januárjában látogatott Zágrábba, és még ugyanabban az évben Magyarország 200 milliós támogatást nyújtott a drávaszögi és kelet-szlavóniai újjáépítési munkálatokhoz. A háború miatt a Daytoni Békeszerződés megkötése után is tartó pangást követően megélénkült a két ország kö-

⁴ A MOL és az INA között zajló konfliktus epizódikusnak tekinthető, nem más, mint egy energiapiaci lokális konfliktus. A hosszútávú stratégiai érdekeket nem befolyásolja.

⁵ Šimić, Anđelko: *Prekogranična suradnja u Europi s posebnim osvrtom na Hrvatsku*. Ministarstvo vanjskih poslova i Europskih integracija: Zagreb, 2005.198.

zötti regionális együttműködés és újjáéledtek a testvérvárosi kapcsolatok is. Ezek elmélyülése például fontos szerepet játszott a határon átnyúló infrastrukturális fejlesztések előmozdításában. Ilyen volt a V. számú páneurópai folyosó V/B leágazása a Budapest – Zágráb – Rijeka vonalon, és a rijekai kikötő közös fejlesztése és használata.⁶

2001 februárjában megszületett a már 1998-tól fogva előkészítés alatt álló szabadkereskedelmi egyezmény, melynek hatására a kétoldalú szabadkereskedelmi forgalom volumene folyamatos növekedésnek indult. 2003-ban már a Horvátországba irányuló magyar kivitel 36%-kal múlta felül az előző évit, és meghaladta a 300 millió dollárt, ezzel négyeszerese lett déli szomszédunk hazánkba irányult kivitelének. A diplomáciai kapcsolatok intenzifikálódását jelezte, hogy Orbán Viktor miniszterelnök vezetésével egy magyar kormánydelegáció tett látogatást 2002 januárjában Zágrábba, és Eszéken. A magyar és a horvát kormányfő közösen nyitotta meg az Eszéki Magyar Főkonzulátust és részt vettek a kórógyi templom felszentelési ünnepségén. Orbán találkozott a magyar kisebbség képviselőivel is, és átadta az első magyar igazolványokat az erre jogosult magyar nemzetiségű horvát állampolgároknak. Tavasszal több magas szintű találkozóra is sor került. Megegyezés született a beruházások ösztönzéséről, egy alkalommal pedig Mádl Ferenc és Stjepan Mesić utcát nevezett el, illetve szobrot avatott a néhai Antall József magyar miniszterelnök emlékére. A horvát Sabor 2002. december 13-án elfogadott változtatásai a kisebbségi törvényen pedig lehetővé tették az őshonos nemzetiségek parlamenti és önkormányzati képviseletét, amely tovább javította a magyarság helyzetét.⁷

2003 második felében kereskedelmi feszültségek keletkeztek a két ország között, amelyek miatt hazánk felfüggesztette a szabadkereskedelmi egyezmény egy részét. Ez azonban nem zavarta meg a diplomáciai kapcsolatokat. Kovács László, a 2002-ben megalakult MSZP-SZDSZ-kormány külügyminisztere 2004 elején Berlinben Magyarországot támogatásáról biztosította horvát kollégáját Horvátország

⁶ Törek András: *Magyarország Külpolitikai Prioritásai 1998-2004*. Diplomamunka. BGF: Budapest, 2005.

⁷ Bali Lóránt, 2009. Horvát-magyar politikai kapcsolatok, i.m.

európai integrációs törekvéseinek elősegítésben. Erre nagy szükség volt, mert a horvátok Hágával való együttműködését Gotovina tábornok miatt az EU nem találta megfelelőnek.

Közös kormányülések

A horvát-magyar kapcsolatok fejlődése az első 12 évben intenzív volt, de ad hoc jellegű. Az egyes kormányzati időszakokon átnyúló kétoldalú kapcsolatok fejlesztésére irányuló stratégia egyik oldalon sem volt megfigyelhető. E tekintetben az utóbbi időszakban jelentős változás állt be. Ezt az a magyar „unikum” tehetné lehetővé, hogy Horvátország azon szomszédaink közé tartozik, akivel nem a közös problémák megoldása, hanem az együttműködés intenzifikálása miatt tartunk közös kormányüléseket.

2006 januárjában vette kezdetét a horvát-magyar közös kormányülések sorozata, amelyek közül az első Budapesten volt. Kilenc tárca-közi megállapodást kötöttek, az energetikai, közlekedési és a szociális problémák szerepeltek a prioritások között. Az üléssel párhuzamosan került sor a Magyar-Horvát Kereskedelmi és Iparkamara létrehozására. E lépést segítette, hogy a szabadkereskedelmi egyezmény megkötésével jelentősen élénkültek a két ország kereskedelmi és gazdasági kapcsolatai. Fontossá vált a stratégiai tervezés összehangolása, ez volt az elsődleges és legfontosabb célja a közös kormányülések szervezésének.

A napirendi pontok között szerepelt a V/C korridor összehangolt fejlesztése, amely következtében bővíthettek a két ország gazdaságának kapcsolódási pontjai, például Bosznia-Hercegovina felé, ezzel javítva a gyengén funkcionáló Duna-Dráva-Száva Eurorégió életképességét is. Az energiaellátó rendszer közös korszerűsítése, a gáz és olaj ellátás biztosítása az adriai kikötőkből mindkét ország függőségét csökkentheti a világ energia piacának instabilitásától. Szóba került még a 2012-es labdarugó EB és a turisztikai szezonban Splitben létesítendő ideiglenes magyar konzulátus ügye is.⁸

⁸ A futball EB pályázata sikertelen lett, az ideiglenes konzulátus minden nyáron, a turisztikai szezonban működik.

A második, 2007 májusában Zágrábban megtartott ülés legfontosabb témái között szerepelt déli szomszédunk EU- és NATO-csatlakozása. Hazánk számára fontos, hogy minél kisebb szakaszon legyen az unió peremállama és a környező országokkal lehetőleg egyazon politikai és gazdasági szövetségben foglaljon helyet. Horvátország számára pedig új lehetőség kínálkozik, hogy felzárkózzon Európa magterületeihez, és tagságával stabilizálja a térséget. 2008-ban mindkét fél számára új jelentős források nyíltak meg az IPA programok révén, melyek lehetővé tették a határ menti rurális területek intenzívebb fejlesztését, és a határon átnyúló gyenge kapcsolatok előmozdításának lehetőségét. Elégedetten nyugtázták az eszéki Strossmayer Egyetem 2007 ősszel induló magyar szakának megalapítását, amellyel egy tíz éve húzódó kérdés oldódott meg. Így az általános és a középiskola mellett immár egyetemi szinten is lehet magyar nyelven tanulni Eszéken. Előtte a felsőfokú magyar oktatás csak a zágrábi Hungarológia Tanszék keretein belül volt megoldott.

A következő kormányülésre Barcsra került sor 2009 szeptemberében. Bajnai Gordon magyar és Jadranka Košor horvát miniszterelnök részvételével zajlott, a közös energetikai és környezetvédelmi kérdések megvitatásával telt a találkozó. A választott helyszín egyedi volt, mivel Barcsa az egyetlen közvetlenül a horvát-magyar határon fekvő város, ezért kapuváros. Mindenképpen fontos megemlítenem, hogy a találkozó idején záródott le a 2007-2013 költségvetési időszak első horvát-magyar vonatkozású IPA pályázati ciklus. Ezzel jelentős közös felhasználású pénzhez jutott mindkét ország, amelyet a határ menti rurális területek fejlesztésére fordíthattak. A 293/2009-es Kormány Rendelettel létrehozták a Magyar-Horvát Határokon Átnyúló Regionális Koordinációs Fórumot, amelynek célja az együttműködési területek minél szélesebb körének meghatározása és a gyakorlati fejlesztések lehetőségeinek feltárása.

Az új Orbán-kormány „Horvátország-politikája”

Az új Orbán-kormány Horvátország iránti elkötelezettségét tanúsította, hogy az EU soros elnökeként az egyik legfőbb célja volt a horvát csatlakozási tárgyalások lezárásának és az ország tagfelvételének lebonyolítása.

tása. Ebből az utóbbit 2011 júniusának végén sikerült abszolválni. Már a Bajnai Gordon vezette kormány is aktivizálta a horvát csatlakozást elősegítendő tevékenységét. E folyamat tovább erősödött a második Orbán-kormány hivatalba lépésével. Május 20-án Martonyi János kijelölt külügyminiszterként tette első látogatását a horvát fővárosba, amelyet május 9-10-én egy dubrovniki út követett. Mindkét alkalommal hitet tett a horvát-magyar kapcsolatok további töretlen fejlesztése mellett, illetve a magyar külpolitika támogatásáról biztosította a horvát euro-atlanti csatlakozási törekvéseket. Hasonló kooperatív politikai szándéknyilatkozatok hangzottak el 2010. július 6-án Györkös Péter nagykövet szájából a Rijeka Magyarországot érintő kikötő- és vasútfejlesztésekkel, az V/b korridor további fejlesztésével kapcsolatban.⁹

Jelentős perspektívákat hordoz magában Horvátország EU-csatlakozása, amelynek sikeréhez a 2011-es magyar elnökség jelentős politikai és diplomáciai támogatással járult hozzá. A napjaink közös együttműködési lehetőségeit a horvát és a hazai fél egyaránt az energiabiztonság közös megteremtésében (szénhidrogén-előfordulások közös kutatása és kitermelése, kőolaj- és kőolajtermék készletek kölcsönös tárolása) és a határon átnyúló kapcsolatok további erősítésében látja.

Konklúziók

A Kárpát-Balkán térségben, illetve a szűkebben vett Kárpát-medencében végbement geopolitikai átrendeződésnek köszönhető az 1990-es években teljesen új alapokra helyeződtek a horvát-magyar államközi kapcsolatok. Egy „új” szomszédal kellett kialakítanunk szomszédságpolitikánkat. Kezdetben a magyar oldalról csak a békés egymás mellett élés és együttműködés doktrínája dominált, melynek a legfőbb oka a délszláv válság volt. A 355 km-es államhatárszakasz csaknem harmadán teljesen vagy részlegesen (Barcstól keletre) szünetelt az átjárás, emellett többször tudatos határsértésre is sor került. Ezeket a horvát fél követte el a legtöbbször a hazai hatóságok hallgatólagos beleegyezésével. Az 1998-ig terjedő idő-

⁹ Az V/b egy páneurópai közlekedési folyosó Ploče, Eszék irányába.

szakban a magyar Horvátország-politika nagyfokú türelemmel és emócióval volt jellemezhető, ehhez kezdetben hozzájárult az is, hogy mindkét ország kormánypártjai ugyanabba a pártcsaládba tartoztak.

A kapcsolatok pályája a kezdetektől fogva felfelé ívelt. Gondoljunk az Antall-kormány horvát függetlenséget támogató politikájára, a Horn-érában megszületett kisebbségvédelmi egyezményre és az Orbán-kormány újjáépítésben való részvételre. Az új évezred küszöbére sikerült déli szomszédunkkal egy az általános államközi szerződésekkel alátámasztott stabil, együttműködésre alkalmas, kiszámítható kapcsolatot kialakítani. Magyarország a kezdetektől fogva aktívan segíti az európai szinten és a kétoldalú együttműködés során is a horvát EU-integráció sikerét.

A 2006-os év mérőföldkönek nevezhető a két ország bilaterális kapcsolataiban. Ekkor került sor először közös kormányülésre. Ezzel gyakorlatilag megkezdődött a közös stratégiai tervezés. Több határon átnyúló és határ menti területeket érintő probléma is terítékre került, és több a közös igényeknek megfelelő megoldás is született. Különös figyelmet fordítottak a gazdaság, az infrastruktúra, a környezetvédelem, a turisztika, a kulturális együttműködés területére és a határon átnyúló kapcsolatok fejlesztésére is. A 293/2009-es kormányrendelettel létrehozták a Magyar-Horvát Határokon Átnyúló Regionális Koordinációs Fórumot, amelynek célja az együttműködési területek minél szélesebb körének meghatározása és a gyakorlati fejlesztések lehetőségeinek feltárása, az EGTC együttműködések alapjainak megteremtése.

Az 2010-es kormányváltás után új elemek jelentek meg a magyar külpolitikában hazánk térségi szervezési „szerep önmeghatározása” szempontjából. Az Unióval szemben megnyilvánuló, illetve a Kárpát-Balkán térségben konfrontatívnak tűnő magyar kormányzati megnyilvánulásokkal szemben Horvátország irányában egy kooperatív magatartás figyelhető meg. Ez többek között az EU csatlakozási tárgyalások során kifejtett magyar segítségben, valamint a Rijekai (Fiumei) kikötő hasznosításának az intenzifikálásában jelent meg.¹⁰

¹⁰ Enisz Gabriella. – Csáki István: Nyugat-balkáni integráció: Szerbiának és Montenegrónak még várnia kell. In: Csáki I. (szerk.): Európa kapujában. Tagjelöltek és szomszédok. Euro-Atlanti Klub. Budapesti Corvinus Egyetem: Budapest. *Európai Szellem*, 2012/3. 22–29.

A horvát-magyar kapcsolatok az elmúlt két évtizedben kiegyensúlyozottak voltak. A már NATO- és EU-tag Horvátország mindent meg fog tenni annak érdekében, hogy mihamarabb a schengeni övezet tagja legyen. Ez lesz az a pont, ahol a bilaterális, államközi kapcsolatok részben lényegüket veszítik, elsősorban a helyi gazdasági, civil és önkormányzati szereplőkön fog múlni a kooperáció mikéntje, az EU források felhasználásának sikere. A jövő sikere azon múlik mindkét ország számára, hogy miként tudják EU-tagként a tartós demokráciát, „a nyugati” munkakultúrát, a változásra való képességet és hajlandóságot a térségben erősíteni, és a szomszédos Szerbiába, Bosznia és Hercegovina számára közvetíteni.

KRITIKA

Zoltán András

Az ukrán nyelvtörvényről

M. M. Tovt, S. S. Černičko: Naučno-praktičeskij kommentarij Zakona Ukrainy ob osnovah gosudarstvennoj jazykovej politiki (s priloženijami). Russkojazyčnaja Ukraina, Kiev, 2013. 160 p.

A cirill betűs eredetiből transliterált M. M. Tovt és S. S. Černičko nevek mögött az ukrainai magyar közélet két ismert figurája rejlik: Tóth Mihály magyar kisebbségi politikus (az UMDSz tiszteletbeli elnöke) és jogász, jelenleg az Ukrán Nemzeti Tudományos Akadémia Állam- és Jogtudományi Intézetének főmunkatársa, valamint Csernicško István nyelvész, a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskola rektorhelyettese. Tóth Mihály maga is részt vett az ukrán nyelvtörvény tervezetének kidolgozásában,¹ így igazán bennfentesként kommentálhatja azt az ismertetendő kiadványban.

A kötet a két szerző közös bevezetőjével kezdődik (3–8. l.), amelyben a szerzők a törvény koncepcióját vázolják fel. A nyelvtörvény (teljes nevén: „Az állami nyelvpolitika alapjairól szóló 5029-VI. sz. törvény” 2012. augusztus 10-én lépett érvénybe és viszonylag pontos eligazítást kíván nyújtani ebben a kényes kérdésben. Ezért lehetőleg pontos meghatározását tartalmazza az olyan fogalmaknak, mint az államnyelv, anyanyelv, regionális vagy kisebbségi nyelv, régió stb. Törvénybe iktatja saját elsőbbségét más, a nyelvek használatát szabályozó ukrán törvényekkel szemben, kimerítő felsorolását adja a törvény által regioná-

¹ Vö.: <http://www.pravda.com.ua/inozmi/svoboda/2012/06/27/6967609/> (letöltve: 2013. december 8-án).

lis vagy kisebbségi nyelvnek minősített nyelveknek, továbbá biztosítja a jogok védelmét az államigazgatási és bírósági szerveknél. A törvény meghatározza, hogy ha valamely igazgatási egység területén a lakosság körében valamely regionális vagy kisebbségi nyelv beszélői elérik vagy meghaladják a 10%-ot, akkor a lakosoknak joga van az ukrán államnyelv mellett a regionális vagy kisebbségi nyelven az államigazgatási szolgáltatásokra. Ugyanakkor az adott igazgatási egység ezeket a jogokat biztosíthatja a lakosság számára akkor is, ha a beszélők száma nem éri el a 10%-ot. Ilyen döntést hozhat maga az illetékes tanács is, de a lakosság 10%-nak az aláírására is biztosítani kell ilyen esetben a kisebbségi nyelvhasználati jogokat, vagyis helyi szinten a többség, ha akar, lehet nagyvonalú a kisebbséggel szemben.

A törvény önmagában tehát nem szabályoz mindent, de néhány lényeges kérdést igen: a helyi államhatalmi és önkormányzati szerveknek hivatalosan közzé kell tenniük határozataikat a regionális nyelven is; a kisebbségi nyelven is ki kell szolgálniuk a hozzájuk személyesen forduló állampolgárokat, illetve írásban a kisebbségi nyelven kell megválaszolniuk a hozzájuk ezen a nyelven benyújtott iratokat. Mindezek az intézkedések a törvény hatályba lépésekor automatikusan kötelezővé válnak. Más intézkedések a helyi tanácsok döntésétől függenek. Ilyenek többek között, hogy használható-e a kisebbségi nyelv a helyi államhatalmi szervek napi munkájában, ügyintézésében és dokumentációjában, konferenciákon, hivatalos gyűléseken, hivatalos közlemények és felhívások terjesztésekor, pecsétek, hivatalos fejléces levelek feliratain stb. Viszont az érdekelt felek (természetes és jogi személyek) döntésére van bízva, hogy milyen nyelven kívánnak választási kampányt folytatni, kívánnak-e a kisebbségi nyelven is adatokat rögzíttetni útlevelükben vagy személyi igazolványukban, kívánnak-e kétnyelvű (az államnyelven és a kisebbségi nyelven kiállított bizonyítványt kapni olyan iskolai végzettségről, amelyet kisebbségi nyelven szereztek, kívánnak-e kisebbségi nyelven pereskedni (a felek egyetértése esetén), stb. A törvény tehát három fokozatú mechanizmust indít be: a regionális és kisebbségi nyelvek használatának minimumát a helyi hatalmi szervek szándékától függetlenül, a népszámlálási adatok alapján biztosítja; a következő csoportba tartoznak azok a jogok, amelyeknek biztosításáról és mértékéről a helyi

önkormányzati szervek döntenek; s végül a harmadik csoport a polgárok kívánságára, illetve megegyezésével valósul meg.

A könyv terjedelmének nagyobb részét (10–130. l.) a törvény szövege és az egyes szakaszokhoz fűzött és eltérő tipográfiával a törvénytől elkülönített kommentárok teszik ki. Ezek célja a szerzők szerint nem más, mint hogy egyrészt segítséget nyújtsanak az ukrán állampolgároknak abban, hogy érvényesíteni tudják a törvényből fakadó jogukat, másrészt eligazítást nyújtsanak az államhatalmi és önkormányzati szerveknek a rájuk háruló kötelezettségekről.

Az ukrán nyelvtörvény elsősorban a többmillió orosz nyelvű lakosság nyelvi jogait van hivatva rendezni, ám a kisebb nemzetiségeket is érinti. Az ukrán marad az egyedüli államnyelv, a regionális vagy kisebbségi nyelvek az ukrán mellett, azzal párhuzamosan használhatók a 10%-os küszöb megléte esetén. A törvény ezeket a nyelveket tételesen felsorolja: orosz, fehérorosz, bolgár, örmény, gagauz, jiddis, krími tatár, moldvai, német, újbörszög, lengyel, roma, román, szlovák, magyar, ruszin, karaim, krimcsak.² A szerzők a kommentárban külön felhívják a figyelmet arra, hogy ezzel a felsorolással a törvényben megtörtént a ruszin nyelvnek az önálló nyelvként való elismerése, ami a hagyományos ukrán (és egyben szovjet) felfogáshoz képest jelentős elmozdulás.

Magyar szempontból érdekes Kárpátalja esete, amelyet a szerzők részletesen bemutatnak. A megye ukrán többsége (80,47%) mellett az egyetlen nyelv, amelynek beszélői számszerűen elérik, illetve meghaladják a 10%-ot az összlakosságon belül, az a magyar (12,65%). Ezzel a magyar automatikusan regionális nyelvnek számít megyei szinten. Ezen a megyei szinten kívül a magyarul beszélők aránya eléri a 10%-ot négy járásban (a Beregszászi, a Nagyszőlősi, a Munkácsi és az Ungvári járásban) és két megyei alárendeltségű városban (Beregszászban és Csapon). Továbbá a magyarul beszélők száma eléri a 10%-ot még 29 községben a Beregszászi járásban, 17 községben az Ungvári járásban, 7 községben a Munkácsi és 13 községben a Nagyszőlősi járásban. A magyarul beszélő lakos-

² A krimcsakok (tatár nyelvű krími zsidók) száma oly elenyésző, hogy aligha van esélyük bármely kis közigazgatási egységben elérni a 10%-ot. Vö. <http://library.eajc.org/page70/news13498> (letöltve: 2013. december 8-án).

ság ugyanakkor nem éri el a 10%-os küszöböt sem a megyeszékhelyen, Ungváron, sem Munkács és Huszt megyei alárendeltségű városokban. A magyarul beszélők aránya eléri még a 10%-ot a Huszti és a Rahói járás egy-egy községében, továbbá Técsőn és a Técsői járás egyik községében. A román nyelv beszélői elérik a 10%-ot a Rahó és a Técsői járásban, valamint e járások 7 településén. Az orosz anyanyelvűek aránya három megyei alárendeltségű városban – Ungváron, Munkácson és Csapon – éri el a 10%-ot. A szlovákul beszélő lakosság mindössze az Ungvári járás egyetlen településén éri el a 10%-ot, míg a Munkácsi járás két községében a németül beszélők száma haladja meg ezt a küszöböt. Az Ungvári és a Munkácsi járásban van egy-egy község, ahol a roma nyelv beszélői elérik a 10%-ot. A Szolyvai járásban van két község, ahol a ruszinul beszélők száma eléri a 10%-ot. A Técsői járásban található Aknaszlatinán mind a magyar, mind a román nyelv beszélői elérik a 10%-ot.

Ennek megfelelően a kárpátaljai magyar nyelvű lakosságnak joga van az ukrán mellett magyar nyelvű ügyintézéshez: a) a megyei államigazgatás szintjén; b) a járási és a városi államigazgatás szintjén a Beregszászi, a Nagyszőlősi, a Munkácsi és az Ungvári járásban, valamint Beregszász és Csap városokban; c) mindazoknak a helyi tanácsoknak a területén, ahol a magyar nyelvű lakosság aránya meghaladja a 10%-ot az összlakosságon belül. Hasonlóképpen történik a jogok biztosítása a többi nemzeti kisebbség esetében is.

A központi államigazgatási szervezetben (elnöki adminisztráció, miniszterelnökség, minisztériumok, parlament) csak ukrán nyelvű ügyintézésre van mód. Érdekes ugyanakkor, hogy az ukrán parlamentben minden további nélkül lehet beszélni oroszul (elvileg persze magyarul vagy karaimul is, de ki biztosít tolmácsot?), tehát az oroszul beszélők hatalmas tömege folytán az elvileg egyenlő jogokat élvező regionális nyelvek között az orosz mindenképpen „egyenlőbb”.

A könyvet a Russkojazyčnaja Ukraina ('Orosz Nyelvű Ukrajna') jogvédő mozgalom által összeállított melléklet (131–158. l.) zárja, amely ügyintézési útmutatókat és nyomtatványmintákat (kérvények, beadványok) tartalmaz. Ez a szervezet adta ki 15 ezer példányban és terjeszti ingyen ezt a rendkívül hasznos, a jogelméletet a gyakorlati jogalkalmazással ötvöző munkát.

KISEBBSÉG- KUTATÁS

SZEMLE

NEMZETI TUDAT, NEMZETI ÉS ETNIKAI FOLYAMATOK

Szlovákiai magyar identitástudat az elmúlt húsz évben

Lampl Zsuzsanna: A szlovákiai magyarok szociológiája. I. kötet. Szlovákiai és magyar. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja, 2012.

Kik és milyenek a szlovákiai magyarok? A Fórum Intézet tavaly kiadott sorozatkezdő kötetének célja, hogy megválaszolja ezt a kérdést. Az intézet alapító tagja, Lampl Zsuzsanna szociológiai felméréseken és népszámlálási adatokon alapuló kutatásában kísérli meg a szlovákiai magyar nemzetiség meghatározását. Az összetett kérdés megválaszolására olyan sarkalatos pontokat vizsgál meg, mint a nemzetiség önmegnevezése, nyelvhasználat, lakóhelye, iskolaválasztása, elégedettsége saját életével, Szlovákiát hazájának tekintik-e stb. A felsorolt kérdéseket végül azzal a kérdéssel köti össze, hogy vajon miért fogy gyorsabban a magyar nemzetiség lélekszáma Szlovákiában, mint a szlovák, és miért vallja magát ma Szlovákiában több százezer ember nemzetiség nélkülinek.

Az identitás meghatározása szempontjából két dimenziót különít el Lampl: az országot (ez esetben Szlovákiát) és a nemzetet/nemzetiséget. Szlovákiai magyar lehet valaki állampolgársága, lakhelye és kötődése szerint. Ezen szempontok alapján is a mérvadó az egyén saját bevallása nemzetiségéről. A szerző nyolc alaphelyzetet különböztet meg állampolgárság, kötődés és tartós tartózkodási hely alapján. Az első kategória a Szlovákiában élő, szlovák állampolgárságú magyar nemzetiség, aki önmaga meghatározásakor gyakran pontosít lakhelye szerint, pl.: csallóközi magyar, pozsonyi magyar, szlovákiai magyar, felvidéki magyar, stb. Ezt nem minden helyzetben használják, inkább akkor, ha más ország magyarjaival találkoznak. Második kategória a szlovák állampolgárságú, de tartósan külföldön tartózkodó magyar. Ilyenek a Nyugat-Európában,

vagy Magyarországon dolgozó, tanuló személyek. Vannak külföldön élő szlovákiai magyarok, akiknek csak az állampolgárságuk szlovák, de nem kötődnek Szlovákiához. A Szlovákiában élő külföldi állampolgárságú magyaroknak is van kötődésük az országhoz. A nyugatra emigrált vagy disszidált szlovákiai magyarok kevés esetben tartják magukat szlovákiai magyarnak. Állampolgárságuk határozza meg identitásuk jellegzetességét a nemzetiségen túl (pl. az 1989 előtt disszidált rimaszombati magyar, már kanadai magyarnak tartja magát). Lampl külön kategóriának tekint azokat a külföldi magyarokat, akik kötődnek Szlovákiához (pl. szüleik miatt), de már külföldön élnek, megszerezték a külföldi állampolgárságot. A szerző kevésbé hangsúlyozza a külföld és az anyaország közti különbséget, nem emel ki egy országot sem, ahol a mai napig tömbökben élő magyarsággal lehet számolni.

A szerző meghatározása, hogy szlovákiai magyar az, aki szlovák állampolgársággal rendelkezik, Szlovákiában él és valamilyen formában kötődik az országhoz. Hozzáteszi ugyanakkor, hogy szlovákiai magyarnak lenni fogalom, nem pedig lakhely vagy állampolgárság kérdése.

Három tényező alakítja a szlovákiai magyarság életét: Szlovákia, Magyarország és a szlovákiai magyarok civil szervezetei, pártjai. A szlovák állam szerint a nemzeti kisebbség, olyan csoport, amely nem fogadja el az állam nemzeti identitását, amelyben él. Szlovákiában ma 13 ilyen kisebbséget tartanak számon. Lampl idézi a szlovák alkotmány preambulumban magyar fordításban, majd a magyar alkotmányt is, annak a határon túli magyarokról szóló részét és a szlovákiai magyar kisebbségi minimumot, amelyet 2012. szeptember 24.-én fogalmaztak meg a magyarokat képviselő szlovákiai pártok. A szlovákiai magyarság jelenségét e három tényező konfigurációjának tartja, amely többes perspektívát eredményez, az egyes személyek pedig befolyásolják ezeket a tényezőket – bár sokan azt gondolják, hogy választásaiknak nincs társadalmi jelentőségük.

A 2011-es népszámlálás alkalmával Szlovákiában körülbelül 400 000 ember nem vallotta be nemzetiségét. Ezt okozhatta, hogy a népszámlálás korszerűsége, anonimitása, jelentősége kétséges volt a nagyközönség számára. Kampany kísérte a népszámlálást magyar és szlovák oldalról egyaránt. A Szlovákiai Magyarok Kerekasztala kampányáról

nehéz eldönteni, hogy sikeres volt-e, mert ismeretlen az eredménye a kampány nélküli népszámlásnak, de Lampl inkább sikeresnek, mint sikertelennek könyveli el. A népszámlálás résztvevőinek 7,3%-a nem nyilatkozott az állampolgárságáról, 92,4% szlovák állampolgárnak vallotta magát, 0,2% többes állampolgárnak és 0,5% egyéb kategóriába tartozónak jelölte magát.

A magyarlakta területeken, Pozsonytól az ukrán határig 6,9-10%-nyi a többes állampolgárok aránya. A kutató szerint nem valószínű, hogy ezek a többes állampolgárok, a szlovák és magyar állampolgárai lennének és megjegyzi, hogy ezt nem is szívesen vallják be az emberek. Magyarlakta kerületnek számít: Nagyszombat, Nyitra, Besztercebánya. Viszont a többi kerületben is él legalább egy falu nagyságú magyarság. Szlovákiai 70 járásából, 16 magyarlakta (eltérő arányú magyar lakossággal, mely 5,7-75% között mozog). A magyarlakta terület összességében 2,3%-kal csökkent a legutóbbi népszámláláshoz képest.

Az ország 8,5%-a vallotta magát magyarnak 2011-ben, ami az előző népszámláláshoz képest jelentős csökkenést mutat. A népességnövekedés lelassult, főleg az utóbbi 20 évben mind a szlovák, mind a magyar félnél. Csak az ismeretlen nemzetiségűeknél történt jelentős növekedés. A magyarok lélekszáma 2001 és 2011 között 12%-kal csökkent. Járásonként a szlovákok részaránya a szenci, a dunaszerdahelyi és a komáromi járásokban növekedett, stagnál a galántai, nagyrőcei és nagyszombati járásokban, mindenhol máshol csökkent. A magyarok aránya a nagymihályfai és nagyrőcei járásokban nem változott. A magyarság legnagyobb vesztesége a dunaszerdahelyi járásban volt, a legkevesebb pedig a pozsonyi és nyitraiban történt. Levonható következtetés, hogy a tömbmagyarság kevésbé tudja megőrizni nemzetiségét, mint a szórvány. Az ismeretlen nemzetiségűek között pedig nem lehet tudni, mennyi a magyar.

A nemzetiség mellett az anyanyelvre is rákérdeztek a népszámlálás alkalmával, azaz, hogy a lakosok melyik nyelvet használják leggyakrabban otthon és nyilvánosan. Az eredmények szerint az anyanyelv nem feltétlenül azonos a nemzetiséggel, így több a magyar anyanyelvű a magyar nemzetiségűnél, a magyar anyanyelvűeknél viszont kevesebben beszélik otthon a magyar nyelvet. Az ország lakosai közül pedig 7,5% nem tüntette fel anyanyelvét a népszámláláskor.

A kassai és eperjesi kerületekben jellemző, hogy többen vallották magukat szlovák nemzetiségűnek, mint szlovák anyanyelvűnek. Országosan 0,3%-kal kevesebben használják nyilvánosan a szlovák nyelvet, mint ahány szlovák nemzetiségű van, de a szlovák nemzetiségűek és a nyilvánosan leggyakrabban szlovákul beszélők száma a magyarlakta kerületekben minimálisan tér el egymástól. Ezzel szemben, a trencsényi és zsolnai kerületekben több a szlovák nemzetiségű, mint az, aki nyilvánosan is a szlovák nyelvet használja leggyakrabban. Az adatok alapján kimondható, hogy nem a magyar nyelv szorítja ki a szlovákot, mert a legtöbb szlovák nemzetiségű lakossal rendelkező kerületekben se használja minden szlovák a szlovák nyelvet. A nem szlovák nemzetiségűek pedig hivatalos helyeken a szlovák nyelvet használják, csak úgy, mint a szlovák nemzetiségűek.

A legtöbb magyar nemzetiségű, aki nyilvánosan is leggyakrabban a magyart használja, a besztercebányai kerületben van. A nyitrai járásban, ahol országosan a legmagasabb a magyarok aránya – 24,6% magyar nemzetiségű – csak 21,6% használja nyilvánosan is a magyar nyelvet. A besztercebányai és kassai kerületekben kevesebb a magyar, de mégis jobb arányban használják a magyar nyelvet nyilvánosan. A mutatók szerint, a magyar környezet nem garancia a magyar nyelvhasználatra.

Lampl saját szociológiai kutatása (dél-szlovákiai lakosok körében végzett magyar nyelvű kérdőívezés) alapján azt állítja, hogy a származással sem borítékolható a nemzetiség. 100 magyar párból kettőnek a gyermekei szlovákok lesznek, a vegyes származás pedig leggyakrabban szlovák nemzetiséget eredményez. Tény az, hogy nem minden magyarnak lesz magyar utódja és nem minden szlovák, szlovák származású vagy vegyes házasságból származó. A homogén és vegyes házasság aránya a magyaroknál: 87:13 (11 szlovák, 2 más nemzetiség). 2011-ben a megkérdezett magyar szülők közül 93%-nak magyar és 7%-nak szlovák gyermeke volt. Ugyanakkor vannak vegyes házasságok, amelyeknek magyar nemzetiségű a gyermeke (a megkérdezettek 7%-a).

A megkérdezettek 95%-a magyarul beszél otthon, 5%-uk inkább magyarul, a vegyes családoknál is. Minden tízedik adatközlő szlovák iskolába járt. Az inasiskolát és egyetemet végzettek többsége szlovákul tanult, a gimnáziumot és szakközépet végzettek többsége viszont magyarul.

A magyar alapiskola erősítette és elmélyítette a magyar identitást, ami kirajzolódik a kutatásokból is, de nem mindegyik magyar szülő íratja magyar alapiskolába gyermekét. Dominánsabb befolyásoló tényező, hogy milyen típusú házasságban élnek, és őket milyen nyelvű iskolába járatják. Vegyes házasság esetén, ha az egyik fél magyar iskolába járt, minden második esetben magyar iskolába járatta a gyermekét. A magyar nemzetiség terén a nagyszülők-szülők esetében 2%-os, a szülők-gyermekek esetében 7%-os lemorzsolódás tapasztalható. A magyar tanítási nyelvű alapiskolákban a magyar származáshoz képest a válaszadók generációjánál 9%-os, a gyermekeiknél 19%-os veszteség figyelhető meg.

Az iskolaválasztás indokai a távolság, néha az oktatás színvonala. A magyar szülők, akik szlovák iskolába járatják gyermekeiket, azzal indokolják döntésüket leggyakrabban, hogy Szlovákiában élnek, vagy hogy gyermekük érvényesülését tartották szem előtt, esetleg a vegyes házasságukkal. A szülők saját elmondásuk alapján, a magyar iskolától a gyermek nemzeti identitásának megerősödését várják. Tény, hogy a szlovák és magyar iskola nem összeegyeztethető, mert magyar iskolában meg lehet tanulni szlovákul, de szlovák iskolában nem fog megerősödni a gyermek magyar nyelvtudása, nemzetisége.

A szülők végzettségét tekintve iskolázottabbak azok, akik a magyar iskolát választják, összehasonlítva azokkal, akik szlovák iskolába járatják gyermekeiket. Több a csúcsvezető (de a munkanélküli is) a magyar iskolát választók között. A szlovák iskolában tanulók inkább középfokú végzettségűek lesznek, a magyar iskolát látogatottak között pedig várhatóan nagyobb az alacsony és a felsőfokú végzettségűek aránya. Anyagi keresetükkel elégedetlenebbek azok, akik magyar iskolába jártak, más területen viszont több a sikerélményük. A szülők többsége azt szeretné, ha gyermeke diplomát szerezne, attól függetlenül, hogy szlovák vagy magyar iskolába járatja. Egy magyar nemzetiségű egyénnek a magyar iskola viszont olyan előnyökkel jár a nemzeti identitás és közösség szempontjából, amit a szlovák iskola nem feltétlenül pótolhat.

A gyakorlat szerint csak egy identitást tartanak az emberek döntő többségben magukénak, abban az esetben is, ha vegyes házasságból jönnek. A népszámlásban nem volt lehetőség több nemzetiség megje-

lölésére, ami lehet annak háttérében, hogy sokan kerültek a nemzetiség nélküliek táborába.

2007-ben elsődleges identitásként magyarnak nevezték magukat a magyar nemzetiségűek, másodsorban szlovákiai magyarnak vagy felvidéki magyarnak. A szlovákiai magyarok nemzeti kisebbségnek definiálják magukat, ill. nemzetiségnek vagy elszakított magyarságnak. A 2011-es felmérések alapján viszont inkább a szlovákiai magyar kifejezést részesítik előnyben a magyar nemzetiségűek Szlovákiában. Szlovákiát 33%-uk tartja hazájának és minden tizenharmadik magyar nem tartja fontosnak, hogy felvállalja nemzetiségét, de a szlovákiai magyarság 70%-a minden körülmény között fontosnak tartja ezt.

A népszámlálási, kutatási adatok és az ebből levont következtetések nyomán egy árnyalt képet kap az olvasó a szlovákiai magyarokról. A sorozat első kötetének célja a szlovákiai magyarok bemutatása lakóhelyük, nyelvhasználatuk, önmeghatározásuk alapján.

Fekete Zsuzsanna

Szociális modellek a kibővített Európai Unióban: Horvátország

Knogler, Michael; Lankes, Fidelis: Sozialmodelle in der erweiterten EU: Kroatien. = Südosteuropa. . 2013. 61. Jg. 2. no. 167-192. p.

A szerzőpáros korábban kiadott, az új EU-tagállamok („EU-10”) helyzete tekintő összehasonlító kötet tanulmánya¹ tanulságait alkalmazza a horvát viszonyokra. Ábrákkal, táblázatokkal aprólékosan szemléltető, ám éppen a horvát megfelelések tekintetében néhol kissé elnagyoltnak tűnő elemzés.

A szociális modell „európai” jegyeit a kutatás általában a szociális igazságosság elvének követésében, a gazdasági hatékonyságot segítő

¹ *Sozialmodelle im internationalen Vergleich: Wo stehen die neuen EU-Mitgliedstaaten?* Regensburg. 2008; interneten is elérhető. Frissebb tömörítésben: *Social Models in the Enlarged European Union.* = Comparative Economic Studies. 54. 2012. No. 1.

szociálpolitikában, valamint a szociális partnerség aktív gyakorlatában látja, már amennyire ezeket a politika beemeli célkitűzései sorába. Egy-egy „európai” modell ilyen értelemben, persze nincs: régióként és államokként adott, nagyon is változatos gyakorlati formáinak összességét, illetve legperspektivikusabb elemeit tekinthetjük annak. Ennek megfelelően csak összehasonlító vizsgálatokkal közelíthetünk a témához. A különbségek nem meglepőek, ha csak az EU régi, centrális tagállamainak („EU-15”) helyzetét vetjük össze a bővítési körökhöz tartozó országokéval. De nem önmagában ez a történeti vagy földrajzi kritérium a döntő. Gyakran egymás mellett elhelyezkedő (olykor, mint Csehország és Szlovákia, vagy Horvátország és Szlovénia esetében, akár történeti közösségekre visszamenő) gazdasági-politikai terek is eltérő vonásokat, szétfejlődő tendenciákat mutatnak. Maga az „EU-15” négy régióra tagolódott a modellváltozatok szempontjából (északi és déli/mediterrán, kontinentális, illetve angolszász régió). Az „EU-10” nem sorakozik fel ezek mögé ötödikként: országai egyelőre egyedileg „keresik” a helyüket egyikük vagy másikuk közelében.

Az „európai” modell heterogenitását csak fokozta a nyugati fejlődésből hosszú évtizedekre kimaradt Kelet-közép- és Délkelet-európai régió becsatolása a közös gazdasági és politikai vérkeringésbe az 1990 körüli rendszerváltás nyomán, az átalakítási, majd a különböző időkezdetű csatlakozási folyamat során. Az itt kialakulófélben lévő formátumokra nézve egyedi – olykor egymásba szálazódó – indikátorok alapján megkísérelt kategorizálás módszere látszik követhetőnek. Négy indikátor szolgálhat fő útmutatóul:

- A munkaerőpiac stabilitása: szakmai mobilitás; munkaerő-flexibilitás; tovább- és átképzés-politika – célzott programokkal – és a pénzügyi ráfordítások.
- A szociális egyenlőtlenség mértéke: jövedelem-szint szóródás; képzésbeli esélyek; életkorbeli előnyök és hátrányok.
- A munkaerőpiac-szabályozás, valamint a bérpolitika intézményi támasza: érdekegyeztetés, bértárgyalások koordinálása. Ide tartozik a munkanélküli-ellátmány és a minimálbér közötti rés célszerű mértéke a munkakeresésre ösztönzés szempontjából, a munkabérekre rakódó kifizetői terhek mértéke.

- A „szociális morál”: állampolgári partnerség készségi szintje; bizalom az intézmények iránt, szabálykövetés kultúrája.

*

Horvátországot a bemutatott indikátorok mentén bemérve a fejlettség, a kiegyensúlyozottság, a fejlődésképeség tekintetében vegyes képet kapunk – aránylag jó, közepes vagy épp meglehetősen gyenge értékekkel. A munkaerőpiac helyzetét tekintve lényegében az „EU-10” átlagos állapotával egyező a kép (ami egy gyenge középmezőnynek felel meg), azzal a különbséggel, hogy a magasabb iskolázottság történelmi elmaradásait (2010-ben alig 25% arányú felsőfokú végzettség) egyáltalán az iskolapolitika nehezen tudja utolérni, nem hogy erre a továbbképzés könnyen ráfejljen. A rendszerszintű szakoktatás a korábbi, még jugoszláv nagyüzemi égisz alatt kialakult gyakorlat szétesése miatt van még mindig válságban. Az örökölt hátrányok ledolgozása a pénzügyi világválság nyomán még nehezebbé vált.

A szociális egyenlőtlenség kérdése részben szintúgy az iskolázottság színvonalán áll vagy bukik. A felső szint alatt az új tagállam kifejezetten jól áll. Horvátországnak sikerült az, ami az EU-n belül senkinek sem: a jugoszláv háború utáni reformokkal a legjobb értéket érte el a középfokú oktatásban történő lemorzsolódás terén; EU szinten 2020. évi távlatban tűzték ki ennek 10% alá szorítását, amit eleddig mindössze Finnország volt képes teljesíteni – Horvátország mögött. A jövedelemelosztás tűrhető kilengései mellett egyes rétegek elszegényedése terén a segélypolitika pénzeszköz-hiányában jelentkezik a gond: néhány célcsoport (háborús rokkantak, hadiárva, idős egyedülállók, nagycsaládok) megsegítésére „futja”.

Az intézményi támaszok nem erősebbek az „EU-10” átlagánál. Sokat jelent ugyanakkor a munkavállalók szakszervezeti lefedettsége (45%); a kollektív szerződések hálójában 60-60%-os kiterjedtséget mutat. Horvátország sikerrel követi a munkanélküli-járadék értékszintjét és jogosultsági idejét illető korlátozás, szűkítés nyugati trendjeit. Ebből következően jelenleg csak a regisztrált munkanélküliek negyedrésze kapja a segélyt; a többi munkakeresésre kötelezett, vagy feketemunkából

igyekszik megélni, illetve átcsúszik a mélyszegény, szociális segély-várományos dimenzióba, és nem élvez társadalombiztosítást.

A „szociális morál” tekintetében Horvátország az értékskála közepén helyezkedik el (World Value Survey-féle felmérés). A fiatal tagállam legtöbb vonatkozásban távlatra versenyképes nem csak földrajzi környezetének szociális fejlődésével, hanem több „EU-15”-beli partnerével is.

Komáromi Sándor

A bolgár politikai elit legitimációs válsága a 2013. évi előrehozott választások és a következmények tükrében

Graewert, Tim: Bulgarien nach den Neuwahlen am 12. Mai 2013 – Die politische Elite in der Legitimationskrise. = Südosteuropa Mitteilungen. . 2013. 53 Jg. 3-4. no. 73-83. p.

A keleti bővítési kör „legszegényebb” országának mondott Bulgáriát (átlagbér 400, átlagos nyugdíj 137 euro) 2013 februárjában hatalmas tiltakozáshullám rázta meg, amely félresöpörte a 2009-ben feltört GERB (Polgárok az Európai Fejlődésért), meglehetősen eklektikus pártformáció kisebbségi kormányzását. Szakértői kormány alakult az előrehozott választásokig szóló átmenetre, melyet az államelnök május 12.-re írt ki. A széleskörű elégedetlenség közvetlen kiváltó oka az energiaárak (lényegében az áram-díjszabás) drasztikus emelkedésében jelölhető meg. A tiltakozások kezdetben az energiaszolgáltatók címére szóltak, de végül a kormány ellen fordultak, és végső soron az EU-taggyá válás ígéreteiben mélységesen csalódott tömegek elégedetlenségét és a bolgár „mafia-államot” képviselő egész politikai osztály iránti haragját fejezte ki.

A politikai osztály iránti bizalmatlanságot a májusi választások rendkívül alacsony – a rendszerváltás óta a legalacsonyabb – részvételi aránya (51,3%!)- is visszatükrözte, amihez kétségkívül hozzájárult a kéthónapos, „mocskosnak” nevezhető kampányidőszak stresszhatása (lehallgatások, gazdátlan szavazólap-kontingensek, stb. felfedése). A GERB a történetek ellenére az adott körülmények között, korábbi választóinak harmadát ugyan siratva, de fejhosszal (30,7%) most is győ-

zött. Kormányalakítási kísérlete azonban megbukott a voksok tükrében hátrébb álló partnerjelöltek ellenállásán. A maga 27,6%-ával második helyen végzett Szocialista Párt számára sem volt sokkal könnyebb, de végül sikerült koalíciót kötnie a „Jogok és Szabadságok” etnikai pártjával (11,3%), amely kormányra léphetett független miniszterelnök vezetésével. Plamen Olesarszki kormányfő, korábban már kipróbált „pénzügyes”, a pénzügyi stabilizációt hirdette meg politikai prioritásként. A kormány helyzete mindezáltal, főként a GERB obstruktív magatartása okán, az első perctől ingatag. Minden lépésére vigyáznia kell, hogy a felszín alatt lappangó, onnan ellenzéki manőverrel is előcsalható népharagot ne vonja magára. Ilyen „botlásnak” bizonyult Deljan Peevski, visszaélési botrányokkal övezett sajtómogul jelölése a titkosszolgálat élére – egy olyan titkosszolgálat esetében, amelyhez a szervezett bűnözés elleni harc tevékenységi körét odacsatolták, egy olyan sajtó-háttérből, amely hírhedt a függetlenség hiányáról. A társadalmi méreteket öltött felzúdulás hatására a jelölést utóbb visszavonták, de a harag tovább élte a maga életét. A demonstrálók újra követelik a kormány távozását, Neofit pátriárka pedig megáldja a tüntetők békés akaratnyilvánítását (példálan eset a Bolgár Ortodox Egyház történetében).

Tovább szűkíti az új kormány mozgásterét a parlamenti pártok közül leggyengébb (7,3%), de lehangosabb muzulmán- és cigányellenes „Támadás”-Párt (Ataka) zsaroló taktikája, mellyel egy pillanat alatt kormányválságot képes kiprovokálni, ha melléáll a GERB blokád-politikájának. Az Ataka nem először a „mérleg nyelve” a bolgár parlamenti küzdelmekben. Egyetlen kitörési pont mutatkozik a kormányerők számára: képviselői létszám átcsábítása az ellenzéktől. Erre irányult az Olesarszki-kormány egyik első intézkedése, amely feloldotta elődjének azt a szabályozását, ami tiltotta a frakciók közötti átjárást. Mindamellet kétséges a kormány túlélése; megtörténhet, hogy előáll egy újabb előrehozott választási szituáció. A háttérben a májusi alacsony részvétel következményeként – számszerűleg javított eredményeik ellenére – parlamenten kívül rekedt alternatív formációk készülődnek. Lehetséges, hogy egy újabb proteszt-szavazás ezeket tudja majd helyzetbe hozni, hogy egy valóban új politika formálódhasson Bulgáriában. (A szerző az eseményeket július végéig követte.)

Komáromi Sándor

Moszkva mint világváros? Bevezetés

Hudspith, Sarah: Moscow: A Global City? Introduction = Slavic Review, 2013. 72 vol. 3 no. 453-457. p.

A világvárosok, avagy „globális városok” fogalma jelen van az elmúlt két-három évtized globalizációról szóló szakmai vitáiban. A világváros hipotézisét John Friedmann állította fel először 1986-ban, amelyet egy korszakalkotó tanulmány követett Saskia Sassen tollából 1991-ben. A szakmai diskurzus fókuszában leginkább a globális gazdaság állt. Ebből következően Moszkvára relatíve kevesebb figyelem irányult, mint a nyugati és távol-keleti gazdaságokra (Sassen Londont, New Yorkot és Tokiót hozza példának), és ez a megközelítés jogosnak volt mondható a Szovjetunió fennállása alatt. Moszkva, illetve Kelet- és Közép-Európa többi posztkommunista nagyvárosa azonban a Szovjetunió összeomlása után sem került a figyelem középpontjába a 2000-es évek elejét leszámítva, amikor is az átmenet időszaka után Oroszország gazdasági helyzete némileg megszilárdult. Az évtized első felében Isolde Brande és Robert Rudolph, valamint Vlagyimir Kolosszov és John O’Loughlin folytatott figyelemre méltó kutatást Moszkvával kapcsolatban.

Most, hogy Vlagyimir Putyin meghosszabbított kormányzása mellett Oroszország egy új korszak küszöbén áll, itt az idő, hogy ismét megvizsgálják Moszkva világvárosi szerepét. Az áttekintett cikkek igyekeznek a kulturális kérdésekre koncentrálni elrugaszkodni a domináns gazdasági megközelítéstől. Megvizsgálják, hogy mennyire alkalmazható a globális város elmélete az orosz kontextusban, és felhívják a figyelmet annak hiányosságaira és alternatív modellek kidolgozásának szükségességére. Erre utal az összefoglaló címben szereplő kérdőjel is: nemcsak arra tesznek ugyanis kísérletet, hogy Moszkvát mint világvárost a gazdasági szempontokon túlmenően vizsgálják meg, hanem a paradigma problémás aspektusaira is felhívják a figyelmet, amelyek Moszkva vizsgálatán keresztül a felszínre kerülnek.

A globális város fogalma a globális kapitalizmus elméletrendszerében gyökerezik. Azok a közgazdasági szemléletű, globális városokkal foglalkozó kutatások, amelyek utalnak Moszkvára, így pl. Brade és Rudolph,

illetve Kolosszov és O’Loughlin munkái, fel sem teszik a kérdést, hogy vajon mennyire releváns ez a megközelítés a posztszovjet kontextusban. Ez nem meglepő, hiszen Moszkva olyan képet fest magáról, mintha „dinamikus, erőteljes kapitalista város” lenne, amelyben „nyugati típusú központi üzleti negyed” van kialakulóban, és talán valóban nem a közgazdászok feladata az, hogy kétségbe vonják ezt a paradigmát. Egyes kommentárok ugyanakkor kritikával kezdik illetni a globalizáció kutatásában uralkodó diskurzust. John Eade így foglalja össze ezt az álláspontot: „A szkeptikusok úgy vélik, hogy a globális piacok kialakulása, amelyeken a tőke és az információ szabadon és folyamatosan áramlik időzónákon és geopolitikai tereken keresztül, nem más, mint az Egyesült Államok, illetve a nyugati iparosodott országok dominanciájának folytatása.” Ez az imperialista jellegű hozzáállás még a kutatásokban is önkéntelenül megjelenik, amikor Moszkva a városok európai rendszerébe történő „integrálódásáról” beszélnek. Oroszországra úgy tekintenek, mint „a másikra”, és hogy ki a másik, azt a globalizációs elmélet alapköveit alkotó nyugati értékek mentén ítéljük meg. A homogenitás irányába mutató tendencia, amely a globális gazdaságra való imperialista jellegű törekvésben mutatkozik meg, szembe találja magát a globális kultúrával járó különbségek sokaságával, hiszen a globalizáció feltétele a globális és a lokális tartalmak összjátéka. További kritika a globális városok kutatásával szemben, hogy figyelmen kívül hagy bizonyos történelmi és kulturális megfontolásokat, mint például a vallás vagy ideológia szerepét a különböző társadalmakban. Moszkva történelmének lokális kontextusa (pl. hogy a Szovjetunió része volt, a nemzeti identitás kérdései a posztszovjet korban, az orosz ortodox egyház új szerepe) például előtérbe kerül, ha Moszkvát globális városként tárgyaljuk. Moszkva mindig is különleges szerepet töltött be az orosz köztudatban – nemcsak mint jelentős politikai, történelmi és kulturális terep, hanem úgy is mint Oroszország messianisztikus szerepének talizmánja a világ spirituális terében. Mindez arra enged következtetni, hogy a globális városok tanulmányozásának kultúraorientált megközelítése enyhíthetné a gazdaságközpontú megközelítés hiányosságait. Neil Brenner és Roger Keil azt állítja, hogy „a kultúra a világ- és globális városok kialakulásának szerves része”, és kultúra alatt értik annak előállítását, gyakorlását, szimbolikus rendszerét, szociológiai identitását stb. Ugyanakkor itt is fennáll a veszély,

hogy imperialista jellegű rendszert állítunk fel, amint azt Brenner és Keil is elismeri: „A globális városra kulturális hegemoniai projektként kell tekinteni, mivel olyan ideológiai és materiális tartományt hoz létre, amely a nyugati kultúrformációk dominanciájára épül. A kulturális imperializmus a globális városok kutatásába is beszivárgott azáltal, hogy elsősorban nyugati kulturális formákra és intellektuális paradigmákra épül.”

A globális városok kutatását tehát azzal lehet elősegíteni, hogy érdekes találkozási pontot biztosítunk a globalizációról, valamint a poszt-szovjet Oroszországról szóló elméleti és módszertani diskurzusban. Egyes kutatók úgy vélik, hogy úgy lehet új szikrát csíholni a globális városok kutatásának megcsontosodott elméletébe, ha posztkoloniális elméletet és módszertant keverünk hozzá. Anthony King például a következőket írja: „A posztkoloniális kritikát elsősorban az ágens és a reprezentáció érdekli, különös tekintettel a kultúrák reprezentációjára a globális politikai és társadalmi viszonyok aszimmetriájában.” Ez egybeesik azzal az új Oroszország-kutatási trenddel, miszerint meg kell vizsgálni, hogy mennyire alkalmazhatók és adaptálhatók a posztkoloniális paradigmák a poszt-szovjet Oroszországra. A David Moore, Vitalij Csernyeckij, Julie Buckler és mások munkáiban megjelenő irányzat szerint a posztkommunista Oroszország egyfajta posztkolonializmust tapasztal most meg, sőt meg is kérdőjelezi a posztkoloniális tanulmányokat mostanáig jellemző nyugatközpontúság létjogosultságát.

Moszkva számos egymásnak ellentmondó tendenciát rejt az elemző számára, és így jó alapanyagul szolgál a kutatás nyugati szemléletét övező vitához. Mivel a Putyin-kormány nyilvánvalóan új globális hatalomként igyekszik feltüntetni Oroszországot és a posztkommunista szabadpiac fogyasztói tereként „eladni” Moszkvát, nem meglepő, hogy Oroszország nyugati megítélése egyre inkább Moszkvából indul ki, miközben a főváros és a vidék között egyre kritikusabb szakadék húzódik. Moszkva rendhagyó státuszát jelzi, hogy a városra a harmadik Rómaként vagy új Jeruzsálemként tekint az orosz társadalom. Az orosz főváros általában véve is a poszt-szovjet orosz identitáshoz kapcsolódó kérdések fókuszpontja, és az, hogy Moszkva mennyiben világváros, egy másik kérdéskörre is ráirányítja a figyelmet: hogy hogyan látja és hová helyezi magát Oroszország a globalizált világban. Edith Clowes vélemé-

nye szerint az adott perspektívától függően a poszt-szovjet Oroszország egyszerre érzi magát a középpontban és a periférián, egyszerre tekinti magát „másnak”, illetve a szomszédait „másként” elkönyvelőnek. Clowes úgy gondolja, hogy „a szovjet identitással ellentétben, amely időben határolható be – a szovjet állam mint a történelem élővása víziójához kapcsolódóan –, az orosz identitásról szóló poszt-szovjet diskurzus területi és földrajzi, *térbeli* metaforákba ágyazódik.” Moszkva testesíti meg legjobban e nézőpontot, hiszen lakosai, illetve szociális és társadalmi struktúrái egyszerre fordulnak befelé és kifelé a térért való küzdelemben – a szó szoros és átvitt értelmében.

Az itt összegyűjtött cikkek e kérdésköröket boncolgatják. Francesca Stella a globalizáció és a kozmopolitanizmus közötti találkozási felületet teszi vizsgálat tárgyává a globális városokra jellemző kulturális sokszínűség fontosságát kutató írásában. Stella a Pride-eseményeken keresztül világít rá arra, hogy miközben a globalizáció megkönnyíti ezen kozmopolita jelenségek nemzetközi elterjedését, felhasználásuk és értelmezésük a helyszíntől függően változik. A moszkvai LMBT-közösségen belüli eltérő perspektívák a Pride-események szerepét illetően jól mutatják az orosz kontextus egyediségét Moszkva globális városhoz méltó kulturális sokszínűségre való törekvése során.

Mark Griffiths azt elemzi, hogy miként jelenik meg Moszkva a friss irodalmi műalkotásokban, különös tekintettel a tér és az idő irodalmi szempontú manipulációjára és szerves asszociációjára. Griffiths a tér és az idő játékát a központ és a periféria közötti feszültség szimbolikus és metaforikus implikációival hozza összefüggésbe Moszkva kerületei, illetve Moszkva és a rajta kívül fekvő területek között. Az általa vizsgált szövegekben Moszkva Oroszország színekdochéjaként jelenik meg. Kérdés nemcsak az tehát, hogy a nyugati modelleknek van-e keresnivalójuk a moszkvai kontextusban, hanem az is, hogy a Moszkvára húzott sémáknak van-e bármilyen relevanciájuk Oroszországra nézve. Stella kitér a központ-periféria problematikára, és összeveti az uljanovszki és a fővárosi leszbikus nők tapasztalatait.

Moszkva és más világvárosok problémáinak tükrében Vadim Rossman szintén a központ-periféria témáját tárgyalja: hogyan jelenik meg a Moszkváról alkotott képben a „parazita város” vagy az „ország

az országban” értelmezés. Az orosz főváros gondjai a túlsúlyfolttsággal és a hatalom túlságos központosításával kapcsolatban arra indítja az oroszokat, hogy egy Moszkvánál megfelelőbb fővárosi teret keressenek maguknak. Ezen kutatásban érdekes lehetőségeket vet fel Oroszország számára arra vonatkozóan, hogy hogyan definiálhatná újra pozícióját a globalizált világ központ-periféria tengelye mentén. Rossman bemutatja, hogy a főváros áthelyezéséről való vita hogyan kapcsolódik az orosz nemzeti identitás kérdéseéhez, illetve az ország politikai orientációjának kelet-nyugati dilemmájához.

Összességében úgy látjuk, hogy az, hogy Moszkvát mint világvárost nem szűk értelemben gazdasági, hanem kulturális szempontból járjuk körül, tanulsággal szolgál a globalizációs kutatások egészére nézve. Ez az újraorientáció képezheti az alapját a nyugatorientált globalitáselméletek felülvizsgálatának, és lökést adhat új elméletek kidolgozásához. Ugyanakkor fényt deríthet e vizsgálódás a Moszkva előtt álló problémákra is mind lokális, mind globális kontextusban. Az pedig, hogy Moszkva mennyiben világváros, szerves része az Oroszországot a modern kor kezdete óta foglalkoztató kérdés vizsgálatának: hogy hol van Oroszország helye a világban.

Pethő-Szirmai Judit

Városi szubaltern erők az arab forradalmakban: Kairó és Damaszkusz összehasonlító elemzése

Ismail, Salwa: Urban Subalterns in the Arab Revolutions: Cairo and Damascus in Comparative Perspective = Comparative Studies in Society and History, Vol. 55, 2013, No. 4, 865-894. p.

A cikk szerzője a városi szubaltern (népi) erők szerepét vizsgálja az arab tavasz forradalmaiban két különböző helyszínen, Egyiptomban és Szíriában. A népi erők mindkét országban a kormány részéről tapasztalt mindennapos elnyomás ellen lázadtak fel. Azon társadalmi rétegek, amelyekről megtagadták az alapvető polgári és társadalmi jogokat, jelen-

tős számban aktivizálódtak annak reményében, hogy radikális változást érhető el kormányzati szinten. E kollektív városi tiltakozások mutatnak bizonyos megegyező vonásokat: a tüntetők mindkét országban leginkább a kirekesztett és perifériára került városi terek lakóiból kerültek ki. Ugyanakkor lényeges különbségek is felfedezhetők a két kontextus között. A népi erők államhoz és kormányzathoz való viszonya meghatározta a forradalomban vállalt szerepüket: az egyik esetben résztvevői lettek a forradalomnak, a másik helyszínen viszont puffer erőként léptek fel a forradalmi cselekmények ellen.

Egyiptomban a népi erők mozgósítása hatalmas szerepet játszott a kibontakozó forradalom konszolidációjában. Szerepüket csak a közösségi szerveződési formák, társadalmi és szimbolikus tőke és a kormányhoz fűződő viszony tükrében lehet értelmezni. Az egyiptomi forradalomról alkotott romantikus elképzelésekben a Tahrir téri tiltakozás a polgári ellenállás iskolapéldája: békés, kulturált, egyenlőségre törekszik és fő mozgatórugója a tanult fiatalok vezette középosztály. Kevesebb szó esik ugyanakkor a rendőrsők felégetéséről, amely a tiltakozók egy része számára egyrészt elégtétel volt, másrészt azt volt hivatott biztosítani, hogy az ellenállás folytatódhasson. Kairóban azon túl, hogy a városi lakosság jelentős szegmensei vettek birtokukba hatalmas tereket, egyfajta urbánus csata zajlott a színfalak mögött és az eldugott utcákban. A kormánnyal szembeni harag a rendőrséggel való mindennapos, helyi összecsapásokban gyökerezett; ez kovácsolta össze a tüntetőket.

Ezek a harcok térben jól körülhatárolhatóak voltak, és a kormánnyal szemben régóta érlelődő ellenséges érzületek történetébe illeszkedtek. Az 1970-es évektől kezdődően új, népi negyedek épültek a városban, sokszor a hivatalos építési tervek és szabályzatok megszegésével, amelyeket viszonylagos autonómia és a kormánnyal való szembenállás jellemezett. Ugyanebben az időszakban az állam egyre inkább feladta jóléti szerepét, és neoliberais gazdaságpolitika megvalósításába fogott. A nem hivatalos foglalkoztatás elterjedése és a szociális szolgáltatások növekvő privatizációja egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy ezek a társadalmi csoportok elhidegültek az államtól, és bizonyos mértékig önállósították magukat. Az állam erre biztonságpolitikai lépésekkel válaszolt: kiterjesztette és megerősítette a népi negyedekben a rendőrségi ellen-

őrzést. A rendőrség azonban visszaélt a hatalmával, és piaci razziákon foglalta le az árusok áruját és munkaeszközeit, gyakran megalázva a helybelieket. Ugyanakkor ezekben a negyedekben az állammal szemben gazdaságilag is összekovácsolódott a helyi kereskedők közössége vagyonuk, üzletük méretétől függetlenül. Meglehető autonómiát vívtak ki maguknak a belső viták elrendezésében is, normákat állítottak fel, és egyfajta társadalmi szolidaritás keretein belül gondjuk volt a fiatalok munkába állítására is. Az önszerveződő közösség több területen átvette az állam szerepét, ezáltal konfliktusba is került vele.

Ezzel szemben egészen máshogy alakult a népi részvétel és ellenállás mintázata Damaszkuszban és más szír városokban. Habár itt is jelentős mobilizáció volt megfigyelhető Homsban, Hamában, Damaszkusz peremnegyedeiben és környékén, más városokban, pl. Aleppóban, illetve Damaszkusz belső részeiben feltűnően nagy volt a csend. A szír forradalomban a kezdeti, helyi sérelmek összekapcsolódtak a nemzeti törekvésekkel, és tüntetés tüntetést követett, amelyeket a hatalom erőszakosan igyekezett leverni.

Szíriában – bizonyos társadalmi-térbeli tényezők hatására – a szubaltern erők szétszóródtak az országban. Damaszkuszban a szubaltern erők közötti szociális különbségek és megosztottság az elmúlt negyven év során alakultak ki a város térbeli és demográfiai átstrukturálódása nyomán. Az 1970-es évek óta tartó toborzási gyakorlat folyamánként a város külterületein számos új negyed épült alacsony rangú katonák és családjuk számára, és ez a lakosság szinte kizárólag alavitákból tevődött össze. A köztudat e negyedeket a rezsimek kiszolgálásával és az erőszakos hatalomgyakorlással azonosította, ami megosztottsághoz és szakadáshoz vezetett az egyébként ugyanúgy a periférián élő, kirekesztett társadalmi csoportokon belül. A rezsimek konfliktus esetén előszeretettel aknázták ki ezeket a társadalmi-térbeli konfigurációkat, és használta fel a szubaltern migráns populáció egyes csoportjait ütközőzónaként saját maga védelmében. Katonák, önkéntesek és sorkatonák telepedtek le a város peremén, és gazdaságilag, társadalmilag és kulturálisan egyaránt kirekesztődtek a városból.

Ugyanakkor Damaszkusz történelmi negyedei megőrizték hagyományos identitásukat és régóta ott élő kereskedőcsaládjaikat. Ez

utóbbiak – gazdasági függetlenségüknek köszönhetően – a rezsimektől is távolságot tudtak tartani. Bár az eredeti térbeli elrendezést részben megtörte a modern várostervezés, néhány régebbi rész fennmaradt, és ezek a tiltakozások melegágyává váltak. A városközpont azonban katonai szempontból rendkívül meg volt erősítve, így ott nem is próbálkoztak a felkelők. Ezzel szemben a Damaszkusz környéki települések aktívabb szerepet vállaltak a lázadásokban, ami arra vezethető vissza, hogy sok damaszkuszi költözött ki oda korábban az olcsóbb megélhetés vagy lakhatás miatt. Ezek a kiköltözők sikeresen beilleszkedtek a környékbeli közösségekbe, miközben tartották a kapcsolatot Damaszkusszal is.

Szót kell még ejteni a szír felkelés vallási aspektusáról. Egyes elemzők úgy vélik, hogy elsősorban a különböző szekták közötti ellentétek vezettek a fegyveres konfliktushoz, mivel földrajzilag a felkelés gócpontjai elsősorban szunniták által lakott területek, míg a drúz és keresztény részek passzívok maradtak. Egy szír kutató úgy látja, hogy a szunniták szerepvállalása a lázadásban társadalmi rangjuk szerint oszlik meg: a felső osztályba tartozók a rezsimek támogatják vagy semlegesek, míg az alacsonyabb osztályokba tartozók jelentős számban képviseltetik magukat. A jelen cikk szerzője azonban úgy vélekedik, hogy a rezsimek nemcsak klientúrát épített ki magának, hanem a vallásos megosztottsággal kapcsolatos félelmeket is beleplántálta a híveibe. Azáltal, hogy az alaviták közül toborozott magának fegyveres milíciát a felkelésben részt vevő szunnita negyedek megtámadására, szándékosan uszította egymás ellen a korábban békésen egymás mellett élő etnikai csoportokat. A rezsimek az urbánus tér megosztását használta arra, hogy felaprózza a társadalom egységes testét. A rezsimmal kapcsolatban elfoglalt pozíció, amely Szíria, illetve Damaszkusz esetében sajátos szociális, történelmi és politikai okoknál fogva egybeesik a vallási meggyőződés szerinti hovatartozással, a szubaltern lakosság polarizációjához és megosztottságához vezetett.

Összességében tehát elmondható, hogy forradalmi időkben a városi tér rekonfigurációjának történelme és jellege kulcsfontosságú lehet a népi megmozdulások alakulását illetően.

Pethő-Szirmai Judit

NEMZETI ÉS NEMZETISÉGEK IRODALMAK

„Míg összeér a fenti és a lenti csend.”

Elek Tibor: *Az örökéletű megtisztított forma. Markó Béla szonett-trilógiájáról.*
= *Székegyföld*. 17. évf. 2013. 11. sz. 158–175 p.

Markó Béla szonettlehetőségeinek végét jósolta a költőtárs, kritikus Gécz János és maga a költő is 1989-ben. Mára azonban a legtöbb szonettet író magyar költő címet is kiérdemelte Markó Béla. Elköteleződése e klasszikus versforma iránt régi keletű. Legelső publikált szonettjei *Az örök halasztás* (1982) c. kötetben jelentek meg, majd a *Friss hó a könyvön* (1987) c. kötet már 50 szonettet tartalmazott és a *Mindenki autóbuszá* (1989)-ban költészete klasszicizálódásának látványos megmutatkozása-ként 100 szonett jelent meg és újabbak is születtek egészen a 90-es évek elejéig. A kétezres évek közepéig, költői elhallgatása előtti egyik utolsó versében a *Szépliteratúrai utazásokban* is egy szonettben vall a költő földrajzi tereken és lírai formákban tett utazásairól: „egyetlen versnél több már nekem sincsen// nem kell utaznom, úton vagyok mindig,/Hatodfeles sorokban, újra s újra/ vonatfülkében, csak magamhoz bújva...”

Tízévnnyi hallgatás után, a forma kimerüléséről tett szerzői nyilatkozatok ellenére újra szonettbe formálódtak Markó Béla gondolatai. Figyelemre méltó a forma intenzív és sűrű alkalmazása a *Tulajdonképpen minden*, 2010; *Visszabontás*, 2011; *Festékfoltok az éjszakán*, 2012 c. kötetekben. Mennyiségi megoszlásban 114+108+94 a szonettek száma, jóllehet szabadversek, haikuk, dalszerű versek is kerülnek ki szép számmal a költő keze alól. Korábbi és újabb költő nyilatkozataiból egyaránt tudható, hogy a nyolcvanas években a szonett számára menekülési kísérlet volt, zárt formában keresett és megtalált szabadság modellje: „ebben a zárt világban lehetséges-e mégis önmagunkat adni.” Az nyolcva-

nas évek útkeresési rémületével szemben a húsz évvel későbbi „meglelt út öröme „az, ami inspirálja a költőt és arról a felismerésről szól, hogy a világ lényege nem feltétlenül és nem elsősorban az expanzióban, a fejlődésben, az univerzum meghódításában van, hanem hogy az univerzum itt van körülöttünk és meghódítható egy zárt, kötött formában is. A szonettet a véges élethez hasonlítja a költő, melynek végességéről közben meg kell feledkezni. „Nekem a szonett a leghatalmasabb kötöttség: maga az élet.() A szonett a végtelenbe vetett ember tragikomikus végessége.” Ennek a gondolatnak többféle költői értelmezéséből válik világossá, hogy Markó Béla költői ambíciója nem kevesebb, „mint a mindenség és a véges élet megragadása a szonett (és a haiku még tömörebb) forma-világában.

A kétezres években valószínűleg fokozatosan érett meg Markó Bélában az elhatározás, hogy visszarendezi prioritásait, a politika és az irodalom közül az irodalmat választja. Fokozatosan lépett egyre hátrább a politikai életből, hogy miért éppen a szonettek segítették az irodalomhoz való visszatérésben, azt a fentiek részben magyarázzák, de az is szerepet játszhatott benne, hogy egy sokszorosan kipróbált és bevált versformáról van szó, amiben a költő újra-megszólalása könnyebbnek tűnhetett számára.

Mindezekon túl fontos szerepe lehetett még a kert motívumára, metaforájára, szimbólumára való rátalálásnak, amely a legfontosabb képi elemévé vált az új szonetteknek. A kert ugyanis Markó számára valóságos, új, konkrét élettér, a boldog, harmonikus magánélet tere, ugyanakkor lehetőséget nyújt a világ, a létezés egészéről való elmélkedésnek: „én a kertemből nézem a világot,/míg nézi a világ a kertemet” (Szétáramlik – Tulajdonképpen minden). Az emberi élet létbevettségéről szóló gondolatok sokkal nagyobb távlatát nyitotta meg, mint a politika. A kert egyrészt kulturálisan végtelenül gazdag vonatkozási lehetőségekkel telített metafora, másrészt a létezés, az elmúlás, a folyamatos újakezdés, a pillanatnyiség és az öröklét szimbóluma. A *Kerti stációk*, 2009 c. verssel indul meg a szonettek árja, melyeknek lényege, hogy általában konkrét helyeken átélt élmények hatására születnek, ilyen értelemben a kötetek realiztikusak és naplóformát öltenek. Nem az élettrajzi történések fontosak azonban, hanem az, hogy konkrét helyen és időben

a látvány vagy az élmények milyen lét- és önértékelést indukálnak a lírai énben.

Három kötetben publikált szonettnaplóról van tehát szó, melyeknek trilógiaként való kezelését nemcsak a versforma (elválasztva a nagyjából egyidejűen keletkezett haikuktól és más versformáktól), hanem a létérzés, a költői szemlélet- és kifejezőmód állandósága, a témák, a motívumok, helyzetek, hangulatok vissza-visszatérése indokol. A Markó-i létérzékelés a világot alapvetően ellentétek egységeként, harmóniában értelmezi, mely a költőből teljes vagy euforikus, legtöbbször azonban elégikus örömet vagy sztoikus lételfogadást vált ki (*De ki?, Kering az égi kép, Próteusz, Ismétlés, Nem változik*). A létöröm forrása a szerelmes társsal való együttlét (*Kiegészül, Annával a verandán, Világít minden*). Ugyanúgy, ahogy a természeti körforgásnak, a test szerelmek is metafizikája van a Markó versekben.

Mind a kertben, mind a szerelemben kibontakozik a költőt meg-megújulóan foglalkoztató krisztusi szenvedéstörténet, ennek motívumai, szimbolikája keresztül-kasul hálózza a verseit (*Puzzle, Szikrázás, Felhőt és fényt terhelhet*). Jézus sorsa, mint a legnagyobb áldozatot hozó emberé, vitathatatlanul példázatértvényű, Isten viszont sajátosan változó lényegű és karakterű misztérium a verseiben (*Változó Isten, Szonett egy tubus fogkrémről, Szikrázás*). Markó Béla számára a tenger világa is elsősorban az Univerzum és az abban való létezés csodáját mintázza (*Hullámok a Fekete tengeren, Citerás tücskök, Üres tenger, Makedón szonett*). „Mint egy hatalmas kert, csak úgy zúg a tenger.” S bár a tenger jól kihasználható ellenpont a kerthez képest: „A térben is kivetülő végtelen jelenléte érzékelhető a versekben.” A *Vendégségben az Égei-tengeren* c. verse mintegy összefoglalója a kert, a tenger, a körforgás, az újrakezdés, Isten motívumainak, s példázza egyben a Markó-i létszemléletet, alkotásmódot, szonettformát.

A Visszabontás kötet második felében az eddig említett motívumok mellett megjelennek a képzőművészeti, többnyire festmények hatására íródott költemények. A harmadik kötet a *Festékfoltok az éjszakán* szonettjei kifejezik azt a költői szándékot, amelynek szellemében fogantak a versek, s amelyet a költő így fogalmazott meg egy beszélgetés során: „A modern esztétikák szerint is a műalkotás elfedi a valóság többi

részét, és maga válik világgá, (...) mindaddig, amíg szemléljük (...), ahogyan a kert egy egésszé váló rész, ugyanúgy a képzőművészeti alkotás is a természet egészét akarja felmutatni. Ezért izgat engem is, amikor ennek margójára szonettet írok.” Egy társművészeti alkotás láttán indul el a létértés, az önértés saját művész i világot teremtő folyamata (*A kép mögött, Még idegen, Az asztal túlfelén, Megsokszorozza, Mennyezetkép*).

A szonettek formai kérdéseit tárgyalja ezután részletesen a tanulmány és kifejti, Markó kitart a szonett klasszikus, mondhatni Petrarca-i alakzata mellett.

Cholnoky Olga

KISEBBSÉGEK NYELVHASZNÁLATA

Beszél Ön „kárpátaljai magyarul”?

Márku Anita: „Po zákarpátszki”. *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben*. Ungvár: „Lira” Poligráfcentrum, 2013. 244 p.

A mai Kárpátalja területét mindig is az etnikai-, kulturális- és nyelvi sokszínűség jellemezte. Egy kárpátaljai magyar a mindennapi kommunikációja során gyakran találja magát szembe olyan helyzettel, mikor el kell dönteni, hogy melyik nyelven szólaljon meg, használ-e a választott nyelven belül a másik nyelvből származó elemeket. Mindez sokszor nem tudatosan történik, a beszélő az adott szituációhoz igazítja nyelvhasználatát. A döntések mögötti kommunikációs stratégiák kérdésével foglalkozik a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete munkatársának, Márku Anitának legújabb monográfiája. A szerző doktori értekezésének kiadásra átdolgozott változata „*Po zákarpátszki*”. *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben* címmel jelent meg.

A kötet a pszicho- és szociolingvisztika szemléletét együttesen alkalmazva elemzi a kárpátaljai magyar közösség nyelvválasztási stratégiáit, valamint az olyan jellemző vonásait, mint a szókölcsonzés, kódváltás. E cél elérése érdekében a szerző több kutatási módszert alkalmazott: a kódváltást és a szókölcsonzést az élőbeszédből származó hanganyagokból, strukturált interjúk átirataiból, a szépirodalomból, a helyi sajtóból, valamint az interneten található közösségi oldalakról gyűjtött korpusz alapján, a nyelvválasztást nyelvhasználati kérdőívek (Rétegett 2009, Fialatok 2006) eredményeit felhasználva vizsgálta.

A kötet logikusan egymásra épülő részekből áll. A bevezető után a szerző a kétnyelvűség meghatározása mellett olyan kérdésekre is kitér,

mint a verbális repertoár, kommunikatív kompetencia, nyelvválasztás, kódválasztás. Ismerteti a nyelvválasztási kutatásokkal, a kódváltással foglalkozó hazai, nemzetközi, orosz és ukrán szakirodalmat is. Emellett részletesen bemutatja az interferenciajelenségek, a szókölcsonzés és kódváltás típusait, a kódváltás indítékait kommunikációs, pragmatikai, valamint nyelvészeti és pszicholingvisztikai megközelítésből.

A harmadik fejezetben kerül sor a kutatás során alkalmazott módszerek részletes ismertetésére, a kutatás tervezése során megfogalmazott hipotézisek bemutatására.

A kötet negyedik része a kárpátaljai magyar közösség nyelvválasztási stratégiáiról és a nyelvválasztást meghatározó tényezőkről szól. A kérdőíves vizsgálatok eredményei alapján Márku Anita arra a következtetésre jut, hogy a nyelvek között munkamegosztás figyelhető meg: míg a magánszférában szinte kizárólag az anyanyelv használatos, a formális színtér felé haladva egyre jobban dominál a többségi nyelv használata. A nyelvválasztást a beszédtema és a státusz egyaránt befolyásolja. Az adatközlők ukrán/orosz nemzetiségű hivatalos személlyel, felettesükkel munkáról, szakmáról inkább többségi nyelven társalognak, magánbeszélgetéseket közeli ismerőseikkel, munkatársukkal inkább magyar nyelven folytatnak, ha az illető tud magyarul. A vizsgálat során az is kiderült, hogy a megkérdezettek pozitívan viszonyulnak saját nyelvváltozatukhoz, egy részük negatív attitűdöket táplál az ukránnal szemben. Ugyanakkor a helyi magyarok elismerik a többségi nyelv presztízsét, és hogy Kárpátalján a boldogulás elengedhetetlen feltétele az államnyelv ismerete.

A következő részben a kódváltási típusok és szokások grammatikai és társadalmi aspektusából történő bemutatása található. A fejezetben rengeteg példával illusztrálva ismerkedhet meg az olvasó a kárpátaljai magyarság kódváltási szokásaival. A nyelvi rendszer felépítése felől vizsgálva az egyes szekvenciák, a mondat és diskurzus szintjén egyaránt előfordul kódváltás. A vizsgált korpusz alapján Márku Anita azt a következtetést vonja le, hogy a váltás leginkább a tartalmas szavakat érinti, főleg egyszavas kódváltás a jellemző, de nem ritkák a szószerkezetek vagy az egész mondatos váltások sem. A kötetben a kódváltás pragmatikai okairól is olvashatunk. A kárpátaljai magyar közösségben a váltás leg-

főbb funkciója, hogy a beszélő alkalmazkodjon a megváltozott körülményekhez. Nagyrészt egynyelvűek jelenléte miatt történik a nyelvváltás, leggyakrabban idézés céljából, de a megnyilatkozásokban olyanra is szép számmal akad példa, hogy nyelvi játékként, stílushatásként jelenik meg a kódváltás. A fejezetben egy összefoglaló táblázatot is találhatunk a kárpátaljai kódváltástípusokról (12. táblázat, 162–165. old.).

A kötet hatodik fejezete foglalkozik a szókölcsonzés témakörével. A korpuszban összesen 140 adatolt kölcsönszó szerepelt, ezek túlnyomó többsége közvetlen kölcsönzés. A közvetlen kölcsönszavak listája a 14. táblázatban található (240–243. old.). A legtöbb kölcsönelem szófaja szerint főnév.

Márku a kölcsönszók típusai mellett azt is vizsgálta, hogy az adatközlők hogyan viszonyulnak a kölcsönzéshez. A többség vélekedése szerint a kölcsönelemek hozzátartoznak a kárpátaljai magyarok nyelvváltozatához, ezt azonosítják „po zákárpátszki”-ként, azaz kárpátaljai nyelvváltozatként, saját nyelvhasználatuk markáns jegyeként tekintenek ezekre az elemekre.

A könyv utolsó fejezetében a szerző megkísérel eloszlatni néhány kétnyelvűséggel, kódváltással szembeni nyelvi mítoszt. Az egyik ilyen tudománytalan nézet, hogy egyetlen beszélgetésen belül két vagy több nyelv keverésének eredménye a „zagyva” beszéd, a „bomlott” gondolkodás következménye. A tudományos kutatások azonban – így Márku Anita vizsgálatai is – egyértelműen alátámasztják, hogy a kódváltás valójában nagyon is rendszerezett gondolkodási képességre vall, nyelvileg rendezett diskurzus jön létre a kódváltásos szekvenciákat tartalmazó szövegekben is. A kódváltásnak számos funkciója van a kétnyelvű közösségekben, a kódváltások révén olyan rejtett jelentések fejezhetők ki, melyek segítik a beszélőket kommunikációs céljaik elérésében.

Márku Anita könyve átfogó képet nyújt a kárpátaljai magyarság nyelvhasználati szokásairól. A szerző olvasmányosan fogalmaz, nagyszámú példaanyaggal támasztja alá következtetéseit. A kötet rávilágít arra, hogy az egymás mellett élő népek, nyelvek, kultúrák mindig is hatottak és hatnak egymásra, s a kárpátaljai magyar nyelvhasználatnak szerves részét képezik a kétnyelvűségi jelenségek.

A tartalmas kötet érdekes és értékes olvasmány lehet mindazok számára, akiket érdekel, hogy hogyan is beszélnek, írnak a Kárpátalján élő magyarok. Márku Anita kötete arról szól, hogyan használják anyanyelvüket a kárpátaljai magyarok abban a kívülálló számára egzotikus világban, ahol az átlagember nem csak egy nyelvet ért, többféle írásrendszerben írott szövegeket is képes elolvasni; azt mutatja be a szerző, hogy miként befolyásolja a helyi magyarok kommunikációs stratégiáit, azonosságtudatukat, a nyelvekhez fűződő viszonyukat, nyelvi közléseik szerkezetét és jellegét a többnyelvű, kulturálisan heterogén környezet.

Tóth Enikő

A nyelv mint a nemzeti azonosság tükré: Svájc példája

Ódor László: *Svájc él a nyelveiben is, avagy Svájc a nyelveiben is él* = *Korunk*, 3. évf. 2013. 11. sz. 3–10 p.

A szerző négyéves svájci diplomáciai szolgálat után hazatérve 1994-ben kezdte meg a Budapesti Corvinus Egyetemen egy svájci központ létrehozását. A legfontosabb tapasztalata a tanítás során az volt, hogy a svájci egyediség szempontjából leglényegesebb dolgokat a német anyanyelvű diákok sem értették. A nyelvi eltérés nem a tájnyelvi különbségekben ölt testet (hiszen ez a „valódi” német nyelvterületen is létezik), hanem magukban a szavakban, a szókincsben, az egyedi jelenségeket illető egyedi szemantikában rakódik az írott nyelv élére.

A valóságban többről van szó. A másság valósága gondolkodási egyediséggel jár, mert a svájci német „normális” német szavak formai egyezése nem jelenti a valódi jelentés felismerését.

A szerző ilyen megfontolásokból alkotott meg egy német-szótárt, amely tulajdonképpen a svájci társadalmi kultúra szótára. A svájci világ speciális német szavait szaknyelven Helvetismennek nevezik, és a szerzőben felmerült az ötlet, hogy jó lenne a szótárat magyarul is kiadni.

Külön is jó oka van a szándék megvalósításának, mert nálunk sokkal nagyobb jelentősége van a nyelvnek, mint szubkontinensünk nyuga-

ti felében, s főképpen Svájcban. Ott a svájciak csaknem titkaik leleplezéseként fogadták a könyvet. A Freiburgi Egyetem egyik tanára megírta, hogy a legtöbb szóról nem tudta, hogy helvetismus, hogy csak Svájcban használatos és érthető szó.

A szerző egyik előadásában az egyik corvinusos diák feltette a kérdést, hogy Svájcban is érvényes-e a magyar arany szabály: „nyelvében él a nemzet”. Válasza világos: Svájc a maga valóságában a nyelveiben is megvan, amelyeket nagy országaikban (Németországban, Franciaországban, Olaszországban) bizony nem értenek. Ugyanakkor az említett nagy nemzetek polgárai egyáltalán nem érdeklődnek a svájci nyelvi sajátosságok iránt.

Néhány példa a nyelvben kifejeződő nemzeti sajátosságokra: ba-uern bürger – parasztpolgár. Ilyenek a svájciak, mindig szabadok és önrendelkezésűek, mindig kis egységekben szervezik világukat és a kis egységek szövetkeztek a szomszédsággal. Így érthetőek meg igazán a svájciak Gemeinde (község, közösség) és Bund (szövetség) szókapcsolatai. A svájci lét legerősebb megvalósító közege, ereje ez a parasztpolgári attitűd és rendszer. Az, amit elvetek, abból lesz a termés, amit a valóságban változtatok, az a lényeg. A tolerancia a svájci mentalításra igen jellemző, ez a türelmesség mindig aktív. Ügyel a másokra – bírálóik szerint olykor túlságosan is. Az is svájci sajátosság, hogy a valóság mindig megelőzi a nyelvet, ők ezért hallgatják gyanakvóan, ha valaki túl szépen beszél hozzájuk, ha valaki ígéző és ígéretes elméletet gyárt arról, ami még nincs. Nyomban gyanakszik, ha a nyelviség dominál, a nyelv megelőzi a valóságot. A svájci közgondolkodás gondolati egységet alkot, mintegy jól megszervezett egybekapcsolt rendszer. Nyelvük nagy egység, nagy összetartozás fogja egybe. Aki azt hiszi, a svájci világ lényege a gazdaságban vagy pénzvilágban keresendő, hatalmasat téved (igaz a banktitok is a helvetizmusok szerves része, az egyéni tulajdon letéteményes őrzője).

A svájci társadalom tartópillére a „megegyezékes demokrácia”. E szerint a politikai szereplőknek folyton azt kell keresni a másik félben, ami a többi résztvevőben kapcsolati elem: ami összeköt és együttműködési, együttműködési lehetőség. A szubszidiaritás elve sem úgy értelmezendő a svájci nyelvben, mint az EU-alkalmazta jelentésben él, hanem – Montesquieu nyomán – a hatalmi ágak szétválasztása szövődött egy-

be a terület-elviséggel, vagyis minden kérdésnek (a három hatalmi ág csücskeinek) azonos társadalmi szinten kell lenniük. Tehát a Gemeinde (település), a kanton és a Bund (a svájci államszövetség) szintjén. A törvényalkotó, a végrehajtó és az ellenőrző kompetenciák így rendeződnek el. Ami lehetetlen ebben a szerkezetben, az a centralizáció.

Cholnoky Győző

KISEBBSÉGEK KULTÚRÁJA

Az Áchim-kutatás új útjai

Molnár M. Eszter – Uhrin Erzsébet (szerk.): Áchim L. András öröksége. Budapest, 2012.

Szlovák vagy magyar? Az új Dózsa vagy demagóg politikus? Durva, összeférhetetlen figura vagy az utókor példaképe? A szegényparasztok vagy a jómódú gazdák képviselője? Az „igazság kis fekete göröngye” vagy a „nép bálványa”? Ha kezünkbe vesszük az Áchim L. Andrásról szóló, legutóbb megjelent tanulmánykötetet, többek között ezek a kérdések merülhetnek fel az 1911-ben, Bajcsy-Zsilinszky Endre és testvére által meggyilkolt békéscsabai politikussal kapcsolatban. Az Áchim L. András öröksége című kötet, amelyet Molnár M. Eszter és Uhrin Erzsébet szerkesztettek, az Áchim halálának 100. évfordulója alkalmából, 2011. november 26-án, Újkígyóson megtartott tudományos emlékülés előadásait adja közre a PC Magister Alapítvány, a Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete és a Békéscsabai Városvédő és Városszépítő Egyesület közös gondozásában. A kötet kétnyelvű, valamennyi tanulmány olvasható benne szlovákul és magyarul is, ami tehát azt jelenti, hogy az Áchim-szakirodalom ezen, legújabb darabja nem csak a magyar, de a szlovák szellemi életben is megkezdheti önálló útját, hatását.

Molnár M. Eszter előszava, Szebellédi Zoltán újkígyósi polgármester megnyitója és Tóth Albert, az Alföldkutatásért Alapítvány kuratóriumi elnökének Alföld-tanulmánya után Uhrin Erzsébet írása nyitja meg a kötet Áchim-tanulmányainak sorát, Áchim a fiatalok és az idősök emlékezetében címmel. A szerző azt kutatja, hogy Áchim András emléke hogyan él tovább napjainkban, hogy milyen kép hagyományozódott róla az egyes generációkra. Uhrin Erzsébet feltárta azokat a csatornákat, amelyeken keresztül a politikus emléke megőrződött és a róla szóló legendák fennmaradtak. Ezek a csatornák azonban meglepő módon

elsősorban nem a történelemoktatáson keresztül jöttek létre, hanem a békéscsabai lokális, illetve szlovák nemzetiségi szájhagyomány által. Ando György írása ezt a szájhagyományt mutatja be konkrét példákon keresztül, néhány olyan anekdotában, amelyek Áchim portréját, helyi emlékezetét mind a mai napig befolyásolhatják. Ando György arra is ráirányítja a figyelmünket, hogy milyen hatalmas a kutató, a történész felelőssége, amikor egy sok szempontból példaképnek tekinthető figurát vizsgál: nem ítélezhet egyoldalúan, elhamarkodottan. Ugyancsak az Áchimhoz kötődő szájhagyomány bontakozik ki Krupa András alapos néprajzi írásából, amely az Áchim kapcsolatai a folklórban címet kapta. Nagyon érdekes, hogy a népi anekdotákban Áchim a nép igazságérzetét jeleníti meg, és úgy él ezekben a történetekben, mint a mesék hőse, aki győzelemre viszi a nép igazságát. De még itt is megfigyelhető egyfajta kettősség, hiszen vannak olyan anekdoták is, amelyek Áchimról, a tréfacsinálóról szólnak, amelyek az általa kieszelt, kegyetlen, durva tréfákat, ugratásokat mutatják be. Ilyen például az a történet, amikor Áchim állítólag macskából főzetett nyúlpanrikást.

A néprajzot, illetve a szájhagyomány működését középpontba állító tanulmányokat politikatörténeti írások követik. Simon Mihály részletes és alapos tanulmányában Áchim András képviselői munkásságát tárta fel, rámutatva politikai tevékenységének főbb csomópontjaira. A szerző elsősorban Áchim életének 1905 és 1911 közötti korszakára koncentrál, arra az időszakra, amikor egymás után három alkalommal is országgyűlési képviselőnek választották, ráadásul először Zsilinszky Mihállyal, a Békéscsabán jól ismert egykori államtitkárral szemben. A választás izgalmas történetének a bemutatása után Áchim politikai tevékenységének részletes elemzésében mélyedhetünk el. Szabó Ferenc is nagyon fontos és hasznos feladatot vállalt, amikor Áchim közpolitikai tevékenységét helyezte kettős kontextusba Áchim L. András és a birtokos parasztság című írásában: „Akkor juthatunk megbízható eredményhez, ha a szinte teljes egészében Békéscsabához és vidékéhez kapcsolódó, és modellezhető problémakört legalább két nagyobb összefüggésben megvizsgáljuk. Egyfelől beillesztjük a város 1918 előtti társadalmi, hatalmi és művelődési szerkezetébe, közviszonyaiba, másfelől pedig belebocsátkozunk a korabeli politikai élet, a parlamenti és parlamenten kívüli, de az országházba törekvő pártok mér-

legelésébe” (57.) Hrivnák Mihály tanulmányában Áchim nemzeti hovatarozás-tudatát, identitászerkezetét kísérelte meg rekonstruálni. Nagyon fontos idézetet hozott Áchim első parlamenti beszédéből: „Jómagam sem dicsekedhetek azzal, hogy magyar származású vagyok, mert amint több lap gúnyosan állítja, alföldi származású paraszt, tót gazda vagyok. Nem tagadom. Azonban az én elvem az, hogy ha én, mint idegen származású ember Franciaországban laknám, igyekezném a legelső francia lenni. Ha Zsidóországban laknám, az első zsidó hazafi lennék. De mivel Magyarországon lakom, igyekszem a Magyar hazafiak közt az elsők között lenni.” Mindez megmutatja, hogy Áchimot nem rángathatjuk ide-oda, magyar vagy szlovák oldalra, hanem saját korának kontextusában kell közösségi identitását értelmeznünk.

Molnár M. Eszter áttekintő tanulmányában az évszázados Áchim-recepciót mutatja be: felsorolja és értékeli a szakmunkákat, emellett elősorolja az Áchimot a középpontba állító szépirodalmi műveket, sőt, a festményeket is. Ez utóbbi különösen érdekes, izgalmas téma, hiszen az egyik Áchim-portén még ma is látható a golyó nyoma, amelyet a Zsilinszky-testvérek fegyvere ejtett.

További négy írás azt bizonyítja, hogy az Áchim-kutatásban komoly szerepe lehet a helytörténeti kutatásnak is: Harangozó Imre, Szincsek György, Patai János és Nyáriné Szlávik Mária ugyanis regionális kontextusban elemzik az Áchim-jelenséget. Harangozó Imre Újkígyós társadalmáról szóló tanulmánya például fontos adalékokat szolgáltat Áchim politikai sikerességének megértéséhez. Újkígyóson ugyanis nem a szegényparasztok, hanem a tehetős gazdák voltak többségben, és ők szavaztak Áchimra. Ez az adat az ő regionális politikai portréját is átformálhatja. Ugyancsak Áchim regionális politikai beágyazottságához nyújt fontos adatokat Szincsek György Tótkomlóssal kapcsolatban, míg Patai János Áchim gerendási birtokviszonyait tárta fel. Nyáriné Szlávik Mária egyrészt Áchim feleségének, Rajtár Ilonának medgyesházi gyökereit járta körbe, másrészt pedig az oral history modern módszerével élve, egy 104 éves interjúalany segítségével közel hozza, átélhetővé teszi az Áchim-gyilkosság napjának eseményeit. Ugyanez mondható el Hankó András szövegéről is, amely azonban a halálhír békéscsabai fogadtatásába, az ottaniak spontán reakcióiba is bepillantást enged.

Összességében ez a könyv egy szép pillanatfelvétel az Áchim-kutatások jelenlegi állapotáról, eredményeiről, sokszínűségéről, és nem utolsósorban a benne rejlő lehetőségekről. Az Áchim L. András öröksége jó érzékkel villantja fel az Áchim-kutatások legaktuálisabb kérdéseit, kijelölve a további kutatási irányokat.

Demmel József

Jób megpróbáltatásai – egy evangélikus gyülekezet sorsfordulói/ Utrpenia Jóba-peripetie jedného evanjelického zboru

A pesti szlovák evangélikus gyülekezet emlékkönyve/Pamätnica peštianskeho slovenského evanjelického zboru (Szerk.: Kovács Anna és Matus László) 2012, Budapesti Szlovákajkú Evangélikus Egyházközség

Ad fontes – vissza a forrásokhoz! A humanizmusnak ezt a törekvését a reformáció is átvette. Nemcsak átvitt, teológiai értelemben igyekeztek megtalálni a reformátorok az evangélium üzenetének igazi, romlatlan értelmét, hanem a szó legszorosabb értelmében forráskutatást folytattak. Tanításaikat a Szentírásra alapozták, amelyet nem a közép-kor „megszentelt” fordításában, a latin nyelvű Vulgata szerint olvastak, hanem az eredeti héber, illetve görög nyelven. A forrásokhoz visszatérni azóta is bevált és kedvelt kutatási módszer, ha egy problémára már túl sok minden zavaró, a tisztánlátást esetlegesen elhomályosító megfontolás rakódott.

A pesti evangélikus szlovák gyülekezet történetéről is már olyan sokan és oly sokféleképpen írtak, hogy ideje visszatérnünk a forrásokhoz. Az időről-időre változó egyházi szempontokkal párhuzamosan, az egymás mellett általában elbeszélő magyar és szlovák nemzeti narratíva határozza meg a kérdés historiográfiáját. Kovács Anna és Matus László éppen ezért magukat a forrásokat adja az olvasó kezébe. „A kötetbe foglalt források értelmezéséhez semmi esetre sem kívánunk sorvezetőt adni”...szeretnénk elkerülni, hogy ezt a forrásválogatást csupán egy kanonizált metanarratíva, konkrétan a magyar vagy a szlovák nemzeti törté-

nelem példatáraként olvassák...” – fejtették ki szándékukat az előszóban a szerzők.

A kötet műfaja tartalma szerint forráskiadvány, címe szerint emlékkönyv. A két műfaj elvileg kétféle közönségnek – a legelszántabb „csehben belüli” történészeknek, illetve a legszélesebb értelemben vett „nagy-közönségnek” – szól. A két különböző műfaj olvasóinak elvárásai között a szerkesztők ügyes és vállalható kompromisszumokkal teremtetek egyensúlyt. A szövegeket betűhíven közölték, azonban eltekintettek a szövegkritikai apparátus használatától. Néhány régebben keletkezett, ma már nehezen értelmezhető forrás esetén a bibliai cseh mellett mai szlovák nyelvű kivonatot, illetve a magyar nyelvű forrás mellett mai magyar nyelvre átültetett kivonatot is közölnek. Az egyik legnagyobb erénye a kötetnek, hogy valamennyi forrásukat közlik eredeti nyelven, illetve magyar, vagy szlovák fordításban is. Az emlékkönyvnek tett kompromisszum az is, hogy a részletes (valamennyi felmerülő személynévet, eseményt aprólékosan ismertető) lábjegyzeteket is elhagyták. A „történészek” sem lehet azonban e miatt valódi hiányérzete, mert az egyes fejezetek előtt olvasható bevezetők tömören ismertetnek minden fontos előzményt és körülményt, amelyek nélkülözhetetlenek a források értelmezéséhez. A kötet eleje és vége azonban sajnálatos módon hiányos: az elején a részletes tartalomjegyzéket, a végén pedig a névmutatót nem találjuk. Abban reménykedhetünk, hogy egy majdani digitális kiadás nagyobb részt pótolni fogja e két hiányosságot.

A „nemzeti” értelmezési keret nélkül sem lóg a levegőben a pesti szlovák evangélikus gyülekezet történetéről szóló forrásgyűjtemény. Lehet, hogy a recenzens egyháztörténet és liturgia iránt való különös érzékenysége mondatja, de a fejezetek címadását igen találónak és az értelmezést jó irányba segítőnek tartom. A fejezetek címei az istentiszteleti liturgia részeinek elnevezését követik: *Invocatio* (kezdő fohász), *Introitus* (bevezetés), *Graduál ének* (főének), *Communio* (az úrvacsora közössége), *Postludium* (befejező orgonajáték). Az istentisztelet részeinek megfeleltetése a gyülekezet történetének egyes szakaszaival azt üzenik, hogy a pesti szlovák evangélikusok közösségének története önmagában is érdekes, értékes, az utókor számára is tanulságokkal szolgál. A magyar, vagy szlovák nemzeti történelem narratívája nélkül sokkal

valóságosabb képet kapunk a pesti szlovák evangélikusokról, ha annak tekintjük őket, amik valóban voltak: egyházi közösségnek, evangélikus gyülekezetnek.

A Rákóczi úton álló pesti szlovák evangélikus templom egyik utolsó bérlője keleti harcművészeti központként üzemeltette az épületet. A központot a „harc templomának” nevezte el. Valószínűleg sejtelve sem volt róla, hogy mennyire „ráhibázott” a pesti szlovák gyülekezet történetének jellegzetességére. A közölt források alapján végigtekintünk ezen a valóban küzdelmes történeten. A kezdetekben a saját lelkeszért, az önállóságért kellett kiállni. A németből magyarrá, kisvárosból metropolissá váló Pesten, felekezeti és nyelvi kisebbségként jelen volt az állandó asszimilációs nyomás. Az anyagiak előteremtése a gyülekezet minden korszakában komoly próbatétel elé állította a mindenkori vezetőket és döntéshozókat. A nagy politikai fordulópontok, mint Trianon, vagy a kommunista rendszer kiépülése, minden alkalommal nehéz helyzetbe sodorták a gyülekezetet. Látnunk kell azonban azt is, hogy ezek a körülmények, bár igen kiélezett formában jelentek meg a pesti szlovák evangélikusok története során, kisebb-nagyobb mértékben a magyarországi evangélikusok egész közösségét hasonló kihívások elé állították.

Első látásra talán túl fennköltnek, akár „hatásvadásznak”, „komoly” történészi munkához nem illőnek tűnhet a kötet címe, az egyik legtalányosabb ószövetségi könyvre utaló „Jób megpróbáltatásai”. A szikár történészi útmutatásokkal bevezetett források azonban érzelmileg is megragadnak bennünket: a szenvedés tragikuma és az elmúlás melankóliája hatja át a kötetet. Ma a történelmet is gyakran szeretnénk „objektív”, szenttelen, képletekre és grafikonokra lefordítható tudománynak látni. Éppen ez a forrásgyűjtemény ébresztheti rá az olvasót arra, hogy nem szégyellni való maradiság az, ha a küzdelmek, győzelmek és elbukások leírásával foglalkozó történelem egzisztenciálisan is megragad bennünket.

Kertész Botond

KISEBBSÉGI POLITIKA

A magyar kisebbségi közösség „csehszlovák” szemmel

Olejník, Milan: Politické a spoločenské aktivity maďarskej minority v prizme štátnych orgánov a dobovej slovenskej tlače (1918-1929). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2011., 139 p.

Az elmúlt két évtizedben több olyan tudományos munka látott napvilágot, amely a két világháború közötti Csehszlovákia belpolitikáját, s benne a magyar kisebbséget érintő folyamatokat tárta fel korábban nem kutatható levéltári források alapján. Ebbe a sorba illeszkedik Milan Olejník szlovák történész könyve, amely 2011-ben a Szlovák Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Intézetének kiadásában jelent meg. A kétségtől adatgazdag kötet *A magyar kisebbség politikai és társadalmi tevékenysége az államszervek és a korabeli szlovák sajtó látószögéből (1918-1929)* címet viseli.¹

A munka öt tematikus fejezetében arról olvashatunk, hogy 12 korabeli szlovák újság (mint például a *Slovák*, a *Národné noviny*, a *Pravda* vagy a *Slovenský východ*) hasábjain, valamint a csehszlovák államszervek, többek között a kassai rendőrigazgatóság, a kassai zsupa, különféle kerületi és tartományi hivatalok egyes jelentéseiben mit írtak a korban a csehszlovákiai magyar kisebbség politikai és társadalmi életéről. Ez a szempontrendszer azért érdekes, mert ezáltal nemcsak az vizsgálható, hogy a csehszlovák állam hogyan viszonyult a magyar kisebbséghez, hanem a szlovák publicisztika magyarságképét is megismerhetjük. Fontos,

¹ A kötethez szorosan kapcsolódva az elmúlt évben egy több mint kétszáz oldalas forráskiadvány is megjelent, amely negyvenhat szlovák és cseh nyelvű levéltári forrást közöl a csehszlovákiai magyar kisebbségi pártok 1929-36 közötti tevékenységéről. Lásd Mária Ďurková – Soňa Gabzdilová – Milan Olejník (szerk.): *Maďarské politické strany (Krajsná kresťansko-socialistická strana, Maďarská národná strana na Slovensku v rokoch 1929-1936)*. Dokumenty. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2012., 233 p.

hogy a szlovákiai magyar kisebbség történetéről minél több színvonalas munka jelenjen meg szlovák nyelven is, hiszen ezek a kiadványok elsősorban a szlovák olvasóközönség, többek között a szlovák egyetemeken tanuló diákok számára készülnek. Éppen ezért a továbbiakban a kötet struktúrájának ismertetésén túl a munkával kapcsolatos néhány észrevételemet szeretném megfogalmazni.

A könyv címében egy jól körülhatárolt témát jelölt meg a szerző, a csehszlovákiai magyar kisebbségről ír korabeli cseh és szlovák források alapján. A munkának azonban nincsen világos célkitűzése vagy legalábbis kérdésfeltevése, ezért feltételezhetően maga a forrásfeltárás motiválta leginkább a szerzőt. Ez esetben érdemes lett volna részletesen bemutatnia magát a forrásbázist, hiszen egyértelmű, hogy az általa választott szempontrendszer alapján a kisebbségi magyarság önszerveződési folyamatának csak egy bizonyos szeletét lehet megismerni. Más társadalomtudósok is foglalkoztak a témával és hasonló forrásokat tártak fel, ezért egy alapos historiográfiai áttekintésre is szükség lett volna. Olejník kötetében alapvetően olyan megállapításokat találunk, amelyekkel korábbi tudományos elemzésekben már találkoztunk. Vonatkozik ez leginkább az első két fejezetre, amely az Országos Keresztényszocialista Párt, valamint a Magyar Nemzeti Párt politikájával foglalkozik (ezek voltak a legjelentősebb magyar kisebbségi pártok a két világháború közötti Csehszlovákiában). A szerző itt láthatólag nem törekedett arra, hogy a témában létező alapvető magyar nyelvű szakirodalmat felhasználja könyve megírásához. Elsősorban Angyal Béla 2002-ben megjelent kötetének² a hiánya érthetetlen.

Annál érdekesebb a könyv második s egyben leghosszabb fejezete, melyben az „irredenta” képét és előfordulásainak kontextusát elemzi a történész. A magyar irredentizmussal valóban gyakran foglalkozott mind a korabeli szlovák nyelvű sajtó, mind a csehszlovák rendőrség. Olejník munkájából többek között azt is megtudhatjuk, hogy a magyar irredentának tartott személy vagy tevékenység egy meglehetősen tág fogalmat jelentett a korabeli Csehszlovákiában. Nemcsak a kisebbség-

² Angyal Béla: *Érdekvédelem és önszerveződés: fejezetek a csehszlovákiai magyar pártpolitika történetéből*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum, 2002., 347 p.

gi magyar pártokat, hanem a szlovén-szlovákiai magyar egyesületeket vagy a Magyarországon tanuló csehszlovákiai származású magyar diákokat is rendszeresen megfigyelték és ez alapján vontak le messzemenőbb következtetéseket. Az idézett dokumentumok bizonyítják, hogy bárki és bármi lehetett a magyar irredentizmus eszméjének potenciális terjesztője, egy március 15-i megemlékezés, egy magyar sportklub címere vagy akár a Rákóczi halálának 260. évfordulójáról megemlékező kassai ünnepség is. Mindemellett érdekes az is, ahogy a történész által kutatott dokumentumokban az irredenta igazi, soha meg nem alkuvó ellenségeként a cseh legionárius alakja körvonalazódik. A szerző külön kitér a Csehszlovákia területére becsempészett sajtóra, az irredenta szimbólumokra (például plakátok, térképek), az ezzel kapcsolatos rádióadásokra, a különféle megemlékezésekre és a sportéletben is felfedezhető irredentizmusra is, hiszen a csehszlovák biztonsági szervek mindezekről bőven rendelkeztek információval.

A kötet negyedik fejezetében az 1927-es Rothermer-akció szlovákiai visszhangjáról olvashatunk. Az esemény oly mértékben foglalkoztatta a korabeli cseh-szlovák és a kisebbségi magyar közvéleményt, hogy a szerző egy külön fejezetet szentelt az angol lord által javasolt határrevíziós tervek csehszlovákiai fogadtatásának.

A könyv záró fejezete a források Magyarország-képét elemzi. Ez a kép alapvetően negatív, hiszen a korabeli magyar állam szinte minden esetben Csehszlovákia stabilitásának veszélyforrásaként jelent meg a cseh és szlovák dokumentumokban.

A kötet egy három oldalas összefoglalással zárul. Olejník az 1920-as évek Csehszlovákiáját a csehek, a szlovákok és a nemzeti kisebbségek együttélésének szempontjából a kihasználatlan lehetőségek évtizedének nevezi. A szerző kiemeli ugyanakkor, hogy a centralista államvezetés ellenére a kommunisták által képviselt baloldal mellett az etnikai tényező mindvégig egy neuralgikus pont maradt az állam politikai és társadalmi fejlődésében. A magyar kisebbség nagyrésze negatívumként élte meg az államfordulatot, politikai képviseletét (ahogy a többi etnikai csoportét is) nemzetiségi és ideológiai alapon szerveződő pártok vállalták fel.

Milan Olejník munkája mindezt egy jól felépített elemzésen keresztül mutatja be, sokban árnyalva a gyakran ideálisnak vélt demok-

ratikus Csehszlovákia-képet. Benne a szlovákiai magyar kisebbség első tíz évének egyes részleteit eddig publikálatlan dokumentumok alapján ismerhetjük meg. Mindemellett a témában létező magyar szakirodalmi munkákra való hivatkozás sajnálatos módon elmaradt. A könyv, a hozzá készült forráskiadvánnyal együtt a Szlovák Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Intézetének honlapján mindenki számára elérhető.³

Gayer Veronika

³ Lásd: <http://www.saske.sk/SVU/publikacia/>

KISEBBSÉGI JOG

A non-refoulement elvének újraértelmezése a nemzetközi jogban?

Messineo, Francesco: *Non-Refoulement Obligations in Public International Law: Towards a New Protection Status?* In: Satvinder S. Juss (ed.): *The Ashgate Research Companion To Migration Law, Theory and Policy*. Ashgate, 2013. 129-155.

A non-refoulement elve nemzetközi jogi alakulásáról szóló tanulmány szerzője, Francesco Messineo, az egyesült királyságbeli Kent Egyetem jogi karának oktatója. Az írás az Ashgate kiadó *The Ashgate Research Companion to Migration Law, Theory and Policy* című tanulmánykötetben jelent meg *Non-refoulement Obligations in Public International Law: Towards a New Protection Status?* címmel.¹A szerző a kiutasítás és visszaküldés (non-refoulement²) tilalmából fakadó kötelezettségeket elemzi két viszonylatban. A tanulmány első részében az elvet előíró nemzetközi jogi jogforrásokat veszi számba, majd a második részben *de lege ferenda* megközelítésben arra keresi a választ, hogy lehetséges-e az elv olyan újraértelmezése, amely lehetővé tenné az általa előírt állami kötelezettségek bővítését.

A hatályos nemzetközi jogot elemezve kettéválasztja a menekültekre vonatkozó kiutasítás tilalmát olyan területekre, ahol üldöztetés érheti őket, valamint a mindenkire, bármely személyekre vonatkozó kiutasítást olyan területekre, ahol fennáll a megalázó bánásmód vagy alapjogok súlyos megsértésének a veszélye.

Az első esetkörben az üldöztetés előli nemzetközi védelmen van a hangsúly. Számos nemzetközi egyezmény tartalmaz ilyen kikötéseket.

Ezek közül a Genfi egyezmény a legjelentősebb, amely 33. cikkének első bekezdése attól függetlenül tiltja a kiutasítást, hogy az állam elismerje-e az adott személyt menekültként vagy sem, vagyis a tilalom hatálya a menedékkérőkre is kiterjed. Az egyezmény kivételként a kizárás intézményét tartalmazza, amely azon helyzetekre vonatkozik, amikor az adott személy érdemtelen a státusz elnyerésére, de a szerző rámutat arra, hogy a 33. cikk második bekezdése alapján azok a személyek kiutasíthatók, akik ugyan az egyezmény értelmében menekültnek minősülnek, de alaposan feltehető róluk, hogy veszélyeztetik a befogadó ország biztonságát. A szerző a megszűnés eseteire nem tér ki. A 33. cikk ezen kívül felöleli a közvetlen kiutasítást is, vagyis amikor olyan államba „helyezik át” a személyt, amely valószínűleg kiutasítaná vagy visszaküldené.

A kiutasítás tilalmának másik estköre minden személyre kiterjed, akit olyan területekre utasítanak ki, ahol kínzásnak vagy embertelen, megalázó bánásmódnak lenne kitéve, vagy alapvető emberi jogait sértene meg. Erre az esetkörre jó példa a Kínzás elleni egyezmény (1984) 3. cikke, amely kivételt nem ismerő szabály, de csak a kínzás esetkörét fedi. Az embertelen vagy megalázó bánásmódra már nem terjed ki. Más emberi jogi egyezmények, például a Polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségokmánya (PPJN) és az Európai emberi jogi egyezmény (EEJE) tágabb esetkörűt ölelnek fel, habár *expressis verbis* nem tartalmazzák a kiutasítás tilalmát. Az EJE-t alkalmazó strasbourgi emberi jogi bíróság ítélezési gyakorlatában mérföldkőnek számít a Soering-ügy. A bíróság az egyezménynek a kínzás tilalmát kimondó 3. cikke alapján megállapította, hogy amennyiben fennáll annak tényleges veszélye, hogy kiutasítás esetén az adott személy kínzásnak, vagy embertelen, megalázó bánásmódnak, vagy büntetésnek lesz kitéve, az eljárás alá vont állam felelőssége fennáll, mert a kiutasított személy által elszenvedett jogsérelmek az őt kiutasító állam cselekedetének közvetlen következményének tudhatók be. A strasbourgi emberi jogi bíróság értelmezésében tehát az egyezmény 3. cikke abszolút, kivételt nem ismerő tilalmat tartalmaz a kiutasítás esetére a tág értelemben vett rossz bánásmód veszélyének kitett személyekkel esetében.

¹ Letöltve: <http://ssrn.com/abstract=1802800>, letöltés ideje: 2013. november 12.

² A non-refoulement elvét a Genfi egyezmény magyar változata kiutasítás vagy visszaküldés tilalmának fordítja, a továbbiakban a kiutasítás kifejezést használom.

A tanulmány második részében a szerző a nemzetközi szokásjogot, mint a menekültügyi jogforrást vizsgálja ugyanolyan kettős megközelítésen, mint a korábban bemutatott szerződési jogforrásokat.

A neves, menekültjoggal foglalkozó nemzetközi jogászok közt is vita folyik arról, hogy a non-refoulement elve általános gyakorlatnak minősül-e a Nemzetközi Bíróság Statútumnak 38. cikke értelmében. A szerző – a kisebbségi álláspontot is ismertetve és cáfolva – azon többségi állásponttal ért egyet, amely szerint a kiutasítás tilalma szokásjoggá vált, ugyanakkor még nem emelkedett a jus cogens szintjére.

Emberi jogi nézőpontból a kínzás és megalázó bánásmód tilalmát kimondó rendelkezések olyanok, amelyek alapján megállapítható, hogy a non-refoulement szokásjoggá vált. Itt két érvelési vonalat vázol a szerző. Az első, hogy a Kínzás elleni egyezmény 3. cikke – a Genfi egyezmény 33. cikkéhez hasonlóan – szokásjoggá vált. Ebben a tekintetben azonban problematikus lehet annak elfogadása, hogy létezik elégséges mértékű egybevágó állami gyakorlat, amely alapján megállapítható lenne, hogy az államok elfogadták a szabályt nemzetközileg kötelező szokásjogként. Az érv hátránya, hogy a non-refoulement elve csak a kínzás esetét fedi le, az embertelen és megalázó bánásmód kívül esik a hatályán.

Sokkal meggyőzőbb a másik érvelési vonal, miszerint a kínzás és az embertelen, megalázó bánásmód tilalma strukturálisan magában foglalja a non-refoulement elvét, olyan módon, ahogy azt az Emberi Jogi Bizottság értelmezi a PPJN 7. cikke alapján, illetve a strasbourgi emberi jogi bíróság a Soering-ügyben tette. Lauterpacht és Bethlehem érvelésére hivatkozva, ugyanis ebben az esetben elegendő, ha azt bizonyítjuk, hogy a kínzás, illetve az embertelen és megalázó bánásmód nemzetközi szokásjoggá vált. Ebből automatikusan következik, hogy a non-refoulement is az.

A tanulmány záró részében a szerző *de lege ferenda* elemzi a non-refoulement elve által biztosított védelmet, amelyet – meglátása szerint – az államok gyakran túl szűken értelmeznek. Példaként az Ahmed-ügyet idézi, amelyben a strasbourgi emberi jogi bíróság megtiltotta Ausztriának egy szomáliai állampolgár kiutasítását. Ausztria eleget tett az ítéletnek, ugyanakkor megvonta a menekülttől a tartózkodási és munkaengedélyét, ezzel ellehetetlenítette megélhetését, aminek követ-

keztében öngyilkosságot követett el. A szerző előrelépésként ítéli meg az EU Kvalifikációs irányelve által a „kiegészítő védelmi státusz” bevezetését a menekülti státusz mellé. Az EU által létrehozott új státuszt „Soering-hatás”-ként írja le (Soering effect), amely alapján a kiutasítás tilalmából fakadó kötelezettségek meghaladják a Genfi egyezményben foglaltakat és az EU-tagállamok elfogadták, hogy a tilalom bizonyos gazdasági és szociális jog biztosítását is magában foglalja. Összegezve: a legújabb fejlemények (pl. a M. S. S. v. Belgium-ügy, amelyet a tanulmány nem részletez) abba az irányba mutatnak, hogy európai értelmezésében a non-refoulement elve az államhatáron belüli tartózkodás túrésén túlmutató kötelezettségeket is tartalmaz. Ez pedig az elvnek egy új, nemzetközi védelmi státuszként való elismeréséhez vezethet.

Varga Péter

NEMZETI ÉS ETNIKAI KISEBBSÉGEK TÖRTÉNETE

Az emlékezésnek is van sorsa: Dávid Ferenc

Kovács Sándor: „Simpozion 1979” Dávid Ferenc kultusz: Az egyházi üzenet és a politikai ellenőrzés=Magyar Kisebbség, XVII. évf., 2013. 1. sz. 50-81. p.

Dávid Ferenc halálának 400. évfordulóját 1979-ben mind a pártállam, mind az egyházi vezetés propagandisztikus célokra használta fel.

Az unitárius egyház alapítójára való megemlékezések 1868-ban, az egyházalapítás 300. évfordulóján kezdődtek, a személyhez köthető kultusz pedig születése 400. évfordulóján, 1910-ben érte el csúcspontját. Az ünnepi megemlékezéseken angol és amerikai unitárius delegációk mellett Magyarország összes keresztény felekezete és a vallás- és közoktatásügyi miniszter is képviseltette magát. Az ünnepségeken nemcsak Dávid Ferenc szellemét kívánták feléleszteni, hanem alakját a keresztény egyház családjában törekedtek rehabilitálni.

A Dévai vár oldalában 1916-ra Dávid Ferenc emléktemplomot szeretett volna az egyház létrehozni, de az I. világháború megghiúsította a nemes szándékot, sőt, az ugyanott állított emléktáblát 1918-ban összetörték (majd ez 1944-ben másodszor is megtörtént a helyreállított táblával).

A két háború között új elemekkel bővült a Dávid Ferenc-kultusz: a visszaemlékezésekben a „múlt szellemóriása”, a „megfeszített nemzet” és más toposzok is megjelentek.

A második bécsi döntés után újabb változás következett be a visszaemlékezésekben, amelyekben Dávid Ferenc „olyan alkotó géniusszá lényegült át, aki képes mitikus teremő gesztusokra”. Neve és alakja a magyar géniusszal, az unitárius hit pedig a magyar öntudattal fonódott össze.

1948-ban a kolozsvári unitárius középiskolás lányok gyűjtést szerveztek a dévai emlékpont helyreállítására, és a javítási munkálatokhoz az egykor Déván ügyvédeskedő Petur Róza is hozzájárult.

A miniszterelnök avató beszédében kifejtette, hogy Romániában vallás egyenlőség van, és a korábbi felekezeti és etnikai feszültségek, elmentések felszámolása az állam érdeme. A pártpolitika felhasználta Dávid Ferenc emlékét a népi demokrácia propagálására (5 nappal az iskolákat államosító tanügyi reform után!), szócsöve pedig nem volt más, mint Bende Béla unitárius lelkész és egyben képviselő. A Bende-féle felfogás dominált az egyházban, amit csak részben tudott ellensúlyozni az Erdő János-féle irányzat, amely Dávid Ferenc bátorságát, egyházépítő és közösségteremtő szerepét helyezte előtérbe. Az 1979-es évfordulós ünnepségek előkészítése során az unitárius egyházi vezetők kompromisszumot kötöttek ugyan az Egyházügyi Hivatallal, és a Securitate nyomásának is engedtek, de a hívek többsége nem érzékelte a megalkuvás tényét, csak azt, hogy látszólag jelentéktelen felekezetükre és ünnepükre a világ vezető hatalmai is felfigyeltek. Ám mind a nyugati, mind a magyarországi látogatók 1979-ben már tisztában voltak a romániai közállapotokkal. Összességében a megalkuvások mögött tudatos egyház- és nemzetépítés történt meg akkor is, ha ez a magyar olvasó számára árulásnak tűnik. Mert: a kompromisszumok árán való nyitás lényegesen jobb volt a felekezet számára, mint a szektánszó befelé fordulás.

Cholnoky Győző

Helmut Kohl és a valutaunió

Loth, Wilfried: Helmut Kohl und die Währungsunion. = Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte. 61. Jg. 2013. No. 4. 455-480. p.

A mai Európai Unió politikai, gazdasági és monetáris közösségét megalapozó Maastrichti Szerződésig (1992) fáradtságos, küzdelmes út vezetett a megelőző néhány év során. A meglévő Gazdasági Közösség elmélyítését, programbővítését mozgató Mitterrand elnök és Kohl kancellár

konceptiói, ha más-más prioritások jegyében is, de azonos irányba mutattak, és a bevált francia-német együttműködés talaján, minden egymásnak feszülés ellenére, végül összeértek. A francia politika eredetileg alapvetően a valutaunió eszméjét követte. Nyugat-német részről ez a legkevésbé sem esett kézre. Hanem a politikai szövetségesülés kedvező hátszelet ígért a kelet-német állammal történő újraegyesüléshez, mint a lehetőség 1989 körül a készülődő, majd lezajló keleti felbomlás szemhatárán – történelmileg lényegében váratlanul – kirajzolódott (döntő pillanatként hatott Magyarország kapuvágása a vasfüggönyön). Így, a német fél a politikai unió vezérfonalán haladt. A varsói rendszer szétesése a pillanat hevében a politikai unió-terv dimenzióján belül is váratlan, új gondolkodni valót adott (biztonság, migrációs nyomás).

Számosan máig úgy vélik: a német újraegyesítés ára a nyugat-német márka feladása volt, vagyis, hogy az euro a német egyesítés „terméke”. Természetesen nem ez történt: a valutaunió ugyanis rég előkészületben volt, a német beleegyezés csupán késlekedett a Szövetségi Bank (egyszersmind a közvélemény) ellenállása okán, amikor egyszer csak előállt a német egyesítés páratlan lehetősége és kötelezettsége. Kohl kancellár épp eme, általa levezényelt nemzeti aktussal „vette meg” a társadalom beleegyezését a valutaunió-kérdésben. Egyesek szerint a kancellár eléggé „könnyelmű” volt ezzel, mások úgy látják: „szegény” ember kényszerhelyzetben cselekedett (ez utóbbi felhang csendül ki H. P. Schwarz 2012-ben megjelent Kohl-életrajzából). Ha kell, ma Kohl fejére száll az euro-övezet egész mai államadósság-válsága is: hogy-hogy nem látta a Maastrichti Szerződés időzített bombaként funkcionáló gyengéit?!

Az ismertetett tanulmány jeles történész-politológus szerzője mélyre merül a tervezetések, véleményütköztetések, részletegyeztetések, tárgyalások és informális tájékoztatások szerteágazó dokumentumanyagában. Tüzetes részletezéssel, sokoldalúan és elevenen idézi meg az unió megteremtésére lépésről-lépésre tett erőfeszítéseket. Hiteles történetiséggel rajzolódnak ki a szereplők portréi: Mitterrand elnöké, aki az egyes tárgyalási fordulók során könnyen gyanakodni kezd, német partnerében mégis a végsőkig bízik, leszereli saját acsargó embereit; a mélyen elkötelezett Kohl kancelláré (öt újra és újra épp hazai ellenzékének manőverei fárasztják), és különböző mellékszereplőké. Látjuk minden irányú összekötő szerepé-

ben, egyben ötletgazdaként is Genscher külügyminisztert, a mindenkivel kötekedő Thatcher asszonyt dührohamaival, még egyszer Mitterrand-t, amint Gorbacsovot félti Kohl lankadatlan követelőzésétől (nehogy még a fejébe kerüljön engedékenysége, s a Kremlben átvegyék a hatalmat a keményvonalas tábornokok). Jobban értjük egyes tárgyalások zavarait a valódi szándékoktól időnként elváló politikai PR zavaró repüléseivel – akár Mitterrand, akár Kohl esetében, egy-egy új választási ciklus kampánya során (újraválasztásuk: 1988, illetve 1990).

„Testközelből” élhető meg a tanulmányban Kohl német egyesítési tervének első riadt, ellenséges fogadtatása akár francia részről is, még inkább az angol aggályok tükrében. Apróról-apróra végig kellett tárgyalni a mindenfelől követelt „biztosítékokat”. Rendkívüli erőfeszítéseket, sok visszafogottságot követelt meg, hogy a német egyesítés fel ne borítsa az európai folyamatot, s hogy abba inkább „szerves” módon beleférjen. Más oldalon Kohlnek belső ellenállással szemben kellett megvédenie az Odera-Neisse határvonal elismerését.

Politikai, gazdasági és monetáris közösség megteremtése – történelmi együttállásban az új német egység békés kivívásával: egyszeri lehetőségként adatott meg Európának és németségének. Helmut Kohl múlhatatlan történelmi érdeme, hogy meg tudta ragadni a lehetőséget.

Komáromi Sándor

A társadalmi integrációigény tükröződése jótékonyági alapítványok koncepcióiban a késő tizenkilencedik század prágai zsidósága körében

Niedhammer, Martina: Interreligiöse Stiftungen im jüdischen Bürgertum am Beispiel Prags in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. = Český časopis historický, 111. vol. (2013). 3. no. 563-578. p.

A társadalmi kirekesztettség lassú oldódása idején – a törvényi egyenjogúsítás feltételei mellett – a zsidó gazdasági-pénzügyi elit tagjai növekvő számban tették le névjegyüket olyan osztálytársadalmi szemhatárú

jótekonysági alapítványok létrehívásával, amelyek átlépik a „zsidó-keresztény” választóvonalat, ezzel merőben új kört jelölve ki az izraelita kultusz kereteibe zárt felebaráti segítségnyújtás addigi gyakorlatához képest. A paradigma valamilyen arány szerint, végül paritásosan osztott formában jelölte ki a kedvezményezendő kört zsidó és keresztény rászorultak között. A megosztás kiinduló motívumát talán a történelmileg elnyomott, kitaszított, gyakran sarcolt zsidóság örökölt alázatában kell keresnünk, aminek talaján igyekszik az autochton környezet, illetve a hivatalosság jóindulatát „megnyerni” vagy akár „megvenni” (a vagyongezelést azonban még a kultuszközösségre bízták). A csehországi multiethnikus viszonyoknak megfelelő további bontás – nyelvi, népnemzeti hovatartozás szerint – természetesen nem szerepelt a célkitűzésekben. E tekintetben a gyakorlat a cseh-német arisztokráciáéval volt egyívású: abban a szférában is osztársadalmi szemhatáron működött a jótekonkodás.

A zsidó alapítványok változatos formában szélesítették a meglévő intézményes céltevékenységek (árvaházak, szegénykórházak, stb.) skáláját. L. Porges von Portheim textilgyáros például aranylakodalma alkalmából 1865-ben két-két munkaképtelenné vált „jóravaló” családapa vagy egyedülálló anya számára alapított járadékot. Egy másik gyáros 1870-ben elhunyt özvegye, Th. Wiener végrendelkezett egy ca. 60 férőhelyes, nincstelen, idős egyedülállók befogadására alkalmas lakóépület megépítését illetően. A kialakítandó lakásokhoz a végakarát a 3-4 személyt befogadó lakószobához a közösségi otthonokban akkor megszokottaktól eltérően saját konyhát is rendelt, amivel alapvetően a zsidó vallásúak rituális igényeire volt tekintettel, ugyanakkor a többi lakónak is többlet komfortot nyújtott. A zsidó és nem zsidó lakók számára berendezendő lakrészeket egyébiránt külön épületszárnyon kellett elhelyezni.

Az alapítványok egyéni motiváltsága lehetett sokféle, egymástól különböző. Közös bennük azonban a zsidó identitás társadalmi-közéleti integrációvágyának és -törekvésének kifejezése. Ez az integráció még messze volt befejezettségtől. Ennek megfelelően a megsegítendőek célkörében a zsidó körnek kijelölt helye van, s csak felerészt kerül a képbe a nem zsidó hányad. Csak 10-20 évvel később, amikor az integrálódás befejezettnek látszott, vált feleslegessé a megosztás, mint L. Lämél, 1867-

ben elhunyt bankár örököseinél, akik 1879-ben lakbér-hozzájárulásra hoznak létre alapítványt – „hitbéli hovatartozásra és nemzetiségre tekintet nélkül”. A továbblépés generációs váltásként is értékelhető, de mögötte az integrálódás időbeli előrehaladása a lényeg. Az új szakaszban bővül tovább az alapítványozás témaköre is – a művészet és a kultúra területét célba véve, ahol a felgyülemlett zsidó vagyoni birtokosai és örökösei szerteágazó, olykor megszállott műpártolásba fognak Prágában és másutt az adott társadalmi összesség hasznára és gyönyörűségére.

Komáromi Sándor

RESUME

Attila PAPP Z.

Majority school choice in minority: from PISA data to the discourses of the Carpathian Basin

Based on a few case studies the paper tries to identify minority Hungarians' school choice motivations on the level of the individual and the family. Due to the fact that these decisions have automatic references on the whole education system, I will deal with the question both in the interviews we made during the research and in the framework of the PISA 2012 dataset. PISA assessment gives the opportunity to examine the issue of school and medium choice together with school performance. This seems to be important because minority parents often argue on the side of non-native schooling saying they want to ensure more successful life path for their children in that way. The question is to what extent the given data underpin the mentioned argument.

János MÁRTON

Choice of majority language schools among Hungarian minority pupils in Szeklerland

The study focuses on the choice of the majority (Romanian) language schools among Hungarian minority pupils in a small town of Szeklerland, Gyergyószentmiklós/ Gheorgheni. As an antecedent, in a previous study we have analysed the Hungarian language school choice among the Hungarian minority pupils of the city. Similarly to the previous research, our recent analysis was also based on qualitative interviews as well. All together 8 interviews were made with Hungarian pupils attending the town's only Romanian language school, with their parents, and with teachers working in the school. By means of the interviews we tried to explore influential factors in school-choice procedure.

Barna BODÓ

Hungarian youngsters' majority school choice in Arad

School choice appears as one of the most important factors of minority people's attitude towards their national identity. It is the first, unambiguously identifiable action in the assimilation process. Those who choose non-native schooling for their children – consciously or unconsciously – take a step towards language and identity shift, on the long run step on the way of assimilation. In our study we examined circumstances and motivations of minority Hungarian youngsters studying in majority schools. Based on the interviews family background seems to have primary importance. As a consequence of majority schooling, language use even in the family goes under serious changes: Roma-

nian language displaces Hungarian. In that way not only the chance of developing symmetric bilingualism fails, but also the opinion according to which the role of minority languages is waning (and English is important, it should be preferred) is verified.

Ábel RAVASZ

Lasting decisions: choosing schools in Dunaszerdahely/Dunajská Streda

Organizing interviews about majority language schooling in Dunajská Streda, a small town in Southern Slovakia with a mostly ethnic Hungarian population, proved to be at least as informative – and much more challenging – than the interview process itself. Implicit and explicit obstacles encountered throughout the organizational phase provided ample information about how controversial school choice still is in this environment. The one interview carried out suggests that school choice in this case was largely inherited from two generations before; besides this automatism, learning the proper use of majority language, the extra burden of having to learn in Hungarian language, a desire for assimilation and gender inequality (the passive role of men) were also found to play a role in the final choice.

Tünde MORVAI

„Double performance.” School choice in the district of Zoboralja/ Podzoborie

As a continuation of the project „School choice strategies of the Hungarian minority living in Slovakia dispersedly and as a majority” from 2012, this year we analysed the majority language school choice of the Hungarian minority in Slovakia. As in our previous project the research was carried out in district Podzoborie. According to the interviews made with the parents and teachers choosing majority language schools, their school choice process was characterised by a continuous uncertainty and they were not completely sure about the choice they made. The school choice of those living in Hungarian-Slovak mixed marriages correlates directly or indirectly to the fact that the spouse is of Slovak ethnicity.

Éva SZÜGYI

Hungarians in the majority education in Vojvodina

The study focuses on the ethnic aspects of school choice. The aim of the research was to find motives which play a role in parental decision when they are choosing elementary school in Serbian language for their children. During an interview process we investi-

gated the view-points of parents, teachers and children in Zenta/Senta in Vojvodina, where Hungarians live in majority. All together 15 interviews were made and analysed. My findings show that the language use at home, the future of the children, the parents' mother tongue had effects on the choice of Serbian language as a medium of instruction.

Tímea TROMBITÁS

Majority-language school choice in the Vojvodinian diaspora

Our study was intended to show the conditions of school choice in Kikinda, Vojvodina, where Hungarians live dispersedly. The focus of the research was on the general considerations of the ethnic Hungarian students and their parents' decision of schooling in Serbian language. The main question is: What dilemmas are facing the Hungarian minority parents when they choose the education language for their children? To achieve the designed goals we used qualitative method. During the research 13 semi-structured interviews were conducted with sixth and seventh grade students, parents and teachers. The research revealed that for some parents it is natural, while for others the later success of their children is the reason to enrol their children in class with majority language education. The choice of school is influenced beside the linguistic point by other aspects as well, such as the teacher's personality, family tradition tracking or the location of the school.

Viktória FERENC

Learning languages, entering higher education, „getting on” – majority school choice motivations in Beregszász/Berehovo

The aim of my qualitative research was to map out motivations of Hungarian parents living in ethnically homogenous or mixed marriages for choosing majority language schools in case of their native Hungarian children. In the paper I endeavour to group school choice motivational factors and accordingly I distinguished the category of ethnically neutral school choice motivations, which appear both in the dilemma of majority and minority parents. However, under certain conditions, ethnically neutral school choice motivations can become ethnically determined (like in our case the ratio of graduates who enter university, foreign language teaching, etc.). As an attendant phenomenon to school choice we get acquainted with emotional processes back to the decisions as well. As a consequence of applying *submersion* and *transitional* education programmes, children gradually lost their native language and only the majority language competences are developed (which is to be feared that leads to language shift and assimilation in the long run).

Magdolna SÉRA**Dispersed Hungarian communities in the majority education
(interviewing experience in Beregrákos/Rakoshino)**

Native school system impairment is an important issue with respect to the Transcarpathian Hungarian community, since it is a determining component of the Hungarian communities' survival in the Carpathian Basin. In my paper I've analysed Hungarian minority parents' school choice motivation and factors playing influential role in the decision in Beregrákos, where Hungarians live dispersedly. Based on my qualitative research among school choice motivations, the distance of the school from the children's living place, school facilities, and the ratio of pupils who enter the university seem to be crucial. However, the most emphasised motivation was the linguistic aspect of school choice, since in case of children coming from mixed marriages the scope of native language use is confined only to communication within the family or with friends.

Enikő HOPPA**The situation of the Italian Mócheno ethnic minority**

The Mócheno ethnic group can be found in North-Italy near Trento. Their community is made up of about one thousand members in three villages. They speak archaic German dialect, which was taken by their ancestors from Tirol between the 13th and 15th centuries. I examined their language use habits with sociolinguistic questionnaire surveys in one of the Mócheno villages, Palú del Fersina, in March 2007. According to the collected data, the dialect is still viable and exists in the everyday life of the speakers. The fact requires attention that the dialect has been codified in recent years, and thus it has a dictionary and system of spelling. Moreover, the Mócheno Cultural Institute has been established, which functions in Palú del Fersina.

Lóránt BALI**The "biography" of the Croatian-Hungarian political relations
from the millennium until the present**

The Croatian-Hungarian relations after the millennium were set on a continuous, predictable political course. The coexistence of the two nations evolved to cooperation. Along the regular political consultations, the economic and social processes took a positive direction. Transport, energy, joint planning of cross-border relations meant the foundation of cooperation, not forgetting the ethno-cultural relations. The Hungarian government's commitment to cooperation is shown by the continuous support for Croatia's EU accession. The customary process of accession has not officially, but practically been completed at the time Hungary's EU Presidency and Hungary is currently in the same socio-economic territory with Croatia in the European Union.

A szemle rovat forrásai

Český časopis historický (Csehország)

Comparative Studies in Society and History (Egyesült Királyság)

Korunk (Románia)

„Líra” – Poligráfcentrum (Ukrajna)

Magyar Kisebbség (Románia)

Slavic Review (Amerikai Egyesült Államok)

Spoločenskovedný ústav SAV (Csehország)

Südosteuropa (Németország)

Südosteuropa Mitteilungen (Németország)

Székelyföld (Románia)

Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte (Németország)

SZÁMUNK SZERZŐI

Bali Lóránt – Geográfus, Pannon Egyetem, Georgikon Kar,
Vállalatökonómiai és Vidékfejlesztési Tanszék

Bodó Barna – Politológus, egyetemi docens, Sapientia – EMTE,
Európai Tanulmányok Tanszék, a temesvári Kisebbségkutató
Központ vezetője

Ferenc Viktória – Nyelvész, Nemzetpolitikai Kutatóintézet

Hoppa Enikő – Nyelvész

Márton János – Oktatáskutató, Omnibus Kft., Gyergyószentmiklós

Morvai Tünde – Doktorandusz, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori
Iskola

Papp Z. Attila – Szociológus, igazgató, tudományos főmunkatárs,
MTA TK Kisebbségkutató Intézet

Ravasz Ábel – Szociológus, politikai elemző, Publicus Slovensko

Séra Magdolna – Doktorjelölt, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori
Iskola

Szügyi Éva – Doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem,
Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan
Doktori Iskola

Trombitás Tímea – Doktorandusz, Szegedi Tudományegyetem,
Gazdaság- és Társadalomföldrajz Tanszék

Kántor Zoltán (szerk.): *Nemzetpolitikai alapismeretek.* Budapest, NKTK, 2013.

A *Nemzetpolitikai alapismeretek* c. könyv elsősorban a közigazgatásban dolgozók képzése érdekében született, de haszonnal forgathatják az egyetemi képzésben részt vevő hallgatók is, valamint a nemzetpolitika iránt érdeklődők. A kötet a *Magyar Nemzetpolitika – A magyar nemzetpolitikai stratégia kerete* című dokumentumban, valamint a *Magyar Zoltán Közigazgatásfejlesztési programban* megfogalmazott, a közigazgatásban dolgozók képzését szolgáló elképzelésekhez illeszkedik. A szerkesztés során figyelembe vették, hogy a kötet fejezetei tartalmazzák a külföldi magyarokra és a magyar állam nemzetpolitikájára vonatkozó legfontosabb ismereteket.



A kötet nyolc fejezetre tagolódik és átfogó ismereteket kíván nyújtani a magyar nemzetpolitikáról, annak történelmi, stratégiai és közigazgatási vetületeiről, a kisebbségi jogokról és az európai kisebbségvédelmi keretéről, a szomszédos országok politikai és közigazgatási rendszeréről, az állampolgárságról, a külföldi magyarság önszerveződéséről, demográfiai és oktatás helyzetéről, valamint a kisebbségi közösségek etnikai pártjairól.

A tananyag szerzői a Nemzetpolitikai Kutatóintézet (Ferenc Viktória, Herner-Kovács Eszter, Illyés Gergely, Kántor Zoltán, Rákóczi Krisztián, Tóth Norbert, Varga Péter), az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézete (Papp Z. Attila, Vizi Balázs), a Népeségtudományi Kutatóintézet (Kapitány Balázs), valamint a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium (Juhász Hajnalka, Wetzel Tamás) munkatársai.

A kötet fő fejezetei:

1. fejezet: Nemzet, állam, kisebbség
2. fejezet: A nemzetpolitika nemzetközi jogi, valamint uniós jogi keretei és környezete
3. fejezet: A szomszédos országok politikai rendszere. Külföldi magyar pártok
4. fejezet: A külföldi magyarok demográfiája
5. fejezet: A külföldi magyarok oktatás. Folyamatok, kihívások
6. fejezet: A magyar állampolgárság kérdése
7. fejezet: A nemzetpolitika fogalmi és tartalmi keretei
8. fejezet: Nemzetpolitika és kormányzat

MINORITY STUDIES

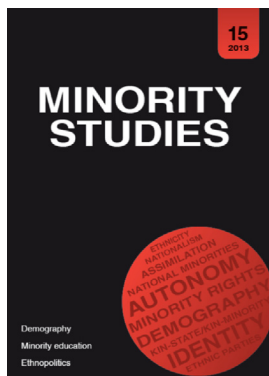
2013. Nr. 15.

Balázs VIZI: Protection without definition
– notes on the concept of “minority rights” in Europe

DEMOGRAPHY. CENSUSES

Tamás KISS – Gergő BARNA: Landscape after the census. Hungarian population in Transylvania in the first decade of the 21st century

László GYURGYÍK: The demographic trends of the ethnic Hungarian population of Slovakia in light of the 2011 census to the present



ETHNOPOLITICS. ELECTIONS

Andrea BOCSKOR – Karolina DARCSI: Hungarian parties in Subcarpathia (Ukraine)

Eszter HERNER-KOVÁCS: 2012 Elections in Serbia: New Political Landscape in Belgrade, Reduction of Minority Hungarian Representation

EDUCATION

Attila Z. PAPP: Motivations for school choice and minority perspectives

Tünde MORVAI – László SZARKA: Choosing Hungarian-language schools in South Slovakia

Viktória FERENC: School choice in Subcarpathia – The case of Beregszász [Berehovo]

EXTERNAL VOTING RIGHTS DIASPORA LOBBY

Attila VARGA: The Right to Vote of Romanian Citizens Living Abroad
Eszter HERNER-KOVÁCS: Challenging the Conventional Wisdom on Ethnic Lobby Success in the United States: the Case of HHRF

HISTORY

Ágnes MÁNDITYNÉ ZSIFKOVICS: Croats in the city of Pécs at the end of the 17th century

István Gergely SZÜTS: 'Stories of those moving out' – Refugees of Trianon: Two contemporary descriptions and their analysis