

REGIO

Kisebbség, Politika, Társadalom

**Minőségkoncepciók
a romániai magyar közoktatásban**



Gyűlöletbeszéd



**A külföldiekhez való viszony
a serdülők gondolkodásában**



Hivatások konfliktusa Burgenlandban



2004/2

REGIO

Kisebbség, Politika, Társadalom 15. évfolyam, 2004. 2. szám

MINŐSÉGFOGALMAK A ROMÁNIAI MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

MANDEL KINGA	
Minőségkoncepciók az oktatásban	3
FÓRIS-FERENCZI RITA	
Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban	15
MANDEL KINGA	
Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében	57
PAPP Z. ATTILA	
Pedagógusok és minőségkoncepcióik a romániai magyar közoktatásban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai)	79

GYŰLŐLETBESZÉD

SZILÁGYI-GÁL MIHÁLY	
A gyűlöletbeszéd és a „rózsa neve” Egy gondolatmenet a gyűlöletbeszédéről	105
PAP TIBOR	
A nyelv a politika és a háború szolgálatában	121

KUTATÁS KÖZBEN

SZILASSY ESZTER	
A külföldiekhez való viszony a serdülők gondolkodásában (I.)	139

MOLNÁR CSILLA	
Hivatások konfliktusa a burgenlandi Felsőpulyán	162

SZEMLE

HORNYÁK ÁRPÁD	
Déli peremvidék	173
NÉMETH SZILVIA	
Lokalitás és szomszédság – Erdélyben és Dél-Dunántúlon	178
A. GERGELY ANDRÁS	
Lokális világok?	185
PATÓ ATTILA	
A kardcsörtetés alternatívája	191

KÖNYVISMERTETÉSEK

<i>A. Gergely András – Papp Richárd (szerk.):</i>	
Kisebbség és kultúra. Antropológiai tanulmányok 1.	199
<i>Varga Zs. András: Ombudsmanok Magyarországon.</i>	
Az Országgyűlés biztosai és az Alkotmány védelme	200
<i>Vincze Gábor (szerk.): Asszimiláció vagy kivándorlás?</i>	
Források a moldvai magyar etnikai csoport, a csángók modern kori történelmének tanulmányozásához (1860–1989)	202
<i>Kántor Zoltán – Majtényi Balázs – Osamu Ieda – Vizi Balázs – Halász Iván (szerk.): The Hungarian Status Law: Nation Building and/or minority protection.</i>	204
<i>Halász Iván – Majtényi Balázs – Szarka László (szerk.): Ami összeköt?</i>	
Státustörvények közel távol.	205
<i>Bodó Barna: Az identitás egyetemessége.</i>	206

MINŐSÉGFOGALMAK A ROMÁNIAI MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

MANDEL KINGA

Minőségkonceptiók az oktatásban *

Az oktatás minősége – a probléma kialakulásának folyamata

Az oktatáspolitikai elmélete négy oktatáspolitikai megközelítést határol el egymástól, azok alapvető értéktételezése alapján. Eszerint *elitista, egalitarista, liberális* és *demokrata* oktatáspolitikákkal lehet számolni.¹ Az egyes oktatáspolitikai modellek valamely ország adott időben megvalósult gyakorlatának, illetve alapvető jellemzőinek leegyszerűsítése, elvonatkoztatása (pl. az elitista modell a francia forradalmat követő Franciaország oktatáspolitikáján alapul), azonban a modellek segítségével nemcsak az adott ország, hanem más országok oktatáspolitikája is leírható.

A minőség és értékelés kérdése a fejlett (nyugat-európai) országokban a középfokú oktatás expanziójával egy időben, az 1970-es években került az állami oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába.

Nagy Péter Tibor szerint „a minőségjelszava a mindenkori elit védekezése a túl nagyra és túl kiterjedtté vált oktatási rendszerben”, mellyel az oktatási expanzió körülményei között hagyományos pozíciói megőrzésére törekszik.² Nagy Péter Tibor a minőség kérdéskörének felbukkanását a négy alapvető oktatáspolitikai megközelítés közül az *elitista* oktatáspolitikához köti, melynek jelszava: „minőséget azoknak, akik megérdemlik”.³

* Lapszámunk e tematikus blokkjában közölt írások egy, az Arany János Közalapítvány támogatásával készített kutatás keretében készültek. A kutatás neve: *Minőség a romániai magyar középfokú oktatásban*, résztvevő kutatók: Fóris-Ferenczi Rita és Papp Z. Attila. A tematikus blokk következő tanulmányaiban először megvizsgáljuk a romániai magyar oktatás minősége értelmezhetőségének általánosabb és sajátosan kisebbségi oktatási, illetve oktatáspolitikai környezetét, majd megpróbáljuk feltárni, hogy e környezetbe ágyazottan, a rendszer olyan fontos szereplői, mint az iskolaigazgatók, illetve a pedagógusok, hogyan viszonyulnak a minőség problematikájához. – a Szerk.

¹ Lásd a dolgozat végén található összefoglaló táblázatot.

² Nagy Péter Tibor: Minőségek versengése. *Educatio*, 1999 Ősz. „Minőség” 429–461.

³ „Quality for those who deserve it”.

Az *elitista* oktatáspolitiká⁴ az elitek irányításának ideológiájára támaszkodik, egyidejű centralizációt és liberalizációt feltételez, azonban nem rendelkezik a politikát gyakorlatba ültető eszközökkel. A „minőség korát” megelőző oktatáspolitikai megközelítés az *egalitarista*, esélyegyenlőség-elvű politika, melynek jelszava: „mindenkinek ugyanaz”.⁵ Az *egalitarista* oktatáspolitikai baloldali ideológiáktól befolyásolt, centralizmust és ellenőrzést feltételez, és strukturális, valamint intézményi eljárasmódokkal, eszközökkel rendelkezik a politika gyakorlatba ültetéséhez. A *liberális* (*szabad piaci*) oktatáspolitikai ezzel szemben ideológiamentes, technokrata jellegű megközelítés, jelszava: „Minőséget azoknak, akik megengedhetik maguknak”.⁶ Ez a politika decentralizációt és liberalizációt feltételez. A negyedik, szintén ideológiamentes oktatáspolitikai megközelítés a *demokrata*, melynek jelszava: „minőséget mindenkinek”.⁷ A *demokrata* politika, a szabad piacihoz hasonlóan decentralizációt és liberalizációt feltételez, és funkcionális eszközökkel rendelkezik a politika gyakorlatba ültetéséhez (programok, minőség-management, fejlesztés és támogatás).

Az 1970-es évekig a nyugat-európai országok oktatáspolitikai prioritásait az esélyegyenlőség biztosítása (esélyegyenlőség-elvű oktatáspolitikai), az oktatás demokratizálása és kiterjesztése alkotta. A minőség problémájának előtérbe kerülését Halász Gábor két okra vezeti vissza: a második világháborút követő gazdasági fejlődés megtorpanására és a költségvetési források beszűkülésére, melyet a baloldali irányultság helyére lépő konzervatív–liberális politika hatásának tud be.⁸

Kozma Tamás a minőség és elszámoltathatóság oktatáspolitikai gyökereit szintén a politikai rendszer megváltozásából, a neoliberális politika előretöréséből vezeti le. A konzervatív–liberális politika jelszava a „value for money”, értéket a pénz ellenében, azaz minőségi szolgáltatást az anyagi ráfordításért cserében.⁹

Angliában e politika kialakulását elősegítette az 1980-as években az oktatási rendszer szigorú társadalmi bírálata, mely elsősorban az oktatás „szolgál-

⁴ Az egyes oktatáspolitikák és a minőség összefüggésének vázlatos bemutatását lásd a dolgozat végén található táblázatban.

⁵ „The same for all”.

⁶ „Quality for those who can afford it”.

⁷ „Quality for all”.

⁸ Halász Gábor: Oktatáspolitikai megfontolások. *Educatio*, 1999 Ősz. „Minőség”, 488–500.

⁹ Kozma Tamás: Elszámoltatható iskola. Uo. 461–473.

tató” központúságát,¹⁰ azaz a tanárok ellenőrzése alá került oktatást ostromozta. A bírálókat mögött a fogyasztói társadalom kialakulása tétélezhető, amely az oktatást szolgáltatásként értelmezi, és mely szerint e szolgáltatás célja a fogyasztók igényeinek felmérése és minél teljesebb kielégítése.

A közép-európai társadalmak azonban a nyugat-európaiktól eltérő változásokon mentek keresztül, ezért a minőség kérdése is csak jóval később került az érdeklődés középpontjába. A közép-európai térségben az 1980-as években bekövetkezett társadalmi változások nyomán ezen országok oktatáspolitikái a szabadság megteremtésére, az oktatás demokratizálására helyezték a hangsúlyt, céljuk az oktatás politikai ideológiától történő mentesítése, a közösségek autonómiájának újjáépítése.

Míg a nyugat-európai társadalmakban a minőségfogalom az adott szolgáltatás fogyasztója által érzékelt minőséget, az újat és korszerűt jelentette, addig a kelet-európai társadalmakban a minőség valamely külső szervezet (legtöbb esetben az állam) által támasztott elvárásoknak történő megfelelést, illetve a társadalmi tudatban a régít, a pártállami rendszert megelőző időszak értékeit jelentette.

Romániában az 1989-es változások után a többség által irányított, illetve kontrollált politikai diskurzusokban (pl. a tanügyi törvényt tárgyaló parlamenti viták során¹¹) gyakran történtek utalások a két világháború közötti időszakra. Ennek az időszaknak az idealizált értékei jelentik a román többség számára a minőséget. A magyar kisebbség számára azonban a történelemnek egy másik szelete, a monarchia idejéből származó, vagy az 1940–1944 közötti „magyar világ” értékei számítanak vonatkoztatási pontoknak.

A minőséggel való tudatos és szervezett foglalkozás egyes szerzők szerint (ld. Setényi János *Vevőközpontú iskolacímű tanulmányát*) leginkább a decentralizált oktatási rendszerek sajátossága, azaz a szabad piaci és a demokratikus oktatáspolitikák velejárója. Setényi tehát az elitista oktatáspolitikákat nem tartja minőségközpontú oktatáspolitikának, tekintettel centralizált jellegükre.¹²

A központilag szervezett és felsőbb elvárások kielégítését szolgáló oktatási intézményekben és rendszerekben általában a „minőség előtti kor” olyan

¹⁰ A liberális (szabad – piaci) oktatáspolitikai megközelítés értelmében az oktatási rendszerben, mint a gazdaságpolitika minden más szolgáltató szektorában megkülönböztetünk szolgáltatókat és vevőket. Az oktatás szolgáltatói az egyes oktatási intézmények, azok vezetői, pedagógusai, míg a vevők a diákok, vagy tágabb értelemben a szülők, a társadalom, a munkaerőpiac.

¹¹ A kérdéssel részletesebben *A román felsőoktatáspolitikai 1990–2003 között* című dolgozatomban foglalkozom. (Kézirat, Debreceni Egyetem könyvtára)

¹² Setényi János: *Vevőközpontú iskola. Educatio*, 1999. Ősz. „Minőség”, 557–564.

fogalmaival elemzik a végzett munkát, mint amilyenek az eredményesség, a színvonal és hatékonyság. Ezzel magyarázható, amint a későbbiekben látni fogjuk, hogy a romániai magyar középfokú oktatás minőségét az oktatásban részt vevő belső szereplők (tanárok, intézményvezetők) továbbra is e fogalmak, főként az eredményesség és színvonal szinonimájaként értelmezik.¹³

Setényi János a magyarországi oktatási rendszer minőségi problémáit a tanárszakma helyzete és feladatai közötti ellentmondásban, a tanulók és szülei kiszolgáltatottságában, az oktatásban érdekeltek, iskola-felhasználók gyenge mértékű bevonásában, a bevészolgálati eljárások teljes hiányában (helyi és országos szinten egyaránt), a világos helyi és országos követelményrendszerek hiányában, a folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés hiányában, a szakmai munka folyamatos javítására szolgáló intézményi, helyi és országos (minőségbiztosítási) eljárások hiányában látja.¹⁴ A romániai magyar középfokú oktatás elemzése során látni fogjuk, hogy a magyar oktatási rendszer problémái részben a román oktatási rendszerre is érvényesek, ugyanakkor sajátos kérdések is felmerülnek.

A minőség kérdéseinek előtérbe kerülését jelentős mértékben elősegíti a középfokú oktatás eltömegesedése, a szabad iskolaválasztás, valamint a demográfiai apály tartós elhúzódása.¹⁵ Az eltömegesedett, de demográfiai apállal konfrontálódó oktatási intézményeknek ugyanis egyre inkább versenyezniük kell az iskolák között szabadon választó hallgatókért (ill. szülőkért), mely versenyhelyzet az oktatási kínálat szélesítésére, a minőségjavítására ösztönzi őket.

McGaw a minőségjavítására irányuló tendenciának tudja be a nagymértékben centralizált (mint amilyen a volt szocialista országok többsége volt) és nagymértékben decentralizált (Anglia, Amerikai Egyesült Államok) rendszerek egymás irányában történő elmozdulását.¹⁶ Ez az elmozdulás a decentralizált okta-

¹³ Lásd a továbbiakban az erdélyi középiskolák igazgatóival készített interjúk elemzését, valamint a következő tanulmányokat: Fóris-Ferenczi Rita: A vizsgarendszer – az oktatásszabályozás egyik eszköze. In: *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár, 2003.; Ugyanó: Rövid metaszetek a romániai oktatásfejlesztés történetéből. In: *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár–Kolozsvár, 2002.; Ugyanó: (Tan)tervek áttértekelődése. *Korunk*, 1998, 8.

¹⁴ Setényi János: Vevőközpontú iskola, i. m.; valamint, *The present time in the education of national minorities in Romania. Achievements in 2001–2002 school year and perspectives*. Ministry of education and research. General directorate for education in the languages of minorities. Ed. Studium: Cluj-Napoca, 2002.

¹⁵ Setényi János: *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Raabe: Budapest, 1999.

¹⁶ McGaw, Barry: Quality and equity in education. Central issues in the restructuring of the education. In: Townsend, Tony (ed.): *Restructuring and quality: issues for tomorrow's schools*. Routledge: London – New York, 1997.

tással rendelkező országok esetében egy bizonyos mértékű központosítást, a szétágazó rendszerben egységes, országos, vagy adott esetben regionális célok, standardok, követelmények bevezetését jelentette (pl. Nagy-Britanniában az egységes alaptanterv bevezetését). Centralizált oktatási rendszerek esetében az intézmények irányításának helyi (pl. önkormányzati) szintjére történő lebontását, a többpólusú finanszírozás támogatását, azaz decentralizációt jelentett. Még akkor is, ha némely esetekben (pl. Romániában) ez a decentralizáció csupán a hatalom alsóbb szintre (minisztériumi szintről megyei tanfelügyelőségek¹⁷ szintjére) történő delegálását, azaz dekoncentrációját jelentette (a társadalmi változásokat követő első 4 évben). Mindkét irányú mozgásnak (centralizáció \Rightarrow decentralizáció, decentralizáció \Rightarrow centralizáció) közös a célja: az oktatás minőségének javítása. A decentralizálás esetében az a feltételezés áll a háttérben, hogy a felelőség helyi szintre történő lebontásával, a társadalomról közvetlen információkkal rendelkező döntéshozók eredményesebbek lehetnek az oktatás irányításában. A centralizálás esetében az a megfontolás áll a háttérben, hogy a közös országos célok által, túllépve a behatárolt helyi tapasztalatokon, magasabb követelmények teljesítésére kerülhet sor.

A fenti elméleti megközelítésekből kiindulva feltételezhetjük, hogy a három alapvető tényező (tömegesedés, részben szabad választás, demográfiai apály), melyek nagymértékben jellemzőek a romániai magyar középfokú oktatás helyzetére, valamint az ország oktatási rendszerének valódi decentralizálása¹⁸ (a decentralizálás – recentralizálás hullámvásárlásának elcsitulása) várhatóan a minőség fogalmának átértékelését vonja maga után. Remélhetőleg ekkor már a minőség a korábbiakkal ellentétben nem a „rég, megbízható, kipróbált” lesz, hanem az újszerű, versenyképes fogalmakkal kerül elszakíthatatlan kapcsolatba.

Az OECD országok irányelvei (1989) szerint a minőség megvalósításának feltételei: elkötelezettség világos és közösen kidolgozott normák és célok iránt, együttműködésen alapuló tervezés, megosztott döntéshozás, együttműködés a tervek és döntések gyakorlatba ültetése és az értékelés során, kezdeményező és a fejlesztést fenntartó irányítás (vezetés), a foglalkoztatottak stabilitása, „in service” továbbképzés az oktatási intézmény pedagógiai és szervezeti szükségleteinek függvényében, szervezett és harmonikus tanterv kidolgozása, a szülők intenzív bevonása és támogatása, iskolai szinten elfoga-

¹⁷ A minisztérium alárendeltségében, annak közvetlen felügyelete alatt működő regionális (megyei) szintű oktatásigazgatási egységek.

¹⁸ Reisz, Robert D.: Romania. Country report on Higher Education Policy. In: *Education for the Transition*. Civic Education Project, 1997. 254–271.

dott és elismert értékek kidolgozása (szemben az individuális értékekkel), a tanulási idő effektív módon történő kihasználása, az oktatási vezetők aktív támogatása.¹⁹

Konkuráló minőségfogalmak

Amint fennebb is láthattuk, a minőség kérdésének többféle megközelítése létezik. Gyakran összemosódtak olyan fogalompárok, mint amilyenek a minőség – színvonal, minőség – hatékonyság, a minőség – eredményesség, minőség – elszámoltathatóság. Természetesen ezen megközelítések nem hátrólhatók el mereven, hiszen részben fedhetik egymást, ugyanakkor a minőség fogalma, amint azt látni fogjuk, összetettebb, mint az eredményesség, a színvonal, vagy a hatékonyság. Éppen ezért szükség van a pontosabb meghatározásokra.

A *színvonal* Setényi definíciója szerint mindig egy adott rendszer – például a felsőoktatás, munkaerőpiac – elvárásainak történő megfelelést jelenti.²⁰

Amint azt a romániai magyar középfokú oktatás minőségéről szóló tanulmányokban látni fogjuk, a minőségnek a színvonal felől történő megközelítése a romániai magyar középfokú oktatás egyik alapvető jellemzője. A színvonalat a felsőoktatásba bejutott diákok számával, az országos versenyeken kiemelkedően szereplő diákok számával mérik.

Eredményesnek olyan oktatási folyamatot neveznek, melynek során a folyamat résztvevői megfelelnek az előre megadott elvárásoknak.²¹

A minőség és eredményesség összekapcsolását megvalósító oktatáspolitikák a mérésre és értékelésre fektetik a hangsúlyt. A minőség mérése nyugat-európai viszonylatokban is kezdetben csak a tanulók kompetenciájára vonatkozott, a későbbiekben azonban kiterjedt a tanárok és oktatók, az egyes intézményi feltételek és lehetőségek, a vezetés, az erőforrások mérésére és értékelésére is. Az eredményesség – minőség ilyen mélységű összekapcsolása nem jellemző a román centralizált középfokú oktatásra. A minőség mérése nagymértékben csak a tanulók kompetenciájának mérésére korlátozódik.

¹⁹ *Schools and quality*. OECD, 1989.; ld. még: Adams, David: *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication. Biennial Report*. Institute for International Research: Arlington, VA, 1993.; Equidad y calidad en educación. In. Revista de educación. Número 319. Año 1999.; UNICEF: *Defining quality in Education*. June 2000.; Alexander, Tom: *Quality of education: policy analysis for policy development*. Institute for Educational Policy Workshop, 2001.

²⁰ Setényi János: *A minőség kora*, i. m.

²¹ Uo.

A mérés és értékelés problematikusságáról a későbbiekben Santos Guerra minőség-csapdáinak elemzése során kerül sor.

A *hatékonyság* a működésre fordított anyagi és szellemi erőforrások és az eredmények közötti kapcsolatra vonatkozik.²²

A fentiekből kitűnik, hogy míg a színvonal, az eredményesség és a hatékonyság valamilyen külső (sok esetben állami) elvárásokhoz történő igazodást jelent, addig a minőség elsősorban a felhasználók igényeinek kielégítését tartja szem előtt.²³ Tekintettel arra, hogy az erőforrások jelentős része az állami költségvetésből származik, így a minőség-hatékonyság piactudományi eszméjének térnyerése a román közép fokú oktatásban minimális.

A minőség és *elszámoltathatóság* összekapcsolása a neoliberalizmus érdeke, „a value for money” politika következménye. Az elszámoltathatóság célja lényegében az oktatási intézmény (tanár) szakmai autonómiájának korlátozása. Kozma Tamás munkájában három elszámoltatási rendszert különböztet meg: *adminisztratív*, *piaci* és *közösségi* elszámoltatást.²⁴ Ezen elszámoltatási rendszerekhez a különböző országok eltérő időben megvalósult gyakorlata szolgáltatja a mintát. Az elszámoltatási rendszerek abban is különböznek, hogy ki a számonkérő, illetve, hogy kinek számol el az iskola.

Az *adminisztratív elszámoltatás* a központosított rendszerek sajátossága – ilyen értelemben teljes mértékben megfeleltethető a román oktatáspolitikának. Ebben a rendszerben az iskolát az állam (egykor az egyház) számoltatja el. Az elszámoltatás e rendszerét korábban a felügyelet és ellenőrzés fogalmak takarták, újabban mérésnek és értékelésnek hívják. Az értékelés napjainkban – amint azt a későbbiekben látni fogjuk – a minőséggel kapcsolatos viták középpontjába került.

A *piaci elszámoltatás* az 1990-es években a piactudományi folyamatok elterjedésével, az oktatás privatizálásával és az iskolaválasztás lehetőségével indult, Angliában és az Egyesült Államokban. A piactudomány az iskola egy újfajta elszámoltatása, melyben az iskolának arról kell elszámolnia, hogy mennyire sikerült kielégíteni a szülők és a gyerekek elvárásait a rendelkezésre álló források segítségével. A piaci elszámoltatás egyik eszköze az USA-ban a tanárok diákok általi minősítése. Ezen elszámolástól függ a fenntartó részéről a finanszírozás mértéke, az iskola vezetésének megítélése, a tanárok létbiztonsága.

A *közösségi elszámoltatás*, az angol közösségi ellenőrzés fogalom szinonimája. Ebben az esetben az iskolának a közösség előtt kell számot adnia. Az is-

²² Uo.

²³ Setényi János: Vevőközpontú iskola, i. m.

²⁴ Kozma Tamás: Elszámoltatható iskola, i. m.

kola a közösségtől függ (annak elitjétől, vezetőitől). A közösségi elszámoltatás érvényes Magyarországon esetére is, ahol 1993-tól az iskola az önkormányzatok hatáskörébe tartozik.

A romániai középfokú oktatás alapvetően az adminisztratív elszámoltatás rendszerébe illeszthető. Tekintettel arra, hogy a középfokú oktatás legnagyobb mértékben állami fenntartásban működik, nem érvényes rá sem a piaci, sem a közösségi elszámoltatás. Bár az oktatási reform részeként történtek lépések az oktatás decentralizációja érdekében, így 1998-tól kezdődően az iskolák fenntartásában szerepet kapott a helyi adminisztráció is (az ingatlanok karbantartásában, kisebb befektetések finanszírozásában), ennek mértéke elhanyagolható. A kormányzat (illetve oktatási miniszterek) változásával hol előre, hol visszalépések történtek a decentralizálás irányába (a decentralizálás irányába például 1998-ban, a centralizálás felé 2000-ben),²⁵ ezért a közösségi elszámoltatás nem működik.²⁶

Miguel Ángel Santos Guerra, a neves spanyol oktatási minőségszakértő szerint az oktatás minőségéből kiindulva, megállapítható, hogy hogyan épül fel az adott ország. Pesszimista véleménye szerint napjainkban „egy neoliberais jellegű kultúrában élünk, melyet az individualizmus, a versengés, a társadalmi relativizmus, a hatékonyság megszállottsága, a társadalmi konformizmus, a piacgazdaság törvényei és a hátrányos helyzetűek mellőzése határoz meg”.²⁷ E negatív társadalomkritikából kicseng, hogy a negatív képen csak a közösségi értékeket előtérbe helyező kooperatív jellegű minőségi oktatás változtathat.

A minőség definíciója

A minőség definíciójára irányuló szándékkal egyidejűleg felmerülő kérdés, hogy ki állapítja meg, mi számít minőségnek és melyek annak ismertetőjelei.

Setényi szerint lehetetlen olyan minőségfogalmat meghatározni, amely nem veszi figyelembe a felhasználók elvárásait.²⁸ Ugyanakkor a felhasználók sokféleségéből fakadóan sokféle minőségfogalom létezik. Az alábbiakban

²⁵ A centralizálás – decentralizálás kérdéseinek részletesebb elemzését lásd Fóris-Ferenczi Rita tanulmányában.

²⁶ Bírzea, Cézár: Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*, 1996 (31) 1. 1996, 93–109.

²⁷ Santos Guerra, M. A.: *La escuela, que aprende*. Ed. Morata: Madrid, 2000.; továbbá Ugyanő: M. A. Santos Guerra: *Evaluación/Metaevaluación de Centros Escolares en la sociedad neoliberal*. Curso académico 2000/2001.

²⁸ Setényi János: Vevőközpontú iskola, i. m.

csak néhány minőségdefiníciót villantunk fel Varga Lajos szakirodalmi áttekintésére alapozva, melyek többsége nem oktatási szakértőktől származik.

Az egyik legérdekesebb ezek közül Feigenbaum – a számítástechnikai tudományok professzora – meghatározása, mely szerint „a minőség mozgó célpont”.²⁹ A definíció arra utal, hogy a fogyasztók igényei állandóan változnak az emberi szükségletek kielégítésének Maslow-i törvénye szerint, melynek értelmében egy szükséglet kielégítése mindig újabb szükségletet szül. Ezért mozgó célpontra lő, aki meg akarja határozni a minőséget, ugyanis az csak egy adott „itt és most” keretei között megfogható, kontextus-függő változó.

C. Ball (1995) szolgált a legtömörebb megfogalmazással, mely szerint „a minőség nem más, mint a célnak való megfelelés”. Itt is a fogyasztó tűzi ki a célt, veti össze az eredményt a kitűzött céllal és vonja le a következtetést.

Crosby szerint „a minőség a vevőkkel közösen megállapított követelmények teljesítése, és módosítások kezdeményezése a vevői igényeknek való jobb megfelelés érdekében”,³⁰ vagy „a minőség az elvárásoknak történő megfelelés, mely a különböző aktorok (pedagógusok, adminisztratív személyzet) beavatkozásainak függvénye”.³¹

W.J. Young szerint „a minőség a szolgáltatás kitűzött standardja, mely akkor valósul meg, ha egy szervezet eléri a fogyasztóval kölcsönös megegyezésben kitűzött céljait és kielégíti annak igényeit. Ehhez folyamatosan fenn kell tartani a kölcsönös megegyezésben kitűzött célokat és politikákat; megpróbálva állandóan tovább fejleszteni és elébe menni a fogyasztók igényeinek”.³²

Valamennyi definícióban közös tényező, hogy a minőség a fogyasztói/vevői igények függvénye, ami azonban állandó újraértelmezésre szorul, tekintettel az igények folyamatos változására, azok optimálisabb kielégítése céljából.

A minőség ISO szabványcsaládjának definíciója szerint: „Minőségnek nevezzük valamely termék vagy szolgáltatás olyan jellemzőinek összességét, amelyek alkalmassá teszik azt a vevők kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.”³³ Az ISO szabvány, tehát tovább lép a minőség fogalom elmélyítésében, mivel a rejtett igényeket is bevonja a meghatározásba. Ezen igények feltárása és kielégítése – éppen alapvető (rejtett) tulajdonságuk követ-

²⁹ Varga Lajos: A minőségügy fejlődése, I. rész. *Minőség és megbízhatóság*, 1998, 4. 151.

³⁰ Varga Lajos: A minőségügy fejlődése, i. m.

³¹ Boudarel-Dubset, M. R. – Quincy, Clade: La relation client-fournisseur: dans la perspective du déploiement de la fonction qualité. In: *Quality and Communication for Improvement: Proceedings. 12th European AIR Forum, Université Claude Bernard, École Normale Supérieure, Lyon, France, September 9–12, 1990*. EAIR – Lemma: Enschede – Utrecht, 1992.

³² Young, Robert W. J.: *Quality in education*. 1998.

³³ MSZ EN ISO 8402:1996 szabvány.

keztében – akadályokba ütközhet. Az ISO meghatározás oktatásra alkalmazott változata nem hangsúlyozza a minőség mozgó célpont jellegét: „Minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére”.³⁴ Ezért a fenti definíciót kiegészítve a mozgó célpont jelleggel megállapodhatunk a következő definíció mellett: minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett, *állandóan változó* igényeinek minél teljesebb kielégítésére.

Az oktatási szolgáltatások vevői/felhasználói

Az oktatási szolgáltatások felhasználói, illetve „vevői” nagyon sokfélék. Így beszélhetünk szűkebb és tágabb körű vevőkről, külső és belső vevőkről stb.

Szűkebb körű vevőknek általában az oktatás közvetlenül érintettjeit szokás nevezni, diákokat, szülőket, míg tágabb körű vevőknek a közvetettebb felhasználókat, például a felsőoktatást, a munkaerőpiacot, az önkormányzatot és államot (egyben mint fenntartókat is).

Belső vevőnek a rendszeren belül levő tanárok nevezhetők, akik a diákokat a későbbiek során egymástól átveszik (például nyolc osztályos középiskola esetében, a felső tagozat tanárai átveszik a diákokat az alsó tagozaton tanító pedagógusoktól). Külső vevő az összes többi személy, illetve intézmény: diákok, szülők, munkaerőpiac, fenntartó, kormányzat, állam.

A beszállítók-átvevők közötti viszonyt Setényi minőségláncnak nevezi.³⁵ Véleménye szerint a minőséglánc pontjain (leginkább az elemi oktatásból az általános oktatásba történő átmenetkor, valamint az általánosból a középfokba történő átmenetkor) válik érzékelhetővé leginkább az előző oktatási szakasz minősége. A minőséglánc szakadásának nevezi azt, ahol az új képzési szintre lépő hallgatók rosszabb tanulmányi eredményeket érnek el, vagy kudarcot vallanak (kiesnek, kimaradnak). Papp Z. Attila szerint³⁶ azonban ellenkező esetről, a minőséglánc megerősödéséről is érdemes beszélni, amikor a felsőbb képzési szintre lépő diákok az előzőnél magasabb eredményt érnek el (ha a két intézmény pedagógiai/minőségi kultúrája között nagy a távolság; például a nagyon magas követelményekkel tanító pedagógustól illetve iskolából, más vevőközpontú pedagógushoz ill. iskolába kerülő diákok esetében).

³⁴ Setényi János: *A minőség kora*, i. m.

³⁵ Uo.

³⁶ Egyik beszélgetésünk során elhangzott vélemény.

A minőség biztosításának/fejlesztésének lehetőségei

Általánosan elterjedt az a meglehetősen leegyszerűsítő nézet, hogy az oktatás minősége az erőforrások, főként anyagi erőforrások hiányának következménye, illetve, hogy a minőség javításához csak egyszerűen több pénzre van szükség. E felfogásból kiindulva az 1970, 1980-as években legtöbb nyugat-európai ország növelte oktatási ráfordításait, azonban ez nem járt kimutatható minőségbeli változásokkal, amiből az illető kormányzatok arra a következtetésre jutottak, hogy az anyagi ráfordítások az oktatás minőségének romlása nélkül csökkenthetőek. Vagyis az oktatási intézmények minőségi fejlődése költség-független. Ennek értelmében a minőségi fejlődés költségsökkentés esetén is elérhető, a források hatékonyabb felhasználásával.³⁷

Ezzel egyidőben az értékelés került az oktatás minőségéről szóló viták középpontjába. Az oktatás minőségi javításának egyik járható útja Miguel Ángel Santos Guerra szerint az intézmények külső értékelésén keresztül vezet. Ez az értékelés azonban nagymértékben különbözik a szocialista típusú oktatási rendszerekben megszokott értékeléstől, ahol az értékelés célja a központilag (államilag) meghatározott célok teljesítésének elérése, következménye pedig ezzel összhangban jutalmazás vagy büntetés.

Santos Guerra szerint napjaink oktatási gyakorlatában túl sok az értékelés és kevés a változás. Az értékelés buktatóit egy külön könyvében foglalta össze, melynek címe a *Minőség csapdái*.³⁸ A csapdák egyike, hogy az értékelés általában csak a tanulói teljesítmények értékelését foglalja magába, figyelmen kívül hagyva olyan tényezőket, mint a családi háttér, tanulási körülmények, környezet, kortársak befolyása, az intézményi adottságok, a tanár szerepe a folyamatban, a tanterv, tankönyvek, a tanítási módszerek. A másik csapda, hogy csak az ismeretek értékelése történik és nem az értékeké, viselkedésé, az együttélésé. Harmadik csapda, hogy az értékelés a mennyiségre helyezi a hangsúlyt a minőség helyett. Negyedik, hogy háttérben marad a kérdés: mit tanulnak a diákok, miközben tanulnak? Ötödik, hogy az értékelés célja a mérés és besorolás, hierarchizálás.

Az értékelésnek gyökeresen szakítania kell e hagyománnyal, és helyét egyfajta megértő, támogató, a kölcsönös tanulást szolgáló értékelésnek kell átvennie.³⁹ Az értékelésnek folyamatos dialógusnak kell lennie, melynek célja, hogy feltárja és megértse a valóságot, ugyanis csak a megértés révén lehetséges a job-

³⁷ McGaw, Barry: Quality and equity in education, i. m.

³⁸ Santos Guerra, M. A.: Las trampas de la calidad. *Aula de innovación educativa*, 1998 (68).

³⁹ Ugyanó: *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires, 1998.

bítás. Az értékelés a megértésen keresztül tanulási folyamat, melyből minden résztvevő tanul.⁴⁰ Tekintettel arra, hogy az értékelés mindig alá-fölé rendelődő kapcsolat az értékelés és értékelő között, annak etikai, kritikai, morális vonzatai vannak. Guerra jelszava ezért, hogy „értékelj és megmondom ki vagy”. Az értékelésnek akkor van értelme, ha azt lehetőleg az értékelni kívánt intézmény kezdeményezi, valamilyen konkrét céllal. Az értékelő feladata segítő jellegű tanácsadással hozzájárulni a kitűzött cél, közvetve pedig a minőség javításának eléréséhez. Célja nem annak meghatározása, hogy az adott intézmény mit tesz jól, vagy rosszul, hanem, hogy miként kellene csinálni. Tisztázni kell azt is, hogy kin segít, vagy kit sért az értékelés, milyen értékeket szolgál, vagy milyen értékeket támad, ellenkező esetben az értékelés akár ronthat is a kiinduló helyzeten.

Setényi János az oktatás minőségének biztosítását, az oktatási rendszerbe bevezetett minőségbiztosítási eljárásokon (ISO vagy TQM) keresztül látja megvalósíthatónak. Véleménye szerint erre azért van egyre nagyobb szükség, mert az oktatás is hovatovább a társadalmak egyik alapvető szolgáltatásává válik.⁴¹

<i>Oktatáspolitikai modell</i>	<i>A minőség célcsoportja</i>	<i>Milyen politika szükséges a megvalósításához?</i>	<i>Milyen eszközök állnak rendelkezésre az oktatáspolitikai megvalósításához?</i>
Elitista	Minőséget annak, aki megérdemli	Centralizáció, liberalizáció	Nincsenek eszközök
Egalitarista	Ugyanazt a minőséget mindenkinek	Centralizmus és kontroll	Strukturális, intézményi eljárásmodok és eszközök
Liberális (szabad piaci)	Minőséget annak, aki megengedheti magának	Decentralizáció és liberalizmus	Nincsenek eszközök
Demokrata	Minőséget mindenkinek	Decentralizáció és liberalizmus	Funkcionális eszközök

⁴⁰ Ugyanó: *Yo te educó, tú me educas*. Ed. Sarriá: Málaga, 1999. valamint: Los abusos de la evaluación. In: Ugyanó: *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe: Archidona, 1993.

⁴¹ Setényi János: *A minőség kora*, i. m.

FÓRIS-FERENCZI RITA

Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban

A tanulmány a kétnyelvű, magyar kisebbségi oktatás sajátos minőségértelmezéséhez nyújt befogadási/megértési kontextust, láttatva azokat a lényeges folyamatokat, amelyek 1989–től napjainkig a romániai oktatásban lejajlottak.

A szövegben két, egymással többnyire ötvöződő rendező elv érvényesül: a tematikus és a kronologikus. Az egyes fejezetek a következő témák szerint rendeződnek: az oktatásszabályozás keretében az iskolaszervezet és bemeneti szabályozás,¹ iskolatípusok és szakirányok, a szakminisztérium, tanfelügyelőségek, iskolák hierarchiájában megmutatkozó oktatásszervezési és -irányítási gyakorlat. A kronológiai rendező elv az oktatási reform egyes szakaszait követi 1989–től napjainkig. A tanulmány súlypontosan az 1999–2001, illetve a 2001–2003 közötti szakaszok történéseinek értelmezésére épül, szembeesítve ezeket a folyamatokat a 2004–től várható változásokkal. Ez utóbbiak egy része (például a bemeneti, kerettantervi szabályozás) konkrét tervezetekben, másik része viszont (a finanszírozás, az intézményértékelés kérdése stb.) csak az előrejelzések szintjén ragadható meg.

A rendszerszintű folyamatok nyomon követésével párhuzamosan, ezekbe ágyazottan, ugyanakkor a specifikus problémákból adódóan ezekkel szembeesítve ismerteti a tanulmány a kisebbségi oktatás helyzetét.

¹ A romániai oktatásban az iskolastruktúra és a bemeneti szabályozás mellett a vizsgarendszer is szabályozott. Ennek 1989 utáni változásait egy korábbi tanulmányban követtem nyomon. Fóris-Ferenczi Rita: A vizsgarendszer – az oktatásszabályozás egyik eszköze. In: Bodó Barna (szerk.): Romániai Magyar Évkönyv 2003. Szórvány Alapítvány: Temesvár, 2003. 187–199.

Az előbbieken jelzett folyamatoknak a mérlegelő értékelése magyarázatot adhat azokra a jelenségekre, amelyek befolyásolják és meghatározzák a minőség fogalmának sajátos értelmezésmódját. Ha itt-ott jelentkezik is – többnyire tétova kételyként – az újraértelmezés kényszere vagy szándéka, valójában a rendszer egészének működési logikájából adódó tehetetlenségi nyomatok a legmeghatározóbb tényező, amely egyéni, intézményi szinten a minőség jelentéskörét továbbra is a tanítás szemléleti, tartalmi, módszertani értelemben vett folyamatos megújítására foglalja le.

I. AZ OKTATÁS SZABÁLYOZÁSA

I. 1. *Iskolastruktúra*

Az 1996-tól kezdődő oktatási reform során a bemeneti és kimeneti szabályozás szakaszos megújítási kísérleteit követően 2003-ban került sor az iskolastruktúra végleges(nek látszó) rögzítésére. Az iskolastruktúra meghatározásával a romániai oktatási rendszerben mindhárom stratégiai pont szabályozottá vált.

A fejlesztéspolitikai alapelvek instabilitása és gyors változása miatt azonban a döntések és a gyakorlati kivitelezés fordulatai állandó bizonytalanságot teremtettek, és az eddigi struktúrák és részrendszerek újabb átszervezését, módosítását feltételezik az oktatás különböző szintjein. Az alábbi táblázatban – amely az 1995/84-es Tanügyi Törvény, valamint az 1999/151-es és a 2003/268-as törvénymódosítás² idevágó előírásait szemlélteti – nyomon követhető az iskolastruktúra szabályozására vonatkozó eddigi (szemléletileg sokszor egymással összeférhetetlen) döntések sorozata. (lásd táblázat)

Az 1995/84-es Tanügyi Törvény az 1989 előtti iskolastruktúrához viszonyítva egységesítette a korábbi 2+2 szerkezetű líceumi szakaszt (IX–X./XI–XII. osztály), és három szintet különített el a rendszerben: az alapfokot, az alsó, illetve a felső középfokot.

Az 1996-os reformtervezet³ a tankötelezettség idejét egy évvel későbbre tervezte (IX. osztállyal bezárólag), líceumi szinten pedig a szűk szakmai képzés fellazítását, a középiskola alsó szakaszában az alapképzés biztosítását, a fel-

² Legea nr. 151/1999 privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 36/1997 pentru modificarea și completarea Legii Învățământului nr. 84/1995, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I. Nr. 370 din 3 august 1999.; Legea nr. 268/2003 privind modificarea și completarea Legii Învățământului nr. 84/1995.

³ Proiectul Reformei Învățământului preuniversitar în România. Ministerul Învățământului, Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare, Unitatea de Coordonare a Proiectului de Reformă a Învățământului Preuniversitar. București, Asociația Editurilor cu Profil Pedagogic – AEP, 1996.

ső szakaszban pedig a szakképzés elmélyítését célozta. A középfok egységesítése azonban a tankötelezettség idejének csökkentésével járt (tíz osztályról nyolcra), és semlegesítette az alapképzés meghosszabbításának elvét. A kötelező iskoláztatás idejének csökkentése nem csak a nemzetközi gyakorlattól távolodott el, hanem a kivitelezés tapasztalatai alapján a középiskolai expanzió egyik gátló tényezőjévé vált.

Az 1998-as reformprogram⁴ alapelveihez igazodva az 1999-es törvénymódosítás úgy próbálta ellensúlyozni ezt a hátrányt, hogy az 1988-ban már határozottan körvonalazódó bemeneti szabályozással összhangban, amely a $4+5+3/4$, távlatilag pedig a $6+3+3/4$ szerkezetet támogatta, kilenc osztály elvégzését tette kötelezővé. Az iskolahálózatban azonban a felső középfok (IX–XII.) egységesítése, mivel nem igényelt különösebb átszervezést az intézmények addigi osztályszerkezetén, megerősítette a már meglévő merev szerkezeteket, a vizsgarendszer sűrű reformja pedig, – amely az alsó középfok, a gimnáziumi szakasz (VIII. osztály) végén a továbbtanulási szelekciót befolyásoló állami záróvizsga bevezetésével járt, és kiiktatta a felső középfok alsó és felső szakasza közötti felvételi vizsgát –, a $(4+4)+4$ -es iskolaszervezetnek kedvezett.

2003-ban a Tanügyi Törvény iskolaszervezetre vonatkozó módosítási tervezetének az előkészítése során több ellentmondással kellett számolni.⁵ A tapasztalati és elvi szempontok a tankötelezettség idejének meghosszabbítása mellett szóltak. Az 1999-ben módosított törvény az 1995-os változathoz viszonyítva egy évvel meghosszabbította a tankötelezettség idejét, s ebben a szemléletben vezették be felmenő rendszerben az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programokat is. Ennek viszont ellentmondott a felső középfok egységesítése, az iskolák osztályszerkezete és a 2000-ben bevezetett állami záróvizsga nyolcadik osztály végén.

A kormányváltást követően megújított központi irányítás a törvénymódosítás értelmében 2001 folyamán próbálta érvényesíteni a tankötelezettség egy évvel történő meghosszabbítását. Az oktatási intézmények osztályszerkezetének átalakítása viszont nem bizonyult kivitelezhető megoldásnak, mert a kilencedikes évfolyamokat a nyolcosztályos gimnáziumok többsége helyszűke miatt nem tudta volna befogadni. A másik próbálkozás, a beiskolázás

⁴ Georgescu, Dakmara – Crișan, Alexandru – Cerkez, Matei (coord.): Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar. Ministerul Educației Naționale: București, 1998.

⁵ Reforma învățământului obligatoriu din România – document de lucru. Ministerul Educației și a Cercetării: București, 2003.

idejének módosítása azzal, hogy az iskolakötelesség nem a hét, hanem a hat évet betöltő gyermekekre nézve legyen érvényes, ugyancsak akadályokba ütközött. Egyrészt a szülők körében okozott riadalmat, de az ún. nulladik évfolyamnak a tanítása főként a óvodapedagógusok és a tanítók képzésének és a feladatkörök megosztásának a problémáját vetette fel.⁶

Az iskolastruktúra alakításában jelentős szerepet játszott az európai szabványokhoz való igazodás igénye is. Az erre vonatkozó elemzések és miniszteriumi munkaanyagok⁷ alapján az alapvető célkitűzés a tankötelezettség idejének meghosszabbítása, a középfokú expanzió biztosítása az oktatás minőségének javításával, az iskolatípusok közötti átjárhatósággal, valamint a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő képzési, szakképzési kínálat gazdagításával.

A 2003/268-as törvénymódosítás olyan iskolaszervezetet vezetett be 2004-től kezdődően, amely az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez és a 2002-es koppenhágai nyilatkozathoz igazodik.

⁶ Romániában az óvodapedagógus- és a tanítóképzés hagyományosan középszintű. A kilencvenes években kisebbségi vonatkozásban a magyarországi tanítóképző főiskolák kihelezett tagozatain, majd 1999-től a Babeş-Bolyai Egyetem keretében indult el a főiskolai szintű képzés (magyar vonatkozásban többnyire azokban a városokban, ahol addig középszintű tanítóképzés is folyt (Szekelyudvarhely, Nagyenyed, Kézdivásárhely, Kolozsvár, Marosvásárhely, Szatmár). Ezzel egyidejűleg a pedagógiai líceumokban nem indítottak újabb osztályokat. A főiskolákon a három éves képzés eredetileg három szakot olvasztott egybe: óvodapedagógus, tanító és idegen nyelv (angol, francia) A főiskolai oklevél feljogosította tehát a végzeteket arra is, hogy angolt vagy franciát tanítsanak elemi szinten, illetve az alsó középfok első két évfolyamán (V., VI. osztály).

A többszakos képzés és a képzési szintek (főiskolai, illetve egyetemi végzettségű nyelvtanár) tagolásának szándéka eredetileg tehát összefüggésbe került az iskolaszervezet módosításával, valamint a nulladik, iskolaelőkészítő évről a tanítók hatáskörébe utalásával.

A kormányváltást követően azonban a szaktárca az előző időszakban elinduló fejlesztési folyamatokat többnyire leállította. Ennek aztán több regressziós következménye is volt. A főiskolai szintű nyelvtanári végzettséggel, mint kiderült, nem lehetett elhelyezkedni, mert 2001-től egyrészt 30-ra növelték a kötelező osztálylétszámot, és az 1998–2000-es gyakorlattal szemben az idegen nyelv esetében sem engedélyezték a kezdő, haladó szint szerint tagolódnó kiscsoportos oktatást. Ennek következményeként a már gyakorló nyelvtanárok óraszámja csökkent, tehát létkérdéssé vált, hogy V., VI. osztályban, illetve az elemi szakaszban is tanítsanak.

Az egyébként igen vonzó főiskolai szintű nyelvtanári végzettség a rendszerben nem volt hasznosítható, ugyanakkor tantervileg is túlerheltséget jelentett a három szak három évfolyamba zsúfolása. A főiskolákon tehát megszűnt a hármas szakképzés, csak az óvodapedagógusi, illetve a tanítóképzés maradt.

⁷ Reforma învățământului obligatoriu din România. Ministerul Educației și Cercetării: București, 2003, document de lucru; Evaluarea comună a priorităților de ocupare a forței de muncă în România. București, 28.10.2002

A tankötelezettség a szülők választásától függően 6, illetve 7 éves kortól kezdődik és a X. osztály lezárásáig tart, a közoktatás egyes fokozatain pedig az alapképzés biztosítása, a szakképzés fokozatos elmélyítése és az átjárhatóság érdekében tagolttá válik az iskolaszervezet.⁸ A korábbi egységes felső középfok, a líceumi oktatás (IX–XII. osztály) két szakaszra különül el: a IX–X. osztály a kötelező alsó középfok záró szakasza, ugyanakkor a felső középfok alsó szakasza is, a felső középfok felső szakasza pedig, a XI–XII. osztály, nem kötelező.

A középiskolába a 2003-as tanévvel bezárólag a nyolcadik osztály végi záróvizsga⁹ sikeres letételével lehetett bejutni. A 4/5 éves képzési időtartam érettségivel zárul, amely feltétele a felsőfokú oktatásba való bejutásnak. Érettségi vizsga nélkül posztliceális képzési formában lehet továbbtanulni.

A képzési idő (2–3/4 év) és a képzés tartalma szerint különböző szintű szakképzést nyújtó inas- és szakmunkásképző iskolákba záróvizsga nélkül is be lehetett iratkozni. Ezen intézmények végzettségei a 2003-ig érvényes szabályozás szerint úgy kerülhettek a felsőoktatásba, ha az esti tagozat keretében sikeresen érettségiztek, és ezt követően felvételiztek.

Az iskolastruktúra módosításával és a tankötelezettség idejének meghosszabbításával a továbbtanulást meghatározó záróvizsga más funkciót fog betölteni a vizsgarendszerben, ugyanakkor átszerveződnek az inas- és szakmunkásképző iskolák is.

Felső középfokon jelenleg három iskolatípus működik: az elméleti, a műszaki és a hivatási (vokacionális). Lényegében ez két iskolatípust jelent: elméleti középiskolát és szakközépiskolát, viszont a műszaki szakközépiskolától elkülönülő ún. vokacionális (lat. *vocatio*) iskolatípus a művészeti, pedagógiai, teológiai, sport és testnevelés, valamint a katonai szakirányokat, tehát elnevezésének megfelelően a specifikus adottságokat, elhivatást feltételező szakokat foglalja magába.

Az intézmények iskolatípusok és oktatási szakaszok szempontjából nem vegytiszták. Az iskolaközpontokban egy intézmény keretében elméleti és szakközépiskolai szakirány is működik, az iskolai szakaszok szerint differenciálódó elemi, általános és középiskolák mellett többféle osztályszerkezetű intézmény létezik: I–X., I–XII/XIII., V–XII/XIII.¹⁰

⁸ A képzési szakaszok, a különböző szintek és iskolatípusok közötti átjárhatóság ismertetésére a későbbiekben még visszatérünk. (lásd a I.3.2.1 Szakoktatás c. alfejezetben).

⁹ A köznapi szóhasználatban kisérettségi, mert módszerében az érettségi eljárásait ismétli (vizsgatantárgyak, a diákok felügyelete idegen tanárok által a vizsgák alatt, a javító tanárok központi clostása stb.)

¹⁰ 5 éves a középiskolai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés.

A 2004–től érvényesülő iskolastruktúra viszont nemcsak a folyamatosan alakuló vizsgarendszer újabb módosítását feltételezi a közeljövőben, hanem visszahat a bemeneti szabályozásra is, épp arra a területre, amelyik a reformfolyamatok hajtóereje volt már a 90–es évek elején, és amely a megreformált reform fordulataiban és kényszerhelyzeteiben fokozatosan elveszítette eredeti rugalmasságát.

I. 2. Bemeneti szabályozás

A bemeneti szabályozás alapidokumentumainak jelenlegi változatai (az országos alaptanterv, a szakirányonként és szakonként differenciálódó óratervek és tantárgyi tantervek) 2001–től érvényesek, átmenetként az 1998–ban bevezetett, illetve az iskolastruktúra módosulásának következtében a 2004–es tanévtől ismét változó tantervi szabályozásban. Ezek a hullámszerű változások épp azt láttatják, hogy a hosszabb távú fejlesztéspolitikai alapelvek hiánya és az alapvető oktatáspolitikai döntéseknek az időbeli szórtságból fakadó inkoherenciája – még akkor is, ha az éppen esedékes stratégiai döntés (például az iskolastruktúra) igazodni próbál a nemzetközi gyakorlathoz és elvárásokhoz – az előzetes modernizációs kísérletekkel (a bemeneti szabályozás és a vizsgarendszer megújításával) úgy kerül összhangba, hogy azok állandó felülvizsgálatát és korrekcióját igényli.

Az oktatásfejlesztésben természetes gyakorlatnak minősülhet, hogy az időszakos hatásvizsgálatok alapján korrekciókra, újabb döntésekre kerüljön sor. A romániai történésekben viszont nem koherens, célszerű döntésláncolatokat, korrekciós törekvéseket érzékelnek a rendszer résztvevői, hanem a beláthatatlan és folyton változó célok és alapelvek kusza játékát, megkésett döntésekből fakadó újra- meg újrarendeződést, amely a reform egészét tekintve több vonatkozásban is a lassú, rejtett – sok esetben kényszerűnek tűnő – visszarendeződést is magával vonja. Ebben a visszarendeződésben épp a kezdeti decentralizációs törekvésekkel szembeni recentralizáció érvényesül következetesen. Úgy tűnik, hogy a romániai iskolarendszer 1989–ben örökölt és a kilencvenes években konzerválódó elavultsága az európai integrációs törekvésekkel szembeállítva olyan fejlesztési kényszert feltételez, és olyan erőltetett menetet diktál, amely az egyeztetéseket és demokratikus alkukat feltételező lassúbb folyamatokkal szemben egyszerűbben kivitelezhető az amúgy is szigorú szabályozáshoz szoktatott rendszer központi irányítású gyors felzárkóztatásával.

Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat, és ezeknek a folyamatoknak az iskolákra irányuló hatását –, amely állandó bizonytalanságot, tájékozatlanságot és fokozódó érdektelenséget eredményezett, – értelmezni tudjuk, érdemes nyomon követnünk a bemeneti szabályozás kilencvenes években lezajló változásait.

Romániában az oktatási reform első konkrét lépése a tantárgyi programok megújítása és bevezetése volt 1994–től kezdődően. Ezt a visszás jelenséget – amely az oktatás modernizációját egy igen keskeny és rendszerfüggő szakterületre szűkítette –, valójában az oktatáspolitikai koncepció és akarat hiányából fakadó kényszerhelyzet teremtette.

1993–1996 között jelennek meg az első olyan dokumentumok és munkanyagok,¹¹ amelyek az oktatási reformot koherensebb fejlesztéspolitikai igényekkel közelítik meg. A megelőző évek kiigazítási beavatkozásaihoz viszonyítva, amelyek az óraterv kisebb módosítását, egyes tantárgyak ideológiamentesítését, az állampolgári nevelés, valamint a technológiai oktatás bevezetését stb. eredményezték, ezek a helyzetelemzések olyan szempontból jelentettek szemléletváltást, hogy az oktatás fejlesztését társadalompolitikai, gazdasági, oktatáspolitikai beágyazottságában szemlélték, rendszerszintű, perspektivikus és koherens változások, döntések és cselekvéssorozatok útján látták megvalósíthatónak.

A Világbank által támogatott 1996-os reformtervezetben az alapvető fejlesztési területek a következők voltak: a közoktatás minőségének javítása a tantervfejlesztés, a tanárképzés, a mérés-értékelés, a tankönyvi rendszer modernizációjával, valamint a gazdasági, munkaerőpiaci igényeknek megfelelő középfokú szakképzés átszervezésével; az oktatásirányítás és finanszírozás megújítása és decentralizációja. A részterületek felmérése, a fejlesztési programok megtervezése és kivitelezése az öt évre kinevezett Reformkoordináló Bizottság,¹² valamint a szakterületek szerint szerveződő tanácsok és az ezeknek alárendelődő munkabizottságok hatáskörébe tartozott. Az egyes területek fejlesztésének előrelendülését (elsősorban az 1993-ban elkezdődő tantervi munkálatokat) kezdetben a megfelelő törvénykezési

¹¹ Bîrzea, C. et. al.: Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Institutul de Științe ale Educației: București, 1993.; Crișan, A.: Curriculum Reform in Romania. In: J.C. van Bruggen (ed.): Case Studies: Strategies for and Organisation of Curriculum Development in Some European Countries. CIDREE: Enschede, 1993.; Curriculum Development Strategies in Romania. In.: van der Akker – W. Kupier (eds.): European Research on Curriculum. University of Twente-Dinkeldruck: Enschede, 1994.; Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic. Revista de pedagogie, București, 1994. 3–4.

¹² Unitatea de Coordonare a Proiectului de Reformă.

keret hiánya, később pedig az 1995-ben megjelenő Tanügyi Törvény szemlélete gátolta, amely a centralizáltság fenntartásával a már elindult folyamatokat is leszűkítette vagy más irányba terelte.

A tantervfejlesztés¹³ (tantárgyi program értelemben) olyan elvi és módszertani alapelvekre épült, amelyek a horizontális és vertikális összefüggéseket az általános, műveltségterületek, tantárgyterületek, szakaszok és évfolyamok szerint differenciált követelményrendszerrel biztosították. A fejlesztés logikája valójában a többpólusú szabályozásra való áttérés alapelveire épült, ez a törekvés viszont nem jelenthetett tényleges áttörést, hisz 1998-ig lényegében nem változott az oktatási szinteket, szakirányokat, műveltségterületeket és tantárgyi rendszert, valamint az óraterveket szabályozó alaptanterv. Az új tantárgyi programokat az 1994-ben jóváhagyott és az 1995-ben újra közzétett alaptantervhez kellett igazítani, amely szemléletében nem változott az 1989 előtti dokumentumhoz viszonyítva. A bemeneti szabályozás kérdése tehát egy sajátosan romániai paradoxont teremtett. A tantervi szabályozás megújításával foglalkozó szakcsoportokat (amelyeket a kilencvenes évek elején újrászerveződő Neveléstudományi Intézet,¹⁴ majd 1998-tól az Országos Curriculum Tanács¹⁵ koordinált) azzal bízták meg, hogy egy szemléletében elavult, a kommunista időszakból átörökölt alaptantervhez igazított tantárgyi programrendszert dolgozzanak ki (hisz a minisztérium csak így hagyta jóvá az új tantervek bevezetését). Holott az új tantárgyi programok koncepciója rejtetten a többpólusú szabályozás logikáját próbálta érvényre juttatni annak reményében, hogy ez a szabályozástípus valamikor az oktatáspolitikai szintjén is legitimé válik.

A szakminisztérium 1998-ig a kerettanterv és a tantárgyi programok kérdését mereven elválasztotta egymástól. A tantervfejlesztéssel foglalkozó szakembereknek kizárólag a tantárgyi programok tartalmi kérdéseivel volt joguk

¹³ 1996-ra a tantervi reform tervében szereplő 254 tantárgyi program közül elkészült az I. és II. osztály számára a román és magyar nyelv, matematika, német nyelv, zene, képzőművészet, kézimunka, testnevelés tantervek, V. osztály számára a román, matematika, történelem, történelem, földrajz, angol, francia, VI. osztály számára pedig az angol nyelv tantárgyi programja. A tantervfejlesztés folyamatosságát a Reformkoordináló Bizottsághoz tartozó, 9 tagból álló Országos Curriculum Tanács koordinálta, ugyanez felelt a tanárképzés reformjáért is. A tantárgyankénti tantervek kidolgozásával kb. 55, egyenként öt tagból álló munkacsoport foglalkozott. Az új tantárgyi programok és alternatív tankönyvek bevezetése I., V. és IX. osztálytól kezdődően oktatási szakaszok szerint felmenő rendszerben történt, a tankönyvek nyílt pályázat eredményeként a tantervek megjelenését követő 2 éven belül készültek el. Az új dokumentumok használatát módszertani útmutatók segítették.

¹⁴ Institutul de Științe ale Educației – ISE.

¹⁵ Consiliul Național pentru Curriculum –CNC.

foglalkozni, az oktatáspolitikai döntést feltételező stratégiai jellegű dokumentumot képező alaptanterv módosítása, megújítása és jóváhagyása kizárólag a minisztérium hatáskörébe tartozott, de a bemeneti szabályozásra vonatkozó oktatáspolitikai döntés, illetve szemléletváltás egyre késett. A 1995-ös Tanügyi Törvény pedig – anélkül, hogy ezt a stratégiai koncepciót tisztázta volna – az addigi hagyományoknak megfelelően változatlanul megerősítette a tanügyminisztérium kizárólagos döntési jogát ezen a területen.

Az 1997-es kormányváltást követő időszakban, Andrei Marga tanügyminiszter (1998–2000) az oktatás rendszerszintű megújításának tényleges elkezdése előtt az oktatáspolitikai alapelvek pontos rögzítésével és az érvényben lévő törvénykezési kerettel szemben a fejlesztési tervek kivitelezésének teret engedő miniszteri rendeletek bevezetésével kezdte munkásságát. Ezzel a Tanügyi Törvény fellazítását célzó jogi hermeneutikai játékkal folyamatosan együtt járt a különböző törvénymódosítások megszövegezése, új törvények tervezése épp annak érdekében, hogy a gyakorlati kivitelezésben kiteljesedő megújulási folyamatok oktatáspolitikai szinten is korszerű, rugalmas és egyértelmű alapelvekre épülő jogi keretbe ágyazódhassanak. A közoktatás fejlesztési területei az 1996-os reformtervezethez viszonyítva kiegészültek az oktatási intézmények infrastruktúrájának biztosítását és modernizációját, az oktatáskutatás fejlődését, az oktatásfejlesztésnek a folyamatos kutatásra építését, valamint az oktatás és társadalom közötti összefüggések újraértelmezését célzó programokkal. Lényegbevágó szemléletváltást jelentett tehát magának az oktatásfejlesztés mibenlétének és összefüggésrendszerének az értelmezése, és ennek egyik leghitelesebb megnyilvánulásaként az azonnali áttérés az oktatáspolitikai retorikáról a konkrét cselekvéssorozatokra, amelyek azt bizonyították, hogy a minisztériumi szaktárca ezeknek az egész részeként működőképes részprogramoknak a kereteit is megteremtette a hivatalos, oktatáspolitikai koncepció egyértelmű kimondásával.

Annak ellenére, hogy az 1998–2000 közötti szemléletváltás gyors következményei riadalmat okoztak a kivárásos állapotba süllyedt és hagyományaiból fakadóan szigorú irányításhoz szoktatott rendszer életében – a változások magukban hordozták a nyitás lehetőségét. Abban viszont, hogy ezek a folyamatok nem tudtak a lassan érő belső fejlődés útján megerősödni, nemcsak a 2000-es kormány- és szemléletváltással lezárult időszak rövidege játszott szerepet, hanem a megelőző évek veszteségei és hiányosságai is. S ez éppen a bemeneti szabályozás fellazításában és fogadtatásában nyilvánult meg a leginkább.

Természetesen épp azon a területen mutatkozhattak meg a torzulás nyilvánvaló és korrigálhatatlan jelei, ahol az előző időszakban koncepcionális,

de az oktatáspolitikai keretek merevsége miatt korlátozott fejlesztési tevékenység folyt. Az alaptanterv tervezésekor és bevezetésekor nem lehetett figyelmen kívül hagyni az a tény, hogy VI. osztállyal bezárólag az iskolákba bevezették már az új tantárgyi programokat, s elkészültek a VII. VIII. IX. osztály tantárgyi programjai is. Noha ezeket a készülő alaptanterv szemléletében módosítani kellett, a tantárgyi programok rendszerében már kialakult, az 1989 előtti időszak hagyományait őrző tantárgyi struktúra a lényegi változtatásokat (például teljesen új diszciplínák kialakítását, műveltségterületek szerinti tantárgyi integrációt, interdiszciplináris összefüggések érvényesítését) nehezen engedte meg.

A rugalmasabb, kétpólusú szabályozás erőteljesebb érvényesítése ellen szóltak azok a tapasztalatok is, amelyek 1994–1998 között a teljesítményközpontú tantárgyi programok bevezetésével jártak. Noha a tantárgyi programok szemléletileg szakítottak az analitikus, adagoló tantervi hagyománnyal, súlypontjukat tekintve teljesítményközpontú, műfajukat tekintve curriculum jellegű programok voltak, a korábbi tantervek értelmezésében és használatában kialakult beidegződéseket nem lazította sem a tanártovábbképzés, sem a reformhoz való viszonyulást meghatározó hivatalos pozíció, – amely a retorikai szintű „elodázhatatlan” megújulás szükségességével szemben a kíváráns és stagnálás állapotának fenntartására rendezkedett be –, ugyanakkor minden belső újítási szándékot azzal mérsékelte, hogy a „partizánakció” szintjére süllyesztette. Így a tantárgyi programok szintjén körvonalazódó szemléletváltást bekebelezte és megfojtotta a tantervi szabályozással szorosan összefüggő részrendszerek (óraterv, értékelés és vizsgarendszer, centralizált oktatásirányítás stb.) megkövesedett mozdulatlansága mind strukturális, mind tartalmi szempontból.

A nemzeti alaptanterv bevezetésének tehát, – noha az 1998–as oktatáspolitikai koncepció egyértelműen a decentralizáció jegyében a többpólusú szabályozásra való áttérés és a vele járó strukturális változások szükségességének felismerését bizonyította – eleve számolnia kellett azokkal a korlátokkal, akadályokkal, amelyek a 1990–1996/98 közötti időszakban a kommunista örökség maradványaként fenntartották az oktatási rendszer működésének korábbi szokásrendjét.

I. 2. 1. Az 1998–as alaptanterv. Az egypólusú szabályozás feloldási kísérlete

Az 1998–ban bevezetett alaptantervnek a romániai hagyományokhoz viszonyított radikális újítását csak abban az esetben érthetjük meg, ha a közvetlenül megelőző időszakban érvényes tantervhez viszonyítjuk. Az is mérlege-

lendő, hogy ez a korábbi tanterv 1998–ig volt érvényben, miközben a politikai diskurzusban folyamatosan hangsúlyozódott az oktatás megújításának szükségessége és társadalmi fontossága.

Az 1994-es központi előíró tanterv elavultsága a következő jellemzőkkel magyarázható: oktató- és tudományközpontú volt, tantárgyi szerkezete a tudományok klasszikus rendszerére épült, szabályozás szempontjából központosított volt, gátat szabott minden helyi kezdeményezésnek; túlterhelte a tanulókat, követelményrendszere meghaladta a tanulók életkori sajátosságai által behatárolt lehetőséget; hangsúlyozottan ipari–gazdasági értékrendszert, szemléletet képviselt, s ez meghatározta a tanterv nevelésszelményét.¹⁶

Az 1998-as alaptanterv a Tanügyi Törvény oktatási szakaszonként meghatározott általános nevelési céljaira alapozva fogalmazta meg a neveléspolitikai, illetve a szerkesztési alapelveket. Neveléspolitikai alapelvei a következők voltak: 1) a decentralizáció és az esélyegyenlőség elve; 2) a túlterhelés megszüntetésének elve; 3) a hatékonyság elve; 4) a felzárkózás elve.

A felzárkózás elve a nemzetközi, elsősorban az európai szabályozáshoz való igazodás szándékát rögzítette, egyrészt a tantervfejlesztési tapasztalatok hasznosításával, másrészt azzal a józan megfontolással, hogy a szigorúan előíró szabályozás lazítása Romániában csak fokozatosan történhet meg. Abból a megfontolásból, hogy az irányításhoz és ellenőrzéshez szoktatott rendszer működési logikája és a kétpólusú szabályozásból következő, központi–helyi egyensúlyból eredő iskolai autonómia felszabadítása olyan feszültséget, esetleg anarchiát teremthet, amely veszélyezteti a rendszer működőképességét. Éppen ezért az alaptanterv kezdeti bevezetésekor – a fejlesztés logikája szerint – először az iskolai autonómia kibontakozásához szükséges feltételek megteremtése (a központi irányítás, finanszírozás lazítása; infrastrukturális feltételek megteremtése, a tanári szerep újraértelmezését elősegítő képzés, továbbképzés stb.) az elsődleges, amellyel párhuzamosan, illetve amelyet követően fokozatosan bővíthető a helyi szintű döntések jogköre.

Ebből a megközelítésből értékelhető a decentralizáció és az esélyegyenlőség elve, amely az alaptanterv keretjellegét biztosította abban az értelemben, hogy meghatározta ugyan az iskolatípusok, szakok, évfolyamok óraterveit, de a minimum és maximum óraszámot úgy tervezte meg, hogy az iskolák saját óraszerkezetet alakíthassanak ki. A kötelező és választható tantárgyak óraszámkeretének

¹⁶ Cerceș, Matei et al.: Plan-cadru pentru învățământul preuniversitar. In.: Georgescu, Dakmara (coord.): Curriculum Național. Planurile-cadru pentru învățământul preuniversitar. Ministerul Educației Naționale: București, 1998.

(minimum–maximum) meghatározása, azaz az egységesen kötelező törzsanyag behatárolása az esélyegyenlőségi elv érvényesülésének kedvezett.

A szabályozással érintkező, de elsősorban pszichopedagógiai alapelvekre vezethető vissza a túlterhelés korlátozása a minimum és maximum óraszám meghatározásával, illetve a Romániában teljesen szokatlan tanulói tanterv bevezetésével. Ez utóbbi megvalósulását épp a felmenő rendszerben óraszám-ban fokozatosan növekedő választható tantárgyak tervezésének és felkínálásának a lehetősége biztosította.

A hatékonyság alapelve az anyagi és személyi feltételek optimális kihasználására vonatkozott, egyrészt az irányítás, finanszírozás decentralizációjával, másrészt a tanszemélyzet védelmével, a munkanélküliség megelőzésével: ezt szolgálta a kiscsoportok szervezésének lehetősége (10–15 fő), a rokon szakterületeket oktató tanárok együttműködésének, illetve az interdiszciplináris szemléletben történő tanár-továbbképzésnek a terve.

A bemeneti szabályozás, konkrétan az alaptanterv által képviselt szabályozástípus szempontjából elsősorban az alaptanterv keretjellegű óratervei és a tananyag-rendszerezés kérdése a figyelemreméltóak.

Az alaptantervek, épp a kétpólusú szabályozás működtetése érdekében általában nem tartalmaznak óraterveket, kötelező tantárgyi struktúrát, és az időbeosztásra vonatkozóan pedig csak a különböző műveltségi területek eloszlási arányát határolják be. Ehhez az általános gyakorlathoz viszonyítva a romániai kétpólusú szabályozás alaptantervi szinten úgy valósult meg, hogy az egyes műveltségi területek szerint meghatározott arányból indult ki, de ezt tovább szűkítette azzal, hogy iskolatípusonként, szakonként minden műveltségterületen belül meghatározta a következőket: a) az önálló, kötelező tantárgyakat; b) a tantárgyak elrendezését az egyes évfolyamokon, iskolatípusokban és szakokon; c) a meghatározott tantárgyak kötelező minimális, illetve választható maximális óraszámát. A helyi tervezés számára az évfolyamonként meghatározott heti minimum és maximum óraszám, valamint a kötelező törzsanyag, illetve a kötelező törzsanyagra előírt minimum óraszám jelentette a kiindulópontot. A kerettanterv előíró jellege ellenére évfolyamként bizonyos százalékarányban lehetőséget kínált a helyi tervezés számára: elemi szinten 20–25%, V–VI. osztályban 25%; VII–VIII. osztályban 30%, IX. osztályban 35%, XI–XII. osztályban pedig 40–45%-ban. Az alaptantervvel meghatározott helyi tanterv aránya a kétpólusú szabályozás súlypontját, azaz a központi és helyi tanterv közötti arányt is látatja.

Az alaptantervhez kapcsolódó óratervek a középfokú oktatás törvény által meghatározott szakirányai és szakjai szerint differenciálódtak.

Az 1998-as alaptanterv tehát egy szigorúan szabályozott oktatási rendszer úgy decentralizál, hogy az alaptantervekre általában jellemző elvi keretjellegét tiszteletben tartja, viszont előíróbb jellegű a következő jellemzőknek köszönhetően:

- műveltségi területek szerint szerveződik, de a kerettantervek beiktatásával bizonyos arányban (80–65%) előírja a kötelező tantárgyakat (minden iskolatípusban, minden szakon),
- a műveltségterületek időbeli arányain túl meghatározza a minimális és maximális óraszámot, és ezt lebontja kötelező és választható tantárgyak szintjére.

A túlszabályozás másik eszköze – a tantárgyi struktúra és a keretjellegű óratervek mellett – az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programok. Az alaptantervi általános követelmények – az alaptantervek általános szerkesztési alapelveit követve – az életkori jellemzőkre figyelő fejlesztési, képzési szakaszokra, ún. pedagógiai szakaszokra épül a következőképpen (az alapképességek kialakításának szakasza: iskolaelőkészítő szakasz az óvodában, valamint az I. és II. osztály); fejlesztés, elmélyítés (III–VI. osztály); a pályaorientáció szakasza (VII–IX. osztály); elmélyítés (X–XI. osztály); szakosodás (XII–XIII. osztály).

A pedagógiai szakaszokon belül azonban az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programok évfolyamokra bontják a követelményeket. A romániai alaptanterv tehát ebből a szempontból is előíróbb jellegű, mert tantárgyi programjai a tervezés kiterjedése szerint tartalmazzák a teljes képzési szakasz egyes évfolyamterveit is (I–XII. osztály).

Az alaptanterv előkészítésére és bevezetésére vonatkozó minisztériumi rendeletekhez¹⁷ kapcsolódó mellékletek és kiadványok¹⁸ részletes módszerta-

¹⁷ Ordin nr. 3330 din 25.02.1998. cu privire la elaborarea și implementarea Curriculumului Național în învățământul preuniversitar; Ordin nr. 3987 din 16.06.1998 privind implementarea unui prim pachet de măsuri de reformă în învățământul preuniversitar în anul școlar 1998–1999; Ordin nr. 4008 din 19.06.1998 privind elaborarea componentelor Curriculumului Național; Ordin nr. 4150 din 13.07.1998 Referitor la Curriculumul Național cu privire la aplicarea noului Plan-cadru de învățământ pentru învățământul primar și gimnazial, începând cu anul școlar 1998–1999.; Ordin nr. 4224 din 22. 07.1998 referitor la Metodologia privind regimul disciplinelor opționale, în perspectiva aplicării Planului-cadru de învățământ pentru învățământul primar și gimnazial, începând cu anul școlar 1998–1999; Ordin nr. 4324 din 13.08.1998 cu privire la aplicarea noului Plan-cadru de învățământ, pentru învățământul integrat de artă și sportiv, clasele I–VIII (IX), începând cu anul școlar 1998–1999.

¹⁸ Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar. București, 1998.

ni útmutatókat tartalmaztak az alaptanterv értelmezéséhez, használatához, mintákat az iskolai órakeretek kialakításához, a választható órák megtervezéséhez.

A helyi szintű tervezés ösztönzését szolgálta az 1998-ban megjelenő minisztériumi rendeletek sora. Ezek közül jelentősek a szakmai felzárkózást célzó (a tanártovábbképzés programját és ütemtervét, a képzők képzését, a továbbképzési programok akkreditációját, a szakképzés reformját, a belső, iskolai szintű értékelés reformját, a tantárgyi programok tehermentesítését az alaptanterv szellemiségében szabályozó minisztériumi és kormányrendeletek.¹⁹ Ezekkel a rendeletekkel párhuzamosan jelennek meg az iskolák infrastruktúrális fejlesztését támogató, valamint az oktatásszervezés és oktatásirányítás, finanszírozás decentralizációját, az iskolai autonómia feltételrendszerének megteremtését célzó rendeletek.²⁰

I. 2. 2. Visszalépés az egypólusú szabályozás felé – okok és következmények

A 2000-es kormányváltást követő központi irányítás a megelőző időszak értékelésének és felülvizsgálatának eredményeként a reform megreformálását az alaptanterv keretjellegetű óraterveinek a módosításával kezdte.²¹ Ezek

¹⁹ Ordin nr. 3594 din 22 aprilie 1998, privind reforma învățământului profesional în cooperare cu întreprinderile mici și mijlocii.

Ordin nr.4271 din 30.07.1998 cu privire la Metodologia evaluării curente a rezultatelor școlare ale elevilor în perspectiva atriurii semestriale a anului școlar și a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV.

Ordin 4329 din 17.08.1998 Referitor la aplicarea Curriculumului Național și descongestionarea programelor școlare pentru clasele a V-a și a VI-a, începând cu anul școlar 1998–1999

Ordonanță privind metodologia structurii normei didactice în învățământul preuniversitar., Ordin nr. 4400 din 1. 09. 1998. Referitor la Metodologia privind încadrarea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 1998–1999, ca urmare a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV.

²⁰ Ordin nr. 3531 din 8 aprilie 1988, privind autonomia instituțională a școlilor, liceelor, inspectoratelor școlare; Ordin nr.3488 din 30.03.1988 cu privire la evaluarea instituțională în învățământul preuniversitar.

²¹ 2001 folyamán az Országos Curriculum Tanács, a Nevelés 2000+ központ országos szintű hatásvizsgálati kutatást szervezett. A felmérések szerint a mindennapi gyakorlatban továbbra is magas az óraszám, az iskolák túllépik a maximális heti órakeretet, a választható órákat a kötelező óraszámok kiegészítésére, a tanári állások kiegészítésére használják, az iskolai tanulást még mindig az ismeretek felhalmozása és reprodukálása jellemzi. A tanártársadalom 20% támogatja az új tantervi szabályozást, a minisztérium által diktált előírásokhoz igazodik 40%, teljesen közömbös 30%. (Consiliul Național pentru Curriculum: Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu. București, 2001.)

a változások a bemeneti szabályozást tekintve a helyi tanterv leszűkítését jelentették 40%-ról 5%-ra. Ennek a változásnak a mértékét szemlélteti ugyanazok szak 1998-as, illetve 2001-es óraterve. Míg 1988-ban az iskolák a kötelező tantárgyak minimálisan kötelező óraszámai mellett szabadon dönthettek a helyi tervezésre fennmaradó 12 óra (40%) műveltségterületenként meghatározott arányos elosztásáról, addig 2001-től teljesen szabadon ugyan, de csak 5 órával (5%) rendelkezettek helyi szinten.

Elméleti középiskola, humán szakirány, filológia szak X. osztály – 1998-as keretterv

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK	TANTÁRGYAK	X. OSZTÁLY	
		Törzs- anyag	Helyi tanterv
1. Nyelv és kommunikáció kb. 26%, 8 óra	Román nyelv és irodalom	3	
	Első idegen nyelv	2	+ 5
	Második idegen nyelv	2	
2. Matematika és természettudományok kb. 12%, 4 óra	Matematika	2	+1
	Természettudományok	2	
3. Ember és társadalom kb. 40%, 12 óra	Történelem és földrajz	2	+2
	Társadalomtudományok	1	
4. Művészetek kb. 10%, 3 óra	Zenei nevelés	1	+2
	Képzőművészeti nevelés	1	
	Informatikai technológiák	-	+1
5. Technológia kb. 3%, 1 óra	Testnevelés	1	+1
6. Testnevelés és sport kb. 6%, 1 óra	Pályaorientáció és tanács- adás	1	+0
7. Pályaorientáció és tanácsadás kb.3%, 1 óra	Összesen: 31 óra	19	+12
Összesen %		60%	40%

A minisztériumi rendelkezések a helyi tanterv összetevőire vonatkozóan is tartalmaznak előírásokat.²² A választható órákat (minimum heti egy órát) a szakképzés elmélyítésére kell fordítani. Az iskola Tanterv Bizottságá-

²² Ordin nr. 3670/17.04. 2001 cu privire la aplicarea Planurilor-cadru de învățământ pentru liceu în anul școlar 2001–2002.

Elméleti középiskola, humán szakirány, filológia szak X. osztály – 2001-es keretterv

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK	TANTÁRGYAK	X. OSZTÁLY	
		Törzs- anyag	Helyi tanterv
1. Nyelv és kommunikáció	Román nyelv és irodalom	4	
	Első idegen nyelv	3	
	Második idegen nyelv	2	
	Latin nyelv	1	
2. Matematika és természettudományok	Matematika	2	
	Fizika	1	
	Kémia	1	
	Biológia	1	
3. Ember és társadalom	Történelem	2	
	Földrajz	1	
	Társadalomtudományok	2	
	Vallás/vallástörténelem	1	
4. Művészetek	Zenei nevelés	1	
	Képzőművészeti nevelés		
5. Technológia	Technológiai nevelés	-	
	Informatikai technológia	-	
6. Testnevelés és sport	Testnevelés	2	
7. Pályaorientáció és tanácsadás	Osztályfőnöki óra	1	
	Összesen: 30	25	+5
		30	

(a központi és a helyi óraszám aránya 83,3%–16,66%)

nak meg kell terveznie a képzési kínálatot (ez a pedagógiai program leszűkített változata), amely az intézmény képzési céljait, az iskola statisztikai adatait (osztályok száma szakonként és évfolyamonként), az iskola óratervét, az iskola által felkínált választható tantárgycsomagokat, a választás módszertanát és az értékelési formák és módszerek leírását tartalmazza. Az iskolának a diák által ténylegesen választható órák (óraszámban) kétszeresét kell felkínálnia. Ezt a dokumentumot a helyi, megyei tanfelügyelőségeknek kell jóváhagynia, ezt követően pedig nyilvánosságra hozható. Az opcionális órák mellett a helyi döntésektől függ, hogy elkülönítenek-e külön órákat kiterjesztésre vagy elmélyítésre/felzárkóztatásra.

A kiterjesztésre és a felzárkóztatásra felhasználható óraszám ugyancsak a helyi tanterv szintjén hozott döntések eredménye. A kiterjesztés lényegének megértéséhez tudni kell, hogy a kötelező tantárgyak tanítását szabályozó tantárgyi programok (tantárgyi tantervek) a kötelező követelményeken (képességfejlesztés, tananyag) kívül tartalmaznak olyan egységeket is, amelyek emelt szintű követelménynek minősíthetők, tehát nem kötelező jellegűek. Abban az esetben, ha az iskola vezetősége az iskola tantervfejlesztéssel felelős szakcsoportjának a javaslatára úgy dönt, hogy az emelt szintű tantervi követelmények rendszerét veszi figyelembe, adott, valamilyen szempontból fontosnak ítélt tantárgy tanítására külön órát szánhat az óratervben.

Az elmélyítés, felzárkóztatás abban az esetben indokolt, ha egy osztály vagy egy tanulócsoporthoz valamilyen okból nem képes megfelelni a különböző tantárgyak tanterveiben előírt követelményeknek. Ebben az esetben a kötelező követelményeknek megfelelő szint eléréséhez külön felzárkóztató tevékenységet (tanórát) lehet beiktatni.

Valamely iskola egy osztály esetében vagy a kiterjesztésre, vagy a felzárkóztatásra fordíthat heti egy óra időkeretet, mert az alaptanterv használatát szabályozó rendelet előírja, hogy az óratervben legalább egy opcionális órának is szerepelnie kell.

Az opcionális tantárgyak tervezésekor a következő jellemzőket lehet figyelembe venni: választható tantárgy a tantárgyterületen belül (valamely tantárgy kiegészítését szolgálja új témakkal); választható tantárgy a műveltségi területen belül (pl. irodalom és világirodalom, integrációs szemlélet érvényesítése); több műveltségterületet érintő választható tantárgy (interdiszciplináris szemlélet érvényesítése).

A választható tantárgyak bevezetésekor el kell készíteni azokat a tantárgyi terveket, amelyek műfajukban és szerkesztésmódjukban azonosak a kötelező tantárgyak tanterveivel. Ezeket a dokumentumokat a helyi tanfelügyelőségek hagyják jóvá.

I. 2. 3. Fejlesztési/felzárkóztató kísérletek

A kerettantervi szabályozás 2003-as módosítása azokhoz az iskolatípusokhoz és szakokhoz igazodik, amelyek a munkaerőpiac hosszú távú változásait elemző, Románia Kormánya és az Európa Tanács bizottságának együttműködésével végzett értékelés alapján fontosnak minősülnek.²³ A felső középiskola átszervezése erre az elemzésre, az európai szakképzés és az oktatási

²³ Evaluarea comună a priorităților de ocupare a forței de muncă în România. București, 28.10.2002.

rendszerek feladatainak részletes terve című barcelonai dokumentumra és a 2002-es koppenhágai egyezményre épül.

A felső középfokú oktatás alsó szintje (IX–X. osztály) a különböző iskolatípusokban azonos alapképzéssel és a második évfolyamon kezdődő, a szaknak megfelelő előképzéssel az iskolatípusok közötti átjárhatóságnak kedvez. A szaknak megfelelő előképzést és ennek elmélyítését a középfok felső szakaszán (XI–XII. osztály) a tantervi törzsanyaghoz központilag meghatározott arányban kapcsolódó, szakirányokként eltérő differenciált tantervek biztosítják, ehhez kapcsolódik minimális óraszámban a helyi tanterv. A szakirányok és szakok megválasztásakor az iskolának a szülői bizottsággal és a helyi önkormányzattal kell egyeztetnie. A helyi tervezés tehát ebben a koncepcióban nem az intézményi önállóságra alapoz, hanem arra a döntésre, hogy a helyileg érdekelt felek a központilag felkínált és szabályozott alternatívákból mit választanak.

A 2003–2010 közötti időszak fejlesztési programjának értelmében²⁴ az alapkompenciák kialakulásának és a permanens tanulásra való felkészülésnek a szakaszában (IX–X. osztály, 14–16 évesek) a kerettanterv szerkezetében a közös, új tantárgyakkal kiegészülő törzsanyag részaránya 75–80%. A differenciált tantervé, – amely a szaknak megfelelő előképzést célozza, és a központilag meghatározott 4–6, szakirányokként és szakokként eltérő tantárgyat foglalja magában – 15–20%. Az elmélyítésre, kiterjesztésre és az új tantárgyak bevezetésére szánt helyi tanterv aránya pedig 5%. Ezek az arányok X. osztályban a differenciált tanterv, azaz a szaknak megfelelő képzés elmélyítésének a javára módosulnak (75%, 21,87%, 3,12%). A különböző szakok között a differenciált és a helyi tantervre fordítható óraszám aránya minimálisan eltérhet.

A központi–helyi tervezés arányának 1998–2004 közötti alakulását az elméleti humán szakok második évfolyama tantervének az összehasonlításával szemléltethetjük:

	Központi tanterv	Differenciált tanterv	Helyi tanterv
1998–2000	60%	–	40%
2001–2003	83%	–	16,66%
2004–	75%	21,87%	3,12%

A Művészetek és Mesterségek elnevezésű szakiskolákban a kötelező törzsanyag részaránya 30%, a szakképzést célzó differenciált tantervé 40%, a helyi munkaerőpiaci feltételekhez igazodó és a helyi igényeket figyelembe

²⁴ Reforma învățământului obligatoriu din România. Ministerul Educației și Cercetării: București. 2003, document de lucru.

vevő helyi tantervé 30%. Ez utóbbit a helyi tanácson (önkormányzaton) belül működő, a szociális partnerkapcsolatok fejlesztéséért felelős bizottság hagyja jóvá. Ez a szakképzés-típus tizedik osztály végén szakmai oklevelet biztosít.

Az eddigi gyakorlattól eltérően, (amely nem tette lehetővé a szakmunkás-képző és inasiskolák, illetve a szakközépiskolák közötti átjárhatóságot),²⁵ azok a tanulók, akik a középfok felső szakaszán folytatni akarják tanulmányukat, a XI. osztályba való beiratkozást megelőző nulladik évfolyamon készülnek fel a választott szaknak megfelelő tárgyakból.

A középfok nem kötelező felső szakaszán az óraszám 50–60%-a kötelező törzsanyagra, 30–45%-a a szaknak megfelelő, speciális kompetenciák elmélyítését szolgáló differenciált tantervre, 10–20%-a pedig a helyi tantervre fordítható.

A véglegesített és a 2003/5723-as miniszteri rendelettel törvényerőre emelt, szakonként differenciálódó kerettantervek a felső középfok alsó szakaszának első évfolyamán (kilencedik osztályban) 2004-től érvényesek felmenő rendszerben.

A tantervi szabályozás változásának tehát három nagyobb szakasza különíthető el:

1) 1994–1998: az előíró, központi jellegű tanterv (plan de învățământ) fenntartása; új tantárgyi programok és alternatív tankönyvi rendszer bevezetése a szemléletében elavult 1994-es központi tanterv alapján;

2) 1998–2000: a keretjellegű nemzeti alaptanterv bevezetése (curriculum național), az egypólusú szabályozás fellazítása (központi alaptanterv-helyi tantervtípusok);

3) 2000–2003: az alaptantervhez kapcsolódó keretjellegű óratervek (plan-cadru) korrekciója, a helyi tervezés leszűkítésével visszalépés az egypólusú szabályozás felé;

4) 2004-től: az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez igazodó képzési szakaszok bevezetése, a szakképzés prioritása.

I. 3. A kétnyelvű oktatás szabályozása

I. 3. 1. Bemeneti szabályozás kisebbségi nézőpontból

A kisebbségi oktatásban a központi szabályozás lazítására irányuló 1998-as kísérletek sajátos helyzetet teremtettek. Az 1995-ös Tanügyi Törvény

²⁵ Részletesebb kifejtését lásd a Szakoktatás c. alfejezetben.

egészének szemlélete a szaktárca és a tanfelügyelőségek szerepkörének fenn tartásával a központi irányítás megerősítésének kedvezett. Az 1998-as fejlesztési koncepcióban olyan irányelvek szerepeltek, amelyek a többpólusú szabályozás következetes érvényesítésének távlati lehetőségét ígérték, s ez a helyi, iskolai autonómia biztosításával olyan változásokat hozhatott volna a rendszer egészében, amelyek a kisebbségi oktatás sajátos helyzetének a megoldását is megkönnyíthették volna. Ennek a lehetőségnek a hitével a kisebbségi oktatáspolitikai törvényszerűen nem a rendszer egészének működését meghatározó alapelvek szintjén felvetődő stratégiai, a struktúra egészét érintő problémákkal azonosult, hanem a maga sajátos kérdéseit helyezte előtérbe. Így a közoktatás szintjén a magyar kisebbség energiáit a kilencvenes években az önállósodási próbálkozások (önálló magyar iskolák létrehozása, az iskolahálózat kiépítése, a közoktatás helyzetének pontos feltérképezése, illetve ennek szándéka), és az oktatáspolitikai küzdelmek kötötték le (tanügyi törvénytervezet előkészítése, politikai alkuk az 1995-ös Tanügyi Törvénynek a kisebbségi oktatásra nézve hátrányos cikkeiért, az anyanyelvű oktatás kiszélesítéséért, például a szakoktatásban vagy a román nyelven tanított történelem, földrajz tantárgyak esetében stb.).

Az 1998-as alaptanterv az iskolatípusonként meghatározott keretjellegű óratervek rugalmasságának köszönhetően elméletileg megoldást kínált a többségénél demográfiailag és nyelvileg is differenciáltabb oktatási helyzetek kezelési lehetőségeire (az anyanyelvi oktatás óraszámának növelése választható, az anyanyelvi neveléssel rokonítható tantárgyakkal; kiscsoportos oktatás megszervezésének lehetősége; alternatív oktatási programok, választható tantárgyak és tankönyvek bevezetése, differenciálás a tantervi/vizsgakövetelmények szintjén stb.).

Kézenfekvőnek tűnt tehát, hogy az esélyegyenlőség szempontjának megfelelően a kisebbségi oktatás óratervei az országos alaptanterv óraterveit változatlanul átvegyék. Az anyanyelv a román tanulók anyanyelvi óraszámával azonos időkeretben szerepelt a kétnyelvű iskolák törzsanyagában. Az államnyelv tanulására fordított kötelező óraszámot a Tanügyi Törvény által előírt azonos követelmények miatt sem lehetett csökkenteni, ez viszont a kisebbségi tanulók többletterhelésével járt. A kínálkozó megoldás szerint csökkent a választható tárgyak száma úgy, hogy a heti óraszám ne lépje túl a maximálisan megengedettet.

Ez a valóságban a helyi tervezés szintjén minimális mozgásteret engedett meg. Az alábbi táblázatokban – amelyek csak a kerettervek összesített óraszámát tartalmazzák – megmutatkozik, hogy a kisebbségi oktatás óraterveiben a választható órák száma látszólag azonos, de a minimum óraszám is meghalad-

ja a többségi iskolák maximális óraszámát, illetve a kötelező törzsanyagra fordítható óraszám azonos a román tannyelvű iskolák maximális óraszámával.

Egynyelvű iskolák kerettervének összesített óraszám (2001)

Törzsanyag óraszám	16	16	18	19	23	25	28	28
Választható tantárgyak	1–4	1–4	1–4	1–4	1–3	1–3	1–2	1–2
Minimális heti óraszám	18	18	20	21	24	26	29	29
Maximális heti óraszám	20	20	22	23	26	28	30	30

Kétnyelvű iskolák kerettervének összesített óraszám²⁶ (2001)

Törzsanyag óraszám	20	20	22	23	26	28	31	30
Választható tantárgyak	1–4	1–4	1–4	1–4	1–3	1–3	1–2	1–2
Minimális heti óraszám	22	22	24	25	27	29	32	31
Maximális heti óraszám	24	24	26	27	29	31	33	32

Eme sajátos esélyegyenlőség értelmében a kétnyelvű oktatásban – még mielőtt ténylegesen kialakulhatott volna a helyi tervezés igénye –, a ráfordítható minimális óraszám miatt meg is szűnt a helyi igények megerősödésének és kibontakozásának lehetősége. Ezen a viszonyuláson nem változtathatott a középfokú oktatás rugalmasabb kerettanterve sem, hisz az új alaptanterv felmenő rendszerben történő bevezetése miatt erre csak az 1999–2000–es tanévben került sor, a 2001–es módosítások pedig rövidre zárták a még ki sem bontakozó lehetőségeket.

A fentiekben említett jelenség befolyásolta az iskola érdekeltsége, a tanárok önálló tervezéshez, döntéshez viszonyulása mellett, a tanulók, szülők hozzáállását és a helyzet egészének értelmezését is. A „fogyasztókban” nem-hogy tudatosodott volna az iskolával szembeni elvárás, a választhatóság igénye, hanem a még kötelező két választható tantárgyat is gyakran fölösleges teherként élték meg.

Még veszélyesebbnek minősíthető az a gyakran nem is tudatosított jelenség, hogy a magyar szülők és tanárok észrevétlenül is a többségi szemlélettel azonosultak az anyanyelv és az államnyelv közötti aszimmetriának az érzéke-

²⁶ A kerettantervek használatát szabályozó dokumentumok rögzítik, hogy a kisebbségi oktatásban az anyanyelvet (magyar nyelv és irodalom) a román nyelv és irodalom tantárggyal azonos óraszámokban kell tanítani. Ezek az iskolák abban az esetben haladhatják meg heti 1–2 órával az előírt maximális óraszámot, ha nem csak egy, hanem két idegen nyelvet tanítanak adott osztályban. (Notificare nr. 30303/11.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002.; Notificare nr. 30706/16.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002.)

lésekor: „a magyarul tanuló gyermek túlterhelésének oka az, hogy pluszban négy magyar órája is van”. Eme fonák szemlélet megértéséhez abból kell kiindulnunk, hogy az 1998-as reform két kulcsfogalma a tehermentesítés és az esélyegyenlőség volt. A kétnyelvű oktatás keretanttervei azonban úgy alapulnak a tehermentesítés és esélyegyenlőség elvén, amiként azt a többség értelmezi. Az alapelvek szerint a magyar gyermeknek is érdeke, hogy kevesebb órája legyen, ugyanakkor az is érdeke, hogy a román nyelven tanuló gyermekekkel azonos képzésben részesülhessen (tantárgyak és képzési idő tekintetében). Ennek az „érdekérvényesítésnek” az eredményeként az óratervekhez egyszerűen hozzárendelték a magyar anyanyelvi és a kisebbségi történelmi órákat. Ez ugyan ellentmondott a tehermentesítés elvének, viszont megerősítette azt a szemléletet, hogy az egynyelvű és kétnyelvű oktatás között a különbség csak az, hogy a magyar tanulóknak ráadásaként 4–5 anyanyelvi órája is van. Holott a kisebbségi esélyegyenlőség-elvnek alapvetően az anyanyelvből kellene kiindulnia ahhoz, hogy ne a „pluszban lévő magyar órák” szemlélete érvényesüljön.

I. 3.2. Iskolatípusok és szakirányok a kétnyelvű oktatásban

Romániában a középfokú oktatás iskolatípusai és szakirányai a következőképpen differenciálódnak: elméleti (filológia, társadalomtudományok, matematika–informatika, természettudományok); műszaki (műszaki–technikai, szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem); speciális tehetségeket, adottságokat fejlesztő hivatási (vokacionális) típus (testnevelés és sport, katonai, teológiai, pedagógiai és művészeti szakirány).

A IX–XII/XIII osztályszerkezetű középiskolák mellett szakmunkás-képző (2–3/4 éves) és inasiskolák működtek (1–3 éves). A 2004-től érvényesülő struktúraváltás épp ezeknek a szakképző intézményeknek az át-szervezését célozza.

A különböző források ellentmondásossága, az adatfeldolgozás eltérő szempontjai, illetve az intézmények vegyes jellege (egyazon intézmény több szakiránnyal működhet) megnehezíti a kétnyelvű oktatásban tanuló gyermekek pontos megoszlásának, részarányának statisztikai adatolását.²⁷

²⁷ A romániai magyar oktatásnak nincs hozzáférhető, pontos, évről-évre feljuttított statisztikai kimutatása. A hivatalos adatbázis, amely a beiskolázási számokat, iskolahálózatot, a tanszemélyzetet, a szakképzett és szakképzetlen tanerők megoszlását tartalmazza, a tanügyminisztérium kezeli. Az adatokat megadott szempontok szerint az iskolák szolgáltatják, a tanfelügyelőségeken készült összesítéseket pedig központilag rendszerezik. Az adatokat az Országos Statisztikai Hivatal teszi közzé, a kisebbségi oktatásra vonatkozó részletesebb statisztikákat és elemzéseket pedig a minisztérium Kisebbségi Főosztálya szolgáltatja. A két forrás azonban gyakran

Az idevágó alaposabb elemzések²⁸ alapján azonban megállapítható, hogy a magyar tanulók részaránya a magasabb oktatási szintek felé haladva a szaksváltásokon csökkenő tendenciát mutat. 2000-ben a gimnáziumi és a líceumi szakasz között a lemorzsolódás aránya 58,81%, az országos 81,87%-hoz viszonyítva. Ennek oka többért: a líceumi oktatás nem volt kötelező, a magyar tannyelvű szakoktatás a törvénykezési keret miatt nem tudott kiszélesedni, a tanulók román tannyelvű intézményekben folytatják tanulmányaikat. (Az 1999–2000-es tanévben a magyar középiskolások 31%-a, a szakmai és posztliceális oktatásban résztvevők 64%-a román tannyelvű iskolába járt.)

I. 3. 2. 1. Szakoktatás

A szakképzésnek²⁹ az 1999–2000-es tanévtől bevezetett reformja strukturális, tartalmi, kimeneti vonatkozásaiban a műszaki és szakoktatás PHARE-VET RO programjának keretében kidolgozott szakképzési struktúrára és tantervre alapozott.³⁰ 1999-ig az ipari, mezőgazdasági, erdészeti stb. középiskolák a szakiskolával azonos szakokon szakmunkásokat képeztek. A szakoktatás megújítása az iskolatípusonként megújított szakjegyzék és foglalkozáscsoportok kidolgozásával a képzés tartalmát módosította, a kimeneti standardok és szakmai kompetenciák differenciálása pedig lehetővé tette a szakképzési szintek bevezetését (technikus, szakmunkás, segédmunkás).

A szakok listáját és a szakképzési szinteket kormányhatározatok rögzítik (2000/458., 2001/1246., 2002/844.) a szakközépiskolák és szakmunkásképzők kerettanterveinek megújítását pedig a 2003/5723-as miniszteri rendelet szabályozza.

ellentmond egymásnak, ugyanakkor az adatgyűjtés módja és rendszerezése miatt sok esetben nem tartalmaz olyan lebontásokat, amelyek a kisebbségi oktatás szempontjából fontosak lennének (például: román tannyelven tanuló magyar gyermekek száma, lemorzsolódás, falusi gyermekek továbbtanulási mutatói stb.).

²⁸ Nagy F. István: Romániai magyar közoktatás az ezredfordulón. In.: Nagy F. István (szerk.): A romániai magyarság és az RMDSz az ezredfordulón. Kisebbségi oktatáspolitikai Romániában. RMDSz Ügyvezető Elnökség: Kolozsvár, 2000. 18.; Papp Z. Attila: A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. Magyar Kisebbség, 1998, 3–4. 277–304.

²⁹ A szakoktatás ismertetésekor a hivatalos dokumentumokon kívül Nagy F. István és Garbea Péter idevágó tanulmányaira alapoztam. (Garbea Péter: A technológiai és szakoktatás reformja. Nemzeti Nevelésügyi Minisztérium, 1999; 2003 (kézirat); Nagy F. István: A romániai magyar tannyelvű szakképzés jelene. Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége. Partiumi Területi Oktatási Központ: Nagyvárad, 1998. (kézirat)

³⁰ 1998/5013 sz. minisztériumi rendelet szerint.

A műszaki szakközépfiskolák szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem, illetve műszaki szakiránnyal működnek, végzetjeik az érettségi oklevél mellett szaktechnikusi bizonyítványt szerezhetnek.

A szakirányt és szakokat a helyi önkormányzatokkal, a szülői bizottsággal egyeztetett intézményi javaslatok alapján a megyei tanfelügyelőségeken keresztül a minisztérium hagyja jóvá.

Az új iskolastruktúrában megváltozik a szakmunkásképzők státusza. Ezek az intézmények beépülnek a felső középfokú oktatásba úgy, hogy az alsó szakaszt (2 éves szakképzés, első szakképzési szint) követő kiegészítő tanulmányi év elvégzése a második szakképzési szinttel egyidejűleg arra is feljogosítja a tanulókat, hogy a felső szakaszban, szakközépfiskolákban folytassák tanulmányaikat, és érettségi vizsgát tegyenek (az eddigi gyakorlat szerint a szakiskolákba járó tanulóknak esti tagozatra kellett beiratkozniuk ahhoz, hogy érettségizhessenek).

A magyar nyelvű szakképzés kiépülését a kilencvenes években több tényező akadályozta. Az 1995-ös Tanügyi Törvény előírta, hogy a szaktantárgyakat román nyelven kell oktatni. Az 1999-es törvénymódosítás értelmében kérvényezhető a szaktantárgyak magyar nyelvű tanításának engedélyezése, azzal a kikötéssel, hogy a román szakterminológia elsajátítása is kötelező (122. cikkely).

Ezek az előzmények magyarázhatják azt a jelenséget, hogy a magyar középiskolai képzés súlypontosan elméleti jellegű. A szaktárca Kisebbségi Igazgatóságának összesítése szerint a 2002–2003-as tanévben iskolatípusonként a következőképpen alakult a tanulói létszám: a 29 946 magyar nyelven tanuló középiskolásból elméleti szakokon tanul 16 807 (56,12%). Noha a teológiai szakirány a vokacionális iskolatípushoz tartozik, a képzés ezekben az intézményekben szintén elméleti jellegű, illetve az egyházi iskolákban a teológiai mellett az elméleti szakirányhoz tartozó osztályok is működnek (matematika–informatika, természettudományok szak stb.). Ennek mérlegelésével az elméleti képzésben résztvevő tanulói létszám 2 021-gyel több, részarányuk tehát 62,87%. A fennmaradó 37,13% megoszlik az 1 071 művészeti (3,57%), a 304 sport (1,01%), a 672 pedagógiai (2,24%) szakon, valamint a 9 071 műszaki szakirányon tanuló középiskolás között (30,29%).

A szakoktatás szakközépfiskolai szintű aránytalanságát némileg kiegyenlíti a 7 558 szak- és inasiskolában magyarul tanuló gyermek (ez a nyolcadik osztály után beiskolázott 37 514 tanulói létszám 20,15%-a, habár a statisztikai adatok összesítése és értelmezése – épp amiatt, mert a képzési struktúra és a kimenet szempontjából a szak- és inasiskolák a középiskoláktól eltérő, sajátos iskolatípust képviseltek – az eddigi gyakorlat szerint iskolatípusonkénti

differenciálásban, és nem a nyolcadik osztály után beiskolázott tanulói összlétszám alapján történt). Ha a tanulók összlétszámát vesszük figyelembe, az 50,1% a tanulóknak elméleti képzésben részesül, 5,45%-a művészeti, sport, pedagógiai szakon tanul, 44,32% pedig a technológiai, gazdasági, ipari stb. ágazat szakmáit tanulja (24,18% műszaki szakközépiskolában, 20,14 % pedig szakiskolában). Ezek az arányok hasonlóak az országos átlaghoz, viszont a szakképzés kiszélesítését célzó fejlesztési tervvel szembeítve (2010-ig 49%-ra emelkedik a szakképzésben résztvevők aránya) még mindig túlzottan elméleti súlypontú a képzés.

Kisebbségi vonatkozásban nem csak az arányok, hanem a szakképzési lehetőségek régiókénti, megyékénti egyenlőtlensége, illetve a szakképzési skála teljes lefedésének képtelensége okozhat problémát. Az 1997–1998-as helyzethez viszonyítva nőtt a tanulói létszám a műszaki szakirányban, a szolgáltatások, erdészeti és ipari szakokon, csökkent a mezőgazdaságban. Ezek a folyamatok csak részben magyarázhatók a szakpreferencia módosulásával, hisz jelentős mértékben befolyásolja őket az intézményi kínálat. Jelenleg a Hargita, Kovászna, s részben a Maros megyei iskolák tudják leginkább lefedni a műszaki szakirány teljes skáláját.³¹ Ennek nemcsak a kedvezőtlen törvénykezési keretből fakadó megkésetttség az oka, hanem az intézményi felszereltség hiánya, a vállalkozói szféra érdektelensége, a magyar szakemberek hiánya, a továbbképzés megoldatlansága, a szakkönyvek és magyar nyelvű tankönyvek hiánya.

I. 3. 2. 2. A felekezeti oktatás

A felekezeti oktatásnak Erdélyben több évszázados hagyománya van. B. Kovács Andrásnak a Buday Árpád és Barabás Endre adataira alapozó összeítése szerint 1918 szeptemberében az elemi népiskolai, illetve a polgári iskolaként és középiskolaként működő 5 532 intézményből 3 423 felekezeti (61,87%). Az iskolák 1948-as államosítását követően az egész felekezeti iskolahálózat megszűnt (468 római katolikus, 531 református, 34 unitárius, 7 magyar evangélikus intézmény).³²

³¹ Somai József: Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In.: Bodó Barna (szerk.): Romániai Magyar Évkönyv 2003, i. m. (1. jegyzet) 201–204.

³² Az oktatási szakaszok és iskolatípusok szerinti adatelemzésből kiderül, hogy a magyar tannyelvű felekezeti oktatás főként a polgári és középfokú intézményekben domináns. Míg az összarányokat tekintve a 3 423 intézményből magyar tannyelvű 842 (15,22%); román tannyelvű 2 304 (41,62%); német tannyelvű 277 (5%), addig a szakaszonkénti és iskolatípusonkénti lebontás szerint a következőképpen alakul a tannyelvek szerinti megoszlás: Az 5 347 elemi népiskolából 3 343 felekezeti iskola működött (62,52%), ebből 786 magyar

A kilencvenes évek elején újrainduló középfokú egyházi iskolák rendszereint a valamikori egyházi tulajdonban lévő épületekben működő iskolák mellett kezdték el az oktatást, kezdetben egy-egy osztállyal és betanító tanárokkal. A tanári kar a felmenő rendszerben bővülő osztályok számának köszönhető óraszám-növekedéssel párhuzamosan fokozatosan önállósodott.

Az 1995-ös Tanügyi Törvény azonban az egyházak oktatási szerepét konkretizálva behatárolta a kilencvenes évek eleji jogi űrben többféle szakkal induló egyházi iskolák lehetőségeit. A teológiai szakirányt a hivatási (vokacionális) iskolatípusba helyezte a művészeti, pedagógiai, katonai stb. szakirányokkal együtt, azaz – ortodox mintára – ezt az oktatási formát az egyházi személyzet képzését szolgáló szakközépiskolaként értelmezte, és a beiskolázást kizárólag csak felső középfokon tette lehetővé. Ez a képzéstípus a történelmi magyar egyházak esetében nem csak a felsőfokú lelkészképzés szemléletétől idegen, hanem kizárja annak lehetőségét, hogy az egyházak hagyományaiknak megfelelően alsóbb szinteken is oktatást szervezhessenek.

A felekezeti iskolák szerepe és hivatalos elnevezése (teológiai líceum, teológiai szeminárium) az ortodox lelkészképzés mintájához igazodott, végzettjei középfokú végzettségű papok, illetve kántorok.³³ Ezek a foglalkozási szintek az ortodox egyház működési rendjének felelnek meg: a középfokú képzés az egyházközségeként rangsorolt, falusi gyülekezetben történő szolgálatra jogosítja fel a végzetetteket. Ezzel szemben a magyar egyházak lelkészképzése kizárólagosan egyetemi fokú képzés, hagyományos iskolafenntartói gyakorlatuk pedig az általános, szélesebb nevelési, oktatási összefüggésekbe ágyazódik.

Az egyházi iskolák tehát a filológia, matematika–informatika stb. szakok mellé felvették a „teológiai” címkét, az elméleti szakoknak megfelelő óratervek alapján szervezték meg az oktatást, kiegészítve ezeket vallásórákkal.³⁴

tannyelvű (23,51%; római katolikus, református, evangélikus, unitárius és izraelita) 2 296 román (68,68%), 261 pedig német tannyelvű (78,%) . Ez azzal magyarázható, hogy a román nyelvű elemi képzés teljes egészében felekezeti (görögkeleti és görök katolikus) oktatásként működött. A 119 polgári középiskolából 41 felekezeti (34,45%), ebből magyar tannyelvű 31 (75,6%), román tannyelvű 3 (7,31%), német 7 (17,17). Középfokon az 59 intézményből 39 felekezeti (66,1%), ebből 25 magyar tannyelvű (64,1%), 9 német (23,07%), 5 pedig román tannyelvű (12,82%). (B. Kovács András: Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye. Kriterion – Bukarest – Kolozsvár, 1997. 17–18, 34.)

³³ Magyar vonatkozásban a kántorképzést az ökumenikus jelleggel működő, főiskolai szintű marosvásárhelyi Református Kántor – Tanítóképző Intézet, valamint a Partium Keresztény Egyetem Alkalmazott Tudományok Karának egyházi zene szakja biztosítja.

³⁴ Az 1999-ben módosított Tanügyi Törvény szerint a vallásóra a törzsanyag kötelező tantárgyként szerepel minden oktatási szakaszban. Ha ezzel a szülő nem ért egyet, kérvényez-

Az 1998-ban bevezetett kerettantervek rugalmassága meg is engedte ennek a kettős szaknak a működtetését.

A 2000/9122-es miniszteri rendelet feloldotta a Tanügyi Törvény korlátozó rendelkezéseit: az egyházak a teológiai szakirányon belül a működésükhöz szükséges laikus személyzet képzésének érdekében bármilyen szakot indíthattak. Ezek a teológiai szakhoz hasonlóan állami finanszírozással működtek. A korlátozások ellenére az egyházi iskolák alsóbb oktatási szinteken is próbáltak megerősödni: általános iskolai osztályokat is indítottak (saját intézményükön belül, más iskolákkal kötött partneri szerződéssel, illetve magán oktatási formaként).

Az 1999/151-es törvénymódosítás lényegében nem változtatott a jogi kereten (9. cikkely), viszont kiemelten feljogosította az egyházakat arra, hogy saját iskolákat hozzanak létre és működtessenek magán oktatási formában.

Ettől kezdődően az egyházi iskolák beiskolázási számának és szakjainak jóváhagyása folyamatos nagypolitikai szintű alku tárgya. Ennek eredményeként a politikai nyomásra fokozatos engedményekre hajló újabb minisztériumi rendeleteket megyénként többféleképpen értelmezték: a már meglévő, nem teológiai szakos osztályok működését kimenő rendszerben engedélyező rendelet szerint egyes megyékben a kezdő évfolyamokon is indulhattak nem teológiai szakos osztályok (pl. Hargita megye), máshol viszont nem (pl. Kolozsvár).

Az egyházi iskolák beiskolázási, illetve a teológiai kívüli szakindítási javaslatainak jóváhagyási procedúrája helyi szinten a decentralizáció sajátos játszójaként működött: a szaktárca háritó politikával a megyei tanfelügyelőségektől felterjesztett beiskolázási számokra és szakokra vonatkozó javaslattételre, a tanfelügyelőségek viszont a minisztériumi jóváhagyásra háritották a döntést.

Ennek a működési logikának a hátterében a minisztérium, a tanfelügyelőségek és intézmények között fennálló, – nem csak az egyházi iskolákat, hanem az egész rendszert meghatározó – egyenlőtlen erőviszonyok állnak. A minisztérium hatáskörét a Tanügyi Törvény a módosítások ellenére minden szinten változatlanul megerősíti. A középiskolai hálózat, a beiskolázási számok jóváhagyása, a tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozó alsóbb oktatási szinteken létrehozott intézmények ellenjegyzése a minisztérium feladata.

heti, hogy gyermeke ne részesüljön vallásos nevelésben. A hitoktatók képzése a Babeş–Bolyai Tudományegyetem keretében 1993-tól működő Református Hittudományi Karon, az 1996-ban alakult Római Katolikus Teológiai Karon, valamint a Partium Keresztény Egyetemen folyik.

Igaz ugyan, hogy a tanfelügyelőségeknek a minisztérium értékeléssel, előrejelzéssel, fejlesztéssel foglalkozó főigazgatóságának évente kiadott szabályzata alapján és a helyi igényeknek a figyelembevételével kell összeállítania és összehangolnia azt a megyei szintű tervezetet,³⁵ amely a megyében működő intézmények javaslatán alapul, az iskolahálózat országos megszervezése viszont a minisztérium feladata a rendszerszintű érdekek alapján.

Ez a feladatmegosztás akár a helyi igények és országos érdekek demokrati-
kus egyeztetésének is tűnhetne. A hierarchiában viszont – annak köszönhetően,
hogy az oktatáskutatás is a hatáskörébe tartozik – egyedül a minisztérium rendel-
kezik azokkal a háttérintézmények munkájából származó átfogó információk-
kal, amely a demográfiai mozgásokra, a munkaerőpiaci igényekre, az intézmé-
nyek értékelésére stb. vonatkozik. A megyei szintű helyzet értékelését a tanfel-
ügyelőségek végzik el, az iskoláknak viszont a beiskolázási számok igénylésekor
saját érdekeiken és érdekeltségükön kívül rendszerint kevés rálátásuk van az okta-
tásszervezés empirikus adatokra épülő szempontjaira, hátterére.

A rendszer fentiekben leírt működése nem csak az intézményi pedagógi-
ai programokra alapozó iskolafejlesztést korlátozza, teszi fölöslegessé, ha-
nem az intézmények kiszolgáltatottságának fokozásával a valós versenyhely-
zet helyett az ügyeskedés és rejtett ellenségeskedés táptalaja.

A kisebbségi oktatásban ez a belső feszültség az egyházi és állami iskolák
között jelentkezhethet elsősorban. A helyzet lényegét a kolozsvári főtanfelügye-
lő fogalmazta meg az egyházi iskolák 2003-as beiskolázási számainak alkuja-
kor: a kolozsvári középiskolákban nem engedélyezhetik a kérelmezett beisko-
lázási számokat, mert a rendelkezésükre álló demográfiai adatok és a felvételi-
ző diákok számára és opcióira vonatkozó, évente összesített adatbázisuk azt
igazolja, hogy nincs annyi kilencedikbe felvételiző tanuló, mint ahány osztá-
lyt a kolozsvári kétnyelvű iskolák indítani szándékoznak. Az egyházi isko-
lák beiskolázási számának növelése nem tanfelügyelőségi, nem minisztériu-
mi, és nem román ügy: akár jóvá is hagyhatják az egyházi iskolák kérelmét
úgy, hogy az állami középiskolák beiskolázási számait csökkentik. (Ezen az
alaphelyezeten az sem változtat, hogy a felekezeti osztályokban sok a más me-
gyéből származó, vidéki tanuló. (Az előjelzések szintjén történő, tanfelügye-

³⁵ A minisztérium Értékelési, Prognosztizáló és Fejlesztési Főigazgatóságának (Direcțiunea de Evaluate, Prognostizare și Dezvoltare) évente kiadott szabályzata előírja a helyi, megyei szintű oktatásszervezés szempontjait. Ezeknek a dokumentumoknak a tanulók iskola-
választási és pályaválasztási opcióinak összesítésén kívül tartalmazniuk kell a demográfiai
folyamatokra, a munkaerőpiac alakulására, a társadalmi mobilitásra, a megye gazdasági fej-
lődésére vonatkozó dokumentációt is.

lőségek közötti összehangolás meg sem történhet, hisz a rendszer nem horizontálisan, hanem vertikálisan működik.)

A fenti jelenség nem egyedi, a rendszer egészének és a kisebbségi oktatásnak a tipikus aszimmetriáját láttatja. A kisebbségi oktatás sajátos kérdései, megoldatlan problémái nem feltétlenül a többségi érdek, inkább a többségi szemlélet számára idegen, közömbös, sok esetben nem is érthető. (2003-ban az érettségi tételek magyarra fordításának igénylésekor derült ki például, hogy a minisztériumhoz tartozó bukaresti értékelési hivatal több szakértője nem tudott arról, hogy Romániában vannak olyan középiskolák, ahol az anyanyelvi órákon kívül más tantárgyakat is magyarul tanulnak). A rendszer egészének nézőpontjából a magyar kisebbségi oktatás periferizálódó jelenség, ugyanakkor más kisebbségek megoldandó oktatási helyzetéhez viszonyítva jól kiépült struktúrával, kedvező jogi keretek között működik.

A magyar kisebbségi oktatás nézőpontjából viszont azzal szembeütközik, hogy míg országos szinten a minisztérium jogkörét és információs hatalmát, s az erre alapozó rendszerszintű oktatásszervezést háttérintézmények garantálják, a többségiétől eltérő specifikus, tudatos, adatokra és folyamatlemezésekre épülő belső oktatásszervezést és -fejlesztést a kisebbség nem tudja megnyugtatóan megoldani (a folyamatos, gyors információszerzés és feldolgozás megold(hatatlansága és intézményes háttere nélkül).

Ebben a helyzetben azonban fokozatosan, mintegy öntörvényű folyamatként erősödhet meg a szülők és tanulók iskolaválasztási hatalma (akár a román tannyelvű intézmények irányában is). Az egyházi iskolák többletkínálatát (a sajátos valláserkölcsei szellemiség, az eltömegesedéssel szemben a kevesebb diáklétszámból természetesen adódó egyénre szabott odafigyelés és „családiasabb” hangulat, a valamikori iskolaépületek visszakerülése egyházi tulajdonba, az egyházi támogatásnak köszönhető infrastrukturális háttér, kedvező bentlakási feltételek, az államira ráépülő belső ösztöndíjrendszer) meghatározó lehet ebből a szempontból.

Ezzel egy időben – s minden jogi korlát ellenére – az egyházi iskolák a többi intézménnyel szemben befolyásolhatják a tanárok alkalmazását is. Noha erről a jogról a tanfelügyelőségek néha megfélemlítenek, a tanszemélyzet alkalmazásához az egyházak jóváhagyása szükséges. Ez körülmények között akár azt is lehetővé teszi, hogy az egyházi iskolák belső versenyvizsgát szervezzenek, s azt a tanárt támogassák a tanfelügyelőségi versenyvizsgák eredményei alapján, akit a legmegfelelőbbnek tartanak. Ez pedig jelentős intézményi autonómiát jelent abban a rendszerben, ahol az iskoláknak semmiféle beleszólási nincs a pedagógusok alkalmazásába.

Ezekhez a folyamatokhoz szervesen kapcsolódik és alakulásukat döntően befolyásolja a 2003-ban módosított Alkotmány 32/5-ös cikkelye, melynek értelmében „az oktatás valamennyi fokon, a törvényben előírt feltételeknek megfelelően állami, magán és felekezeti egységekben zajlik”. Az RMDSZ egyeztetésével megtörtént a Tanügyi Törvény módosító szövegjavaslatának kidolgozása, amely a történelmi egyházak felekezeti oktatásra vonatkozó koncepcióját összegezi.

Az Alkotmány által biztosított jognak és a Tanügyi Törvény újabb módosításának az egyházi iskolákra nézve létfontossága van abból a szempontból is, hogy az egyházi iskolák új óratervei, a kerettantervi módosítások egységes koncepciójának értelmében, a teológiai képzés fokozatos elmélyítésére épülnek, differenciált tantervük felmenő rendszerben egyre növekvő arányban a teológiai jellegű diszciplínák bevezetésének kedvez.

Abban az esetben viszont, ha a jogi keret minden oktatási szinten biztosítja majd a felekezeti oktatás megszervezését az állami rendszer keretében, az egyházi iskolák a többi intézményekhez viszonyítva – a már meglévő, minimális, de a törvényjavaslat szellemében/reményében kiteljesedő jogkörük alapján olyan pozitív diszkriminációban részesülhetnek, amely jelentős rést üthet a jelenlegi centralizált rendszer több pontján, s létrehozhat egy sajátos egyházi/magyar autonómiát a rendszeren belül. Lényeges azonban, hogy az egyházak miként értelmezik, és miként élnek ezzel a részleges, de jelentős autonómiával.

Hisz a felekezeti oktatás lehetősége és megerősödése – ha a kisebbségi oktatás egészének és nem a szűkebb felekezeti érdekeknek rendelődik alá – távlatilag akkora hatáskörrel és felelősséggel jár, amely az egyház szerepvállalását nem csak a történelmi hagyományokba visszanyúlóan igazolja, hanem annak az oktatás jövője felőli újraértelmezését feltételezi.

A jelen helyzetének mérlegelése a következő tendenciákat látta. Píllanatnyilag az egyházi iskolák léte nem választható el az egyház gyülekezetépítő, -mentő törekvéseitől, az elöregedő vagy szórványosodó közösségek elvezítésével szemben az ifjúságnak az egyház köré tömörítésétől. Ez az érdek ötvöződik azzal a tehetségmentő programmal fejlődő törekvéssel, hogy kollégiumi rendszerben a nyolcadik végén vagy még korábban lemorzsolódó falusi, kisvárosi vagy szórványban élő gyermekek továbbtanulását ösztönözzék, akár irányítsa, mégpedig belülről, az egyházközségek információs csatornáin keresztül.

Az eddigi fejlesztési törekvések – s ez a jogi keret korlátaiból is adódik – a hivatási (vokacionális) és az elméleti iskolatípus ötvöződésének irányába

mozdultak el, azaz a teológiai szakirány mellett ezek az iskolák a reál vagy human szakirányhoz tartozó szakokat indítottak (matematika–informatika, természettudományok, filológia, intenzív idegen nyelv stb.). Az egyházi iskolák tehát infrastrukturális és szellemi erőforrás szempontjából is ezeknek a szakoknak a felvállalására vannak felkészülve. Ez a tendencia, illetve ennek erősödése nem csak a magyar kisebbségi középfokú oktatás amúgy is elméleti súlypontját erősíti, hanem a kisebbségi oktatás állami–felekezeti szakadását/megoszlását is előidézheti.

A felekezeti oktatás jogi keretének előkészítése tehát ennek az állami–felekezeti megoszlásnak a józan, több szempontot érvényesítő mérlegelését, egyeztetését feltételeznél. Úgy tűnik, hogy ennek a belső egyensúlynak az önmagától való alakulása nem bízható pusztán a szülők iskolaválasztási döntései-re, illetve az intézmények közötti természetes versenyhelyzetre.

Az iskolaválasztást és az intézmények közötti versenyhelyzetet olyan rejtett tényezők is befolyásolják, mint valamely intézmény múltja és abból fakadó presztízse, a szakiskolákkal szembeni negatív előítélettel társuló elméleti képzés iránti fokozott igény, (amelynek gyökerei a kisebbségi magyarságban élő transzilvanista szemléleten alapuló kultúra és minőségeszmény megtartó erejébe kapaszkodnak). Ezt tovább erősíti az intézmények értékelésének és önértékelésének szinte kizárólagos mutatója, a különböző tanulmányi versenyeken elért eredmények mellett a felsőoktatásba bejutó tanulók aránya (annak ellenére, hogy a tanárok is tudatosítják, sőt negatív jelenségnek minősítik a felsőoktatás eltömegesedését).

Akár állami iskolák – felekezeti iskolák kettősségében, akár a jelenlegi állami iskolák túlnyomó többségű felekezeti alakulásában gondolkodunk, amely távlatilag a kisebbségi oktatás biztosítását egyházi égisz alá helyezi (mint amiképp erre van már történelmi példa 1918 előtt),³⁶ belátható, hogy az oktatást társadalmi beágyazottságában és egységben látó, tudatos oktatás-szervezési szemlélet és az integrációs folyamatokhoz való felzárkózás jelentő-

³⁶ 1918 szeptemberében Erdélyben a 96 román tannyelvű községi iskola mellett 2296 görögkeleti és görög katolikus elemi iskola működött, a 3 polgári iskola, az 5 középiskola és a 8 tanítóképző is felekezeti intézmény volt. (B. Kovács András: Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye, i. m. 17–18.). Hogy távlatilag párhuzam vonható a két helyzet között, az alábbi gondolatsor is szemlélteti: „Ha az állami iskola minden próbálkozás ellenére megszűnne, vegye át helyét a magánoktatás vagy segítsen az egyház. Végre ott tartunk, hogy a magánoktatást is be lehet és be is kell építeni az iskolahálózati stratégiába – hiszen megvan erre a törvényes keret. Hol jelent meg eddig magánoktatás, sokszor egyházi segítséggel. Ott, ahol az állami oktatás megszűnt. (Murvai László: A jelen iskolája és az iskola jövője. A Hét, 2002. december 5.). A törvényes keret szerint az állam a magánoktatást csak „lehetőségek szerint” finanszírozza, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy nem finanszírozza.

ségének tudatosítása nélkül – amely felméri, hogy a kisebbség nyelvi, kulturális megmaradása nem választható le a gazdasági ütőképességtől -, megtörténhet, hogy a kisebbségi magyar oktatás belterjes, rezervátumszerű állapotba merevedik.

II. OKTATÁSI MINISZTERIUM – TANFELÜGYELŐSÉGEK – ISKOLÁK

Az oktatásszervezés és oktatásirányítás különböző területein a szakminisztérium és a neki alárendelt tanfelügyelőségek dominanciája érvényesül. A 95-ös Tanügyi Törvénynek e szinte kizárólagos jogkört szentesítő szemléletén nem változtattak a későbbi módosítások, kiegészítések sem, sőt a minisztériumi rendeletek sora a törvény egyes rendelkezéseinek részletezésével, pontosításával tovább merevítik ezt a rendszert.

Az oktatásirányításban a minisztérium alárendelt intézményi rendszerként fontos szerepet töltenek be a megyei tanfelügyelőségek. Az oktatási reform gyorsfordulataiban a tanfelügyelőségek szerepének és hatáskörének újraértelmezése elmaradt. Míg 1998-ban, Kötő József kisebbségi oktatásért felelős államtitkár az akkori reformtörekvések szellemében arról ír, hogy „belátható időn belül a minisztériumot képviselő megyei inspektorátusok szerepe kizárólag csak az iskolák minősítésére és a tanárok továbbképzésére terjed ki”,³⁷ addig a 2003-as gyakorlat azt igazolja, hogy a tanfelügyelőségek tevékenységi területe jelentősen kiszélesedett.

Az intézmény – tanfelügyelőség – minisztérium kapcsolatrendszerének láttatásához érdemes kiemelni néhány meghatározó szempontot.

³⁷ Kötő József: Reform és megújulás a román közoktatásban, annak kisebbségi vetületei. Kolozsvár, RMDSz Ügyvezető Elnökség, Oktatási és Ifjúsági Főosztály. (kézirat)

A közoktatás intézményeinek szervezését és működését minisztériumi rendelet szabályozza.³⁸ Az aprólékosan kidolgozott szabályzat értelmében az iskola vezetését és működését több testület biztosítja: az iskolaszék, az iskola adminisztratív tanácsa, a tanári testület, szülői bizottság és a különböző szaktestületek (módszertani bizottságok, iskolai tantervbizottság).

A tanárokból, szülőkből, diákokból, önkormányzati vagy egyházi képviselőkből álló iskolaszékek (*consiliu școlar*) intézményenként vagy adott helység, régió több iskoláját átfogva, az országos oktatáspolitikai alapelvek tiszteletben tartásával a helyi szintű iskolapolitikát érvényesítő testületek. Tevékenységterületük a beiskolázási számokat és szakindítási terveket megalapozó demográfiai, munkaerőpiaci, gazdasági stb. elemzések elvégzése vagy értékelése, az intézmények támogatása stb.

Az iskola adminisztratív tanácsának az iskola közigazgatási ügyeiben van döntési joga, ez a testület dolgozza ki az intézmény rövid távú pedagógiai programját, működési szabályzatát, a központi szabályzat megadott szempontjai szerint a módszertani bizottságok és katedrafelelősök javaslata alapján értékeli a tanszemélyzet tevékenységét, az igazgató javaslatára jóváhagyja a tanári érdemfizetéseket, meghatározza a különböző iskolai szakbizottságok feladatkörét, ellenőrzi a tanulói teljesítmények iskolai szintű értékelését, működteti a szabályzatok tiszteletben tartásával az ösztöndíjrendszert, előkészíti és a tanfelügyelőség elé terjeszti jóváhagyásra az iskola éves költségvetési tervét. Az adminisztratív tanácsban az iskolaigazgató és aligazgató, az iskola főkönyvelője, a tanári testület által választott tanárok, szülők, a helyi önkormányzat képviselői és diáktestület küldöttjei, valamint az iskolát támogató vállalkozók vesznek részt.

A szakmai testületek közül a módszertani bizottságok tantárgyak szerint szerveződnek, az iskolai tantervbizottság pedig az iskola helyi tantervének a kidolgozásáért felel.

Ezek a testületek – az iskolaszékek kivételével – minden intézmény szintjén megszerveződnek. Azokon a területeken viszont, ahol az oktatásszervezés, -fejlesztés szempontjából az intézményi döntések fontosak lennének, például az iskola pedagógiai programjának a megtervezése, a helyi tanterv kidolgozása, költségvetési terv stb. a testületek hatáskörét nagy mértékben korlátozzák a központi szabályzatok és a döntési jog hiánya. Látszólag a szervezési keretek és a működés módszerének aprólékos kidolgozása szintjén az intézményi autonó-

³⁸ Ordin nr. 4 747/2001 al ministrului educației și cercetării cu privire la aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.

mia feltételei biztosítva vannak, a többnyire formális működést viszont nehezen tudják meghaladni, mert a lényeges döntéseket tanfelügyelőségi, önkormányzati vagy minisztériumi szinten hozzák.

Ezeknek a játszmaszerű tevékenységeknek a fenntartásában az is közrejátszik, hogy a centrális oktatásirányítás szokásrendjéből fakadó beidegződések szerint az iskola feladata a tanítás, a tanári szerepkör szinte kizárólagosan a pedagógiai tevékenységekre korlátozódik. Tehát maguk a pedagógusok is bürokratikus nyűgnek érzik/érezhetik a pedagógiai szerepkört meghaladó tervezési, szervezési feladatokat, sok esetben nincsenek is erre felkészülve, ugyanakkor az a tapasztalat, hogy amúgy is felsőbb szinteken döntenek ezekről a kérdésekről, nem motiválja az iskolai szintű testületeket ebben a munkában.

Ezt a viszonyulást erősíti a különböző rendeletek, szabályzatok állandó módosulása, ami azt eredményezi, hogy a történésekre csak a szűk vezetőségnek lehet tényleges rálátása, ha folyamatosan nyomon követi a gyors változásokat. Ez a rendszer ugyanakkor sajátos pszichikai nyomással is jár: az állandóan módosuló szabályok követésének és be nem tartásának félelme a hangsúlyt a mulasztás lehetőségéből fakadó ellenőrizhetőségre, számonkérésre helyezi inkább, mintsem az elvégzendő feladat fontosságára vagy értelmére.

Az intézmények a kilencvenes évek folyamán – épp a lassan körvonalazódó fejlesztéspolitikai alapelvek érvényesítéséből és a rendszer gyors, központilag diktált fejlesztési, felzárkózási kényszeréből fakadóan – több szinten is elvesztették beavatkozási jogukat.

Az intézményi vizsgák megszűntével az iskola nem szelektálhat a felvételiző tanulók között. A nyolcadik osztályos tanulók iskolaválasztási opcióit a tanfelügyelőségeken összesítik, a záróvizsga, valamint az V–VIII. osztály teljesítményátlaga alapján osztják le a tanulókat a különböző iskolákba.

Az intézménynek nincs beleszólási joga a tanárok alkalmazásába sem. A meghirdetett állásokat és a tanárok iskolaválasztási opcióit a tanfelügyelőségeken összesítik. A versenyvizsga országosan egységes tételek alapján zajlik le, eredményei alapján nevezik ki a tanárokat az iskolába.

Ennek a gyakorlatnak a kialakulását az előzetes tapasztalatok is alakították. 1999–2000-ben azok az intézmények, amelyek a központi intézményértékelés nyomán maximális pontszámot értek el (mintegy 3 000 iskola), megkapták a kiemelt intézményi státuszt, amely feljogosította őket arra, hogy maguk szervezzék meg és bonyolítsák le a tanárok alkalmazási vizsgáját. 2001-től ez az intézményi jogkör megszűnt.

A 2002–2003-as tanévben a szakképzetlen tanerők kiszűrését úgy igyekeztek megoldani, hogy büntetés terhe mellett kötelezték az iskolákat a sza-

bad állások meghirdetésére, az Országos Felmérési és Értékelési Hivatal³⁹ koordinálta az országosan egységes versenyvizsgákat, amelyeknek lebonyolítását a tanfelügyelőségekre bízták. Az iskolának kötelessége alkalmazni a kinevezett tanárokat. Ez alól csak az egyházi iskolák mentesülhetnek, hisz ezekben az iskolákban csak azok a tanárok taníthatnak, akiknek az alkalmazását az egyházi vezetőség jóváhagyja.

Az iskola vezetőségének bizonyos időközönként értékelnie kell a tanárok munkáját. Ezt a belső értékelést egészíti ki az a pályázati rendszer, amely lehetővé teszi a kiemelkedő teljesítményű tanárok számára, hogy az intézmény vezetősége egy tanévre terjedően érdemfizetéssel méltányolja munkájukat. Abban az esetben viszont, ha az intézmény vezető testületei vagy a szülők elégedetlenek a tanár munkájával, a tanár áthelyezésének vagy az alkalmazás felfüggesztésének kérdése ismét tanfelügyelőségi szintre kerül, és hosszas, a tanszemélyzet alapszabályzatában részletesen előírt kivizsgálások után hozható bármilyen döntés. (A tanár törvényekkel szabályozott védelme természetes, a kérdés itt az intézményi jogkör szempontjából vetődik fel.)

Az iskolai autonómia kérdése szorosan összefügg a finanszírozás módjával. Az alkalmazottak bérezése központi keretből történik, az iskola finanszírozása pedig a 2001/32-es kormányrendelet és az ezt követő 538-as kormányhatározat értelmében a helyi önkormányzatok hatásköre. Ezzel párhuzamosan a 2001/713-as törvény, valamint a 2001/184-es sürgősségi kormányhatározat megerősítése szerint a közoktatási intézmények épületei és javai a községek és a városok tulajdonába került.

A szaktárca a rendelkezésére álló jelenlegi 4%-os tanügyre szánt költségvetési keret felhasználásában tovább szeretné növelni a tanfelügyelőségek és az iskolai vezetés felelősségét. Ez a decentralizáció a valóságban azt jelenti, hogy a minimális összegek elosztása, illetve az állami keret kiegészítésének problémája most már nem a központi, hanem a helyi szintet terheli.

Magyar vonatkozásban a tömbmagyar településeken a helyi önkormányzatok sokkal hatékonyabban járulhatnak hozzá az iskolák fenntartásának és karbantartásának támogatásához, mint szórványban, ahol minden iskolának biztosítaniuk ugyan a fenntartáshoz szükséges költségeket, a javításra, tatarozásra fordítandó összegek elosztásakor viszont előnyben részesíthetnek adott intézményeket.

Az előrejelzések szerint a közeljövőben a finanszírozási rendszer is módosul.

³⁹ Serviciul de Examinare și Evaluare – SNEE

III. KUTATÁS

1998-tól kezdődően folyamatosan bővült a minisztérium oktatásszervező tevékenységét segítő háttérintézményrendszer (Neveléstudományi Intézet, Országos Curriculum Tanács, Országos Felmérési és Értékelési Hivatal, Országos Felnőttoktatási Bizottság, Országos Képzési és Továbbképzési Bizottság, az Intézményértékelés Országos Bizottsága). Ez az intézményi háttér segíthet abban, hogy a szakminisztérium a maga hatáskörébe rendelve a kutatást (amint legújabb elnevezése is jelzi: Oktatási és Kutatási Minisztérium), próbálja megfelelni azoknak a nemzetközi egyezményeknek, amelyek értelmében az ország fokozottabb figyelemben és támogatásban részesíti a tudományos kutatásokat. Ezzel egy időben azonban a minisztériumnak alárendelt tanfelügyelőségekre is bonyolultabb szerep hárul: olyan feladatkört töltenek be, amely megyei, helyi szinten az oktatás szervezéséhez, fejlesztéséhez szükséges kutatási, menedzselési stb. feladatok elvégzését és az ennek megfelelő szakértelmet feltételezi.

Országos szinten tehát az oktatáskutatás iránti igény és érdekeltség megerősödését negatívan befolyásolja az a tény, hogy a kutatás, döntéselőkészítés és döntéshozás, szabályozás, irányítás területén a minisztérium és a tanfelügyelőségek kizárólagos jogokkal rendelkeznek. Mindaz, ami a minisztériumnak alárendelt intézményes kereteken kívül működik, a jelenlegi rendszerben esetleg diagnosztizáló, prognosztizáló jellegű, és kevés esélye van arra, hogy az oktatási rendszert és folyamatot vagy akár valamely intézmény helyzetét valósan befolyásoló tényezővé váljék. Ez hátráltatja az iskola horizontális nyitottságát biztosító szakmai önállóság kialakulását, illetve ennek az igénynek a megerősödését.

A megnevezett háttérintézményekben nincs magyar, illetve a kisebbségi oktatásért felelős képviselő. A hivatalos struktúrában a minisztérium keretében működő Kisebbségi Oktatás Főigazgatósága a romániai kisebbségek összességéért, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek általános vagy specifikus problémáinak kezeléséért egyaránt felel. Az országos szintű struktúrákhoz hasonlóan a megyei tanfelügyelőségeken a magyar szakfelügyelők a kisebbségi oktatás egészéért felelnek, tehát a különböző tevékenységi területek kezelésére nincs külön szakember (kivételet képeznek a tömbmagyar megyék).

Ebből következően kisebbségi vonatkozásban két alapvető problémával szembesülünk. Azokon a tevékenységi területen, ahol a rendszer egészének szempontjából a kisebbségi jelenlét nélkülözhetetlen, a minisztérium kisebbségi fősztálya külső szakemberekkel működik együtt. (Például az anyanyel-

vi tantervfejlesztés, az érettségi és záróvizsga magyar nyelv és irodalom tételeinek előkészítése stb.). Más területeken viszont (strukturális változások előkészítése, felnőttoktatás, továbbképzés, átképzés stb.) a kisebbség leszakadóban van a rendszer egészéről: miközben a sajátos kisebbségi oktatási kérdésekkel szembesül, a rendszerszintű folyamatokban, döntésekben is eme sajátos nézőpont szűrőjén keresi a megoldási lehetőségeket, az információk és a rendszerszintű rálátás hiányában viszont, a változások gyors ütemében nem is készülhet fel a rendszer egészében érvényesülő, a kisebbségi oktatásban viszont sajátosan jelentkező problémák megoldására.

A hivatalos struktúrák hiányát a civil jellegű intézmények próbálják pótolni. Ezeknek a szervezeteknek a többfelé ágazó tevékenysége azonban képtelen úgy jogerős, ütőképés és egységes rendszerré szerveződni, hogy az országos folyamatokkal párhuzamosan, azokkal összhangban a kisebbségi oktatás szervezését, fejlesztését megnyugtatóan megoldaná.

Ez a helyzet az emberi erőforrások felhasználásának sajátos kisebbségi paradoxonát eredményezi. Míg a rendszer egészének szintjén végbemenő gyors változásokhoz igazodni kellene, s ezeket a folyamatokat a kisebbségi oktatás szempontjai szerint transzformálni kellene a felzárkózás és a sajátos igények mérlegelésével, addig a kisebbségi oktatásért hivatalosan felelős szűk körű személyzetnek vagy az abban érintett külső szakembereknek, tanároknak stb. nem csak többletmunkát, hanem a látszólagos polihisztorság nyűgét is fel kell vállalnia. Ennek a jelenségnek –, ami éppen azt látatja, hogy a kisebbségi oktatás problémáinak kezelése elsősorban nem azon múlik, hogy az érintettek milyen mértékben képesek a heroizmus vállalására, hanem azon, hogy a kisebbségi helyzet épp a *kisebbségi*-ből fakadóan a többséginél számbelileg több vagy legalább ugyanannyi szakértőt igényel – több következménye van: egyrészt a folyamatos megkésettség jelensége, a szakterületenként differenciált és elmélyült szakértelem hiánya, hiátusok a rendszerszerű működésben, s nem elhanyagolható módon az ezekkel járó negatív érzelmi kísérőjelenségek.

Az előbbieken jelzett hiányok, s ebből fakadóan az erdélyi magyar oktatáskutatás töredékes jellege, illetve az oktatásfejlesztés mai állapota a kilencvenes évek előzményeihez kapcsolódik.

Romániában az oktatáskutatás iránti igény jelentkezését és a neveléstudományi kutatásoktól való elhatárolását kezdetben szemléleti beidegződések akadályozták. Az oktatási rendszer kommunista örökségéből és irányítottságából fakadóan az oktatáskutatás és neveléstudományi kutatások közötti különbség hosszú ideig nem tudatosodott, ugyanakkor az oktatáskutatás mint az oktatásügyre irányuló szociológiai, demográfiai, közgazdaságtani stb. kuta-

tásokkal érintkező alkalmazott társadalomtudományi kutatás szükségességének felismerése is megkészt.

Ezek a jelenségek természetes következményei az 1989 előtti szemléletnek és gyakorlatnak, amelyben teljesen kettévált a központi hatalom ideológiája és oktatáspolitikája, s ennek kiszolgáltatottan és ezzel szemben az iskola, illetve a tanár pedagógiai munkája. Ennek a hasadásnak az eredményeként rögzült az oktatáspolitikai sajátos értelmezése. Egyrészt kiszélesedett a jelentésköre, bekebelezett minden olyan dimenziót és tevékenységi területet, amely nem egyértelműen pedagógiai, úgymond szakmai kérdés. Másrészt erőteljes elidegenedés és negatív viszonyulás alakult ki az oktatáspolitikai, illetve az oktatást érintő társadalmi jelenségekkel szemben. A tanár, az iskola nem érezte magáénak a pedagógiai kívüli problémákat és azok megoldását, ugyanakkor egy érzelmileg kettősen leterhelt viszonyulása alakult ki ezekkel szemben: az idevágó kérdéseket kívülről és felülről kell/szokás megoldani, de a tapasztalat azt igazolja, hogy minden kívülről és felülről jövő intézkedés eleve rossz.

Mára már elfogadottá vált, hogy az oktatási intézményrendszer egésze és átalakulásának vizsgálata nem választható el attól a társadalmi közegtől, amelynek szerves részeként működik, így az oktatáskutatásban a reális helyzetkép ismeretéhez nélkülözhetetlenek a statisztikai, szociológiai, politológiai, gazdasági megközelítések. A rendszer egészének szintjén ezek a megközelítések – főként az európai integrációs törekvések mentén – megerősödni látszanak, noha a rendszer alsóbb szintjein ez csak újabb rendeletek, módosítások, változások állandó bürokratikus nyűgeként észlelhető. Ezek a folyamatok a kisebbségi oktatást mint a rendszer szerves részét érintik ugyan, de nem foglalkoznak azokkal a különbözőségekkel, amelyek az oktatás kisebbségi jellegéből adódhatnak. Az pedig, hogy nem fejlődött jelentősen ez a kutatási terület, azaz nem beszélhetünk ma sem oktatáskutatásra alapozott, tudatos és következetes oktatásszervezésről és –fejlesztésről kisebbségi viszonylatban, a szakértők és a megfelelő intézményes keret hiányával is magyarázható.

A kilencvenes évekre visszatekintve nyomon követhetjük azt a folyamatot, amelynek eredményeként ma ez a hiány tudatosíthatóvá vált. Az erdélyi magyar oktatásfejlesztés eddigi történéseit a magyar oktatás önállóságának és függőségének kettőssége határozta meg. Az autonómia iránti igényt táplálták a kilencvenes évek elejének eseményei: az önálló magyar iskolák megalakulása, a magyar osztályok számának megnövekedése, az anyanyelven folyó oktatás kiszélesítése stb. Az oktatáspolitikai törekvések az önálló anyanyelvű oktatási hálózat kialakítására irányultak, de az autonómia igényével párhuzamosan

1994-ben az a felismerés is megfogalmazódott, hogy ez csak „olyan mértékben valósítható meg, amennyiben sikerül oktatásunk önállóságának megteremtését összehangolni a román iskolarendszer intézményeinek autonómiatörekvéseivel, s amennyiben képesek vagyunk részesévé válni e törekvések alapjául szolgáló országos tanügyi reform elindításának, kibontakozásának”.⁴⁰

Az 1994-ben kidolgozott stratégiai tanulmányok és munkaanyagok – az oktatáspolitikai dokumentumok mellett – azért is jelentősek, mert az önálló oktatási szerkezet kialakításának feltételrendszerében annak a szakértői háttérnek a fontosságát is hangsúlyozzák, amely „minden politikai szervezettől független, nemzetközi színvonalú társadalom- és neveléstudományi szemlélettel elemzi a romániai magyar oktatás helyzetét és távlatait”. Az intézményfejlesztés kutatásra alapozott szándéka világosan körvonalazódik az akkori feladatokban: „az intézmények belső szerkezetére, a mozgatható szellemi potenciálra és a működési mechanizmusokra/zavarokra, a romániai magyar oktatás intézményeinek anyagi, szakmai szükségleteire, a szellemi munkaerő keresletre/kínálatra, az oktatás önkormányzati vonzataira, az iskola és társadalom reális kapcsolatára vonatkozó tanulmányok, felmérések”.⁴¹

Ennek az ideológiamentes oktatáskutatásnak és -fejlesztésnek az igénye azonban nem egy önálló nemzetiiségi kutatóintézet megalapításához vezetett, hanem ahhoz az elképzeléshez, hogy a szakértői háttér kialakítása, és egységes koncepció alapján történő összehangolása biztosítani tudja majd a kutatási szükségleteket. Eme szakértői háttér megerősödése a horizontális információs csatornák kiépítését, a politikai és civil érdekvédelemnek szolgáltatásokat nyújtó szellemi potenciál kiaknázását, a szakmai csoportok együttműködését feltételezte volna.

Azok az erdélyi, illetve magyarországi együttműködésre épülő kutatások, amelyek a kilencvenes években lezajlottak,⁴² illetve napjainkban folynak, csak részben igazolták a 94-es elképzeléseket. Abban az értelemben, hogy jelentősek ugyan a diagnosztizálás, prognosztizálás tekintetében, de nem elegendők a kisebbségi oktatásra vonatkozó egészes és tárgyilagos látülethez. Ugyanakkor az elszórt, egyéni kezdeményezéseknek az oktatásra való visszacsatolása is többnyire a véletlenre bízatik.

⁴⁰ Balla Júlia—Nagy F. István: A megmaradás esélye... közoktatásunk stratégiai elképzelései. RMDSz Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály: Kolozsvár, 1994. 5.

⁴¹ Cs. Gyimesi Éva: Cselekvési program a romániai magyar nyelvű oktatás fejlesztésére. RMDSz Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály: Kolozsvár, 1994. 4., 5–6. (kézirat)

⁴² Az 1990–2001 közötti időszakot kutatástörténeti szempontból részletesen adatoltam az Adalékok az erdélyi magyar oktatáskutatás és -fejlesztés történetéhez c. tanulmányban. In: Tanczos Vilmos (szerk.): Tizenkét év. Összefoglaló tanulmányok az erdélyi magyar tudományos kutatások 1990–2001 közötti eredményeiről. III. Scientia: Kolozsvár. 2002.

IV. KÖVETKEZTETÉSEK

A romániai oktatási rendszer vizsgálata az oktatásszabályozás (iskolastruktúra, bemeneti szabályozás), képzési kínálat (iskolatípusok, szakirányok) és az oktatásszervezés, -irányítás gyakorlata szempontjából azt láttatja, hogy az 1998–2004-es időszakban a kezdeti, lassúbb ütemű, de a korábbi időszakból örökölt sajátosságokhoz jobban igazodó fejlesztési kísérleteket a fokozatos decentralizáció és a felzárkózás igénye jellemezte, majd ezt a szakaszt a gyors alkalmazkodási kényszerből fakadó központi intézkedések sora követte. A három stratégiai pont (iskolastruktúra, bemeneti és kimeneti szabályozás) rögzítése hullámzásszerűen további változásokat feltételez (például a vizsgarendszer szintjén a nyolcadik osztály végi záróvizsga funkciójának átértelmezését, a szakképzés megújításával a társadalmi partnerek és a vállalkozói szféra fokozottabb bevonását a helyi szintű döntésekbe, a finanszírozás újabb reformját stb.) de a rendszer stabilitását rendkívül zavaró hirtelen fordulatok valószínűleg már nem várhatók, s ezek megszűntével fokozatos egyensúlyállapot és zökkenőmentesebb felzárkózás következhet be.

A továbbfejlesztés/fejlődés gyenge pontjai épp ott érhetők tetten, ahol a központi irányítás látszólag kiengedi a kezéből a döntéseket: szakmai autonómiát vár el az intézményektől, miközben eleve behatárolja, aprólékos metodológiaiakkal szabályozza és ellenőrzi ennek előírások szerinti megvalósulását, vezetői- és helyi szintű iskolapolitikai döntéseket szorgalmaz, holott azok az intézményrendszerek, amelyek az iskolaiügyet támogathatnák nem-hogy együttműködnének, hanem maguk is kiforratlanok, ugyanakkor az oktatás központi kormányzattól függő (alul)finanszírozása a társadalmi partnerek érdektelenségét, az iskola-felhasználók tehetetlenségét is felülmúlja.

A magyar kisebbségi oktatás helyzete nem függetleníthető a romániai oktatás egészének összefüggéseitől. Miközben fel kell zárkóznia a rendszer egyes változásaihoz (vizsgarendszer, iskolaszervezet stb.), a jelentősebb globalizációs törekvések szintjén (képzési kínálat, az iskolával együttműködő intézményhálózat, integrációs politika stb.) egyenlőtlen, szétfutó fejlődésvonalat ígér. Ezt jelentősen befolyásolják a demográfiai tényezők, az iskolahálózat differenciáltsága, a kisebbség jelenléte az iskolát támogató alrendszerekben stb.

Abból a megfontolásból, hogy a kisebbségi oktatás egésze „gazdátlan”, abban az értelemben, hogy a minisztérium Kisebbségi Főosztálya, az RMDSZ, a civil szervezetek részfeladatokat megoldhatnak ugyan, de nem tudnak szilárd, koherens, a változásokhoz és a kisebbségi oktatás sajátos helyzeteihez (tömb, szórvány, falusi, városi oktatás stb.) egy időben igazodó dinamikus fej-

lesztéspolitikát működtetni, úgy tűnik, hogy a kistérségekre lebontott, egymástól akár eltérő oktatásfejlesztési stratégiák kínálhatnak pillanatnyilag megoldást. A szétfutó fejlődésvonalakat látatja, hogy addig, amíg egy székelyföldi iskola az EU fejlesztési programjaihoz kapcsolódva szakképzést indít, és ehhez partneri kapcsolatokat épít ki a helyi önkormányzattal és gazdasági vállalkozásokkal, addig egy nagyvárosi felekezeti iskola az egyház tradicionális védnöksége alatt vidéki gyermekek iskoláztatását vállalja fel, a szórványbeli középiskola pedig az RMDSZ-szel, a helyi gazdasági és civil szférával szorosan együttműködve egy befele forduló kistérsadalom központjává válik.

Az oktatási rendszer egészének állapota, kiegészülve ezekkel a sajátos helyzetekkel – mint értelmezési kontextusok – sokszor tudatosítatlan előfeltevésként határozzák meg az oktatás minőségének értelmezését, értelmezhetőségét.

MANDEL KINGA

Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében

A kutatás célja

2003-ban kezdődött kutatásunk – mely a romániai magyar felső középfokú oktatás minőség-percepciójának, illetve a minőség-felfogások sokféleségének, dimenzióinak kutatására törekszik – abból a sokak (tanárok, egykori és jelenlegi diákok, szülők, intézményvezetők, oktatási szakemberek, vállalatvezetők) által érzékelt és megfogalmazott problémából indult ki, mely az oktatás minőségi romlását tételezi. Kutatásunk célja megvizsgálni, hogy mennyire megalapozott e feltevés, másfelől, hogy vajon csak az idősebb generációk fiatalabbakkal szemben megnyilvánuló fenntartását tükrözi-e. Igyekszünk feltárni, hogy melyek az oktatás rendszerszintű, illetve helyi problémái, ha vannak, hol rejlenek a minőséglánc törései, a kihívások milyen csapdákat, illetve lehetőségeket rejtenek magukban. Célunk feltárni a „szolgáltatók” (tanfelügyelők, intézményvezetők és tanárok), valamint a „felhasználók” (szülők és diákok) és az oktatásban érdekelt más szereplők (pl. civil szféra, önkormányzatok, vállalatok) minőségkonceptióit, motivációit, aktuális igényeit és elvárásait, az oktatással szemben megfogalmazott álláspontját, fenntartásait, elégedettségének és motivációjának irányultságát, mértékét. Szándékunk elemezni, hogy melyek a minőségi oktatás megvalósításának lehetőségei, illetve feltételei egy centralizált, adminisztratív elszámoltatási rendszerben működő, elitista oktatási rendszerben.

Jelen tanulmány a kutatás keretéből a szolgáltatói nézőpontok egy szeletét adja, mely az intézményvezetőkkel készített interjúk alapján körvonalazódik. A fogasztói szemlélet feltárására a kutatás egy következő szakaszában kerül sor.

A kutatás módszerei

A fogyasztó szempontú oktatáspolitikai megközelítést alapul véve abból indulunk ki, hogy ahhoz, hogy az iskola betöltsé funkcióját, céljaul a társadalom különböző csoportjai igényének és elvárásainak kielégítését kell kitűznie.

Kutatásunk három iskolaváros: Kolozsvár, Marosvásárhely és Csíkszereda vizsgálatát tartalmazza. A helyszínek kijelölésében elsődleges szerepet játszott, hogy olyan városokat válasszunk, melyekben a középfokú magyar oktatás nagy hagyományra tekint vissza. E városok jelentős mértékben eltérnek egymástól, ami a népesség nagyságát, nemzetiségi összetételét, magyar középfokú oktatási intézményekkel történő ellátottságát illeti. A felmért oktatási intézmények jellege is több szempontból különböző. Egyrészt nyelvi szempontból, amennyiben a vizsgált intézmények egy része teljesen magyar nyelvű, más részük tagozatos, azaz román és magyar nyelven tanuló osztályokkal egyaránt rendelkezik. Másrészt eltérő az egyes középiskolák jellege is, hiszen a felmért intézmények között vannak elméleti középiskolák és szakközépiskolák is. Különböző a középfokú intézmények mérete is, ami a tanárok és a diákok létszámát illeti, továbbá eltérők az iskolák a tekintetben, hogy többségük csak középiskolai osztályokat képez, de vannak olyan intézmények, amelyek általános iskolai képzést is indítottak.

A kutatási probléma pontos meghatározása érdekében előbb egy irányított fókuszcsoportos beszélgetésre került sor Kolozsváron, majd ezt követően a tanári kérdőívekkel (236 darab) és középiskolák vezetőivel készített mélyinterjúkkal (6 darab) kíséreltük meg a romániai magyar középfokú oktatás helyzetét, a tanárok minőség-koncepcióit körüljárni. Az interjúk a témakör szabadabb, mélyebb feltárására kínáltak lehetőséget. Eljárásunk célja, hogy előzetesen keretet adva a beszélgetésnek, minél kevesebb kérdéssel (irányítással) kapjunk betekintést az egyes intézmények működésébe, az intézmények vezetőinek jövőképebe, stratégiájába, célkitűzéseibe, minőség-koncepciójába, vezetési stílusba, a fennálló problémákba.

Az interjúk tapasztalatai

Az iskolavárosok elit középiskoláinak¹ igazgatóival készített interjúkból kirajzolódik e középiskolák sajátos képe. Ezek az iskolák nagy múlttal rendel-

¹ Felső középfokú oktatási intézmény, magyarországi szóhasználatban gimnázium, romániai szóhasználatban líceum.

kező elitiskolák, amelyek általában a városi, hagyományosan értelmiségi, valamint a tisztviselői családok gyermekeit képezik. Ragaszkodnak több évszázados tradicionális értékeikhez: a rendhez, a fegyelemhez, a tanárok tiszteletének hagyományához. Az iskolák közvetlen környezetében, illetve bennük fellelhető szobrok, az iskolák falain az egyházi, vagy világi előljárók szavai, a jelmondatok is a múltat idézik. Az iskolák többsége ugyanabban az egyház tulajdonát képező épületben működik ma is, mint amelyben létrejött (Márton Áron, Bolyai Farkas, Unitárius Kollégium, Brassai Sámuel).

A minőség definíciója

Az intézményvezetők több évtizedes történelmi, társadalmi illetve intézményi örökségként a minőséget színvonalként értelmezik, és az egyes középiskolákat a felsőoktatásba bejutott diákok száma alapján rangsorolják, ahogy az egyik interjúalany egyszerűen kifejezte, mert a „Fát a gyümölcséről ismerik meg”.² Egy intézményvezető e minőség-meghatározás értelmezését is adta, véleménye szerint azért a továbbjutás és a versenyeken történő szereplés a mérce, mert ez az, ami mérhető: „nem igazán tudjuk megállapítani, hogy az iskola mit nyújt készségekben és képességekben.”³

A felsőoktatásba történő továbbtanulás arányával történő minősítés a szigorúan korlátozott felsőoktatási keretszámok idejében indokolt volt, azonban a felsőoktatás kapuinak kitárulásával egyre inkább értelmét veszti. E térvessztést érzékelve az egyik iskolaigazgató a teljesítmények körébe sorolja a diákok sikeressége, versenyeken történő megmértetése, a sikeres érettségi mellett az iskola hangulatát, az osztályközösségek egységét, a társadalmi integrációt⁴ is. Egy másik igazgató pedig csak az állami (nem fizetési) egyetemekre bejutott diákok arányával büszkélkedett.⁵ Az iskola minőségének e tágabb körű, illetve differenciáltabb definíciói előrelépést jelentenek egy nyitottabb, rugalmasabb minőség-értelmezés felé.

Szüllői igények körvonalazódása

Tekintettel arra, hogy a felsőoktatásba történő felvétel az érettségi vizsgák eredménye és a négy éves középiskolai tanulmányi átlag függvénye,

² IKI – 2 számú interjú, 4.

³ IKI – 1 számú interjú, 10.

⁴ IKI – 3 számú interjú, 7.

⁵ IKI – 5 számú interjú, 8.

a középfokú oktatási intézmények egyre inkább vizsgaközpontú intézményekké válnak, ahol a tanterv, az óraszámok, opcionális tárgyak, az iskolán kívüli tevékenység elsősorban ennek a célnak, a továbbtanulásnak rendelődik alá. Ez fokozottan érvényes az elméleti középiskolákra, ahol a szülők egyre magasabb iskolai jegyeket várnak el. „Nem az a fontos, hogy a gyerek jól tudjon, hanem az, hogy nagy jegyei legyenek. Mind nagyobb jegyet kapnak a tanulók és azt kevesebb tudásra... Amíg, például 1991–1992-ben alig volt egy pár tanuló, akinek 9,50 fölött volt az átlaga, most vannak olyan osztályok, ahol az osztálynak 60–70%-a 9,50-es átlaggal rendelkezik... a tanárok és az iskola igazgatósága állandó nyomást érzékel a szülők részéről.”⁶ A szülők ugyanakkor azt is szeretnék, hogy „ne legyen házi feladat, lehetőleg a tanulónak ne kelljen otthon sok időt tölteni tanulással”,⁷ „minél kevesebbet maradjanak a gyerekeik az iskolában”.⁸ A szülők ugyanakkor nagyobb szigorúságot, rendet és következetességet várnak⁹ az iskolától, és hogy mindezek mellett nevelje is a gyerekeket: „ideadják és aztán rájuk sem néznek többet”,¹⁰ „úgy képzelek, hogy csak az iskola felelős a gyermek tanításáért, tanulásáért,¹¹ „nagyon sok olyan esettel találkozunk... az utóbbi esztendőben, hogy gyerekeket itt hagynak a szülők, egyik egyik országban dolgozik, a másik másik országban és a két gyerek itthon van egyedül.”¹² Elvárják, hogy a tanárok iskolán kívüli tevékenységként az érettségire történő felkészítő órákat tartsanak, mely tevékenység a tanárnak többletmunkával jár, de anyagi juttatással nem.

A fenti igényeken túlmenően azonban a szülők és a diákok teljes mértékben a rendszer kiszolgáltatottjai. A szülői bizottsági vezetők a helyi önkormányzat képviselőivel együtt korlátozott mértékben ugyan, de részt vesznek az intézmények adminisztratív tanácsában, azonban ez a tanács félévente 1-2 alkalommal ül össze, és az igazán lényeges operatív kérdésekben az intézmények szűkebb körű igazgatósága dönt. A szülői bizottságok szerepe általában az iskola rendezvényeinek szervezésére (farsangi bál, iskolanapok, évkönyv kiadása) és anyagi (iskolaalap), eszközbeli (fénymásoló, kazettafon, sportszer) esetleg közmunkában megnyilvánuló (felújítási munkálatok, különböző javítások) támogatására korlátozódik. A szülők az esetek többségében segítőkészeknek mutatkoztak, a felújítások (főként az osztálytermeké) többsége

⁶ IKI – 1 számú interjú, 15.

⁷ Uo.

⁸ IKI – 4 számú interjú, 15.

⁹ IKI – 2 számú interjú, 5.

¹⁰ IKI – 2 számú interjú, 5.

¹¹ IKI – 1 számú interjú, 4.

¹² IKI – 4 számú interjú, 17.

szülői, az egykori kalákákat idéző munka formájában történik, a szülők képességeik, illetve adottságaik szerint járulnak hozzá az iskola karbantartásához.

A diákönkormányzatok szerepe még a szülői bizottságokénál is korlátozottabb. A rendszerben jogorvoslatra nincs lehetőség, nem alakult még ki az oktatásban érintettek jogait védő oktatási ombudsmani szerep- és feladatkör. Teljes mértékben hiányoznak a fogyasztókat szolgáló eljárások mind helyi, mind országos szinten.

A diákok igényei

A tanárok a szülői elvárások mellett érzékelik a diákok részéről érkező igények egy részét is. Egy felekezeti középiskola igazgatója szerint a gyerekek interperszonális kapcsolatot igényelnek, mert „ebben az elgépiesedett társadalomban a szülőknek egyre kevesebb idejük van arra, hogy a gyerekre odafigyeljenek.”¹³

A diákok ugyanakkor olyan, a tantervben nem szereplő tárgyak iránt mutatnak érdeklődést, amint arról a későbbiekben szó lesz, mint például a filmsztétika vagy néprajz. Az iskoláknak azonban egyre kevesebb lehetőségük van ezen igények kielégítésére, az osztályok létszámának miniszteri rendelettel történő maximalizálásával nincs lehetőség a differenciált, személyre irányuló oktatásra, az opcionális tárgyakra szánható órakeret csökkenésének következtében nem elégíthető ki a diákok szerzteágazó érdeklődése. Az intézmények mozgásterét nagymértékben visszaszorították a 2000 után kiadott minisztériumi rendelkezések, melyek mind az oktatáspolitikai szakemberek, mind az oktatási rendszer aktorainak véleménye szerint visszalépést jelentenek a rendszer demokratizálódása, decentralizálása szempontjából.

A diákok ugyanakkor szabadidejük hatékony megszervezését várják az iskolától, bulikat, lehetőséget a szabad mozgásra, sporttevékenységeket, kirándulásokat.¹⁴ Vannak olyan iskolák is, ahol a diákok igényeinek felmérése szisztematikusan történik: „minden osztályfőnöknek kötelessége felmérni a diákok igényeit, és ennek megfelelően ezt kivetítjük iskolaszintre.”¹⁵

¹³ IKI – 2 számú interjú, 1.

¹⁴ IKI – 3 számú interjú, 16.

¹⁵ IKI – 3 számú interjú, 17.

Diákok a tanárok szemszögéből

Az intézményvezetők diákokkal szembeni fenntartásaiból néhányat már említettünk, mint amilyen az olvasottság hiánya, amit a tanárok a multimédiás eszközök elterjedésének (számítógépek és a televízió) rovására írnak. Ugyanakkor a diákok csoportmunkájával, együttműködési képességével is elégedetlenek a tanáraik,¹⁶ és kifogásolják, hogy nem tudnak megfelelően gondolkodni, idejüket beosztani.¹⁷

Másik probléma a fegyelmeztlenség, a szabályozó keretek fellazulása. Míg 1989 előtt számos szabály kötötte a hallgatókat és a tanárokat, addig a változások után ezek a keretek fellazultak és hiányoznak a fegyelmezés, ill. figyelemzés pedagógiai eszközei (egy diákot csak abban az esetben lehet elbocsátani az iskolából, amennyiben 40 óra igazolatlan hiányzást halmoz fel). Ezt a rendelkezést más szemszögéből a hallgatók védelmében hozott intézkedésként értékelhetjük. A tanárok véleménye szerint hiányoznak a fegyelmezés eszközei, ezért „majdnem anarchia van az iskolában”¹⁸

Diákok és tanárok intézményválasztása

A szülők, diákok és tanárok elvárásait tükrözik némiképpen az intézményválasztási motivációk, bár kétségtelen, hogy a motiváció az idő során az adottságokhoz igazodik, egyfajta öngazolásként.

A román oktatáspolitikai deklaráltan esélyegyenlőség-elvű, azonban a gyakorlatban megvalósuló vizsga-centrikussága következtében elitista jelleget ölt. Elméletileg az esélyegyenlőség biztosítását szolgálja a tanárok és diákok verseny alapján történő szétosztása, gyakorlatilag azonban azon diákok számára biztosít minőségi iskolát (ezáltal minőségi oktatást), akik egy előző oktatási szinten is magas jegyeket kaptak, illetve minőségi iskolában tanultak és így jól szerepelnek a vizsgán. Így a román oktatási rendszert leginkább az elitista oktatáspolitikai jelszava jellemzi: minőséget annak, aki megérdemli.¹⁹

A tanárok központilag (a megyei tanfelügyelőségek által) megszervezett vizsgán vesznek részt, majd a vizsga eredményeinek és az általuk megjelölt választási rangsornak a függvényében a központ osztja szét őket a különböző

¹⁶ IKI – 3 számú interjú, 14.

¹⁷ IKI – 6 számú interjú, 3.

¹⁸ IKI – 1 számú interjú, 13.

¹⁹ Angolul: „quality for those who deserve it”.

intézmények között. A rendszer funkcionális is lehetne, ha nem lengené be a román bürokrácia működésére oly jellemző korrupció.

Ehhez hasonlóan, a diákokat a képességvizsga eredményei és az általuk megjelölt választási rangsor alapján a számítógép szortírozza. A középfokú oktatási intézmények vezetői eredményesebbnek értékelték azon rövid korszakot, amikor mind a tanárok, mind a hallgatók megválasztására lehetőségük volt.²⁰ Mindkettőre azonban csak néhány, a Marga-féle²¹ reform-programban, a pontozásos rendszerben történő intézmény-értékelés eredményeként kiemelt státuszt elért iskoláknak²² (országos szinten 3000 ilyen iskola létezett) volt lehetősége 2-3 éven keresztül (1998–2000), mely idő alatt az adott intézmény vizsgáztathatta a hozzá jelentkező tanárokat. A romániai sajtós – mindent átszövő – uram-bátyám viszonyok következtében azonban Marga rendszere nem az elgondolások mentén működött, az intézmények vezetői ugyanis nem a jelentkezők kompetenciájának függvényében döntöttek az egyes tanárok alkalmazásáról, hanem különböző nyomások, befolyások mentén. „Romániában sajtós helyzetről van szó, mert ilyen esetben jönnek a különböző nyomások, mert hát az iskolaigazgatónak van unokahúga meg rokonai. Ha a törvényeket betartottuk volna, akkor nem itt lennénk.”²³

A diákok kiválasztása 1995-ig a központilag szervezett, de az adott középfokú intézmény keretében bonyolított felvételi vizsgán történt. 1995-ben bevezették a záróvizsgát,²⁴ mely az általános oktatás szakaszát zárja. 2000-ig az általános iskolát végzett diákoknak a továbbtanuláshoz két vizsgát kellett sikeresen abszolválniuk: a képességvizsgát és a középiskolai felvételit. Ekkor még az intézmények válogattak, míg 2000-ben a reform keretében eltörlésre került a középiskolai felvételi, azóta a diákokat a képességvizsga eredménye alapján és a hallgató választásának figyelembevételével számítógépes program segítségével szelektálják. Az egyik iskolaigazgató véleménye szerint akkor, amikor az intézménynek lehetősége volt szelektálni a jelentkező diákok között, sikeresebb évfolyamokat taníthattak.²⁵ Egy másik igazgató véleménye szerint a személytelen számítógépes rendszer csak kontraszelekcióhoz vezet.²⁶

²⁰ IKI – 3 számú interjú, 8.

²¹ A közvélemény és a szakértők véleménye szerint az utóbbi 14 év legeredményesebb román oktatási minisztere.

²² Şcoli pilot.

²³ IKI – 5 számú interjú, 4.

²⁴ Köznapi szóhasználatban kis-érettséginek vagy képességvizsgának is hívják.

²⁵ IKI – 1 számú interjú, 4.

²⁶ IKI – 3 számú interjú, 8.

A rendszer elitista jellegére az is utal, hogy – az intézményvezetők véleménye szerint²⁷ – egyre kevesebb vidéki származású gyermek kerül be az elméleti középiskolákba (kb. 7–8%), ahova többségükben az értelmiségi családi háttérrel rendelkező gyerekek járnak.²⁸ Eltekintve attól, hogy a diákok számitógépes elosztása éppen a vidéki, valamint a kevésbé elit iskolákból jövő gyermekek bejutását segíti (akik magasabb jegyekkel rendelkeznek, mint a szigorúbban osztályozó városi iskolák diákjai), és ezáltal az esélyegyenlőség érdekében történő pozitív diszkriminációs intézkedésként értelmezhető, az igazgatók azonban kivétel nélkül egyértelműen kontraszelekciós mechanizmusként értékelik. A képességvizsga (kis-érettségi) eredményébe ugyanis beleszámít az előző évek átlaga és maga a képességvizsga eredménye is. A vidéki általános iskolákban köztudottan kedvezőbben osztályoznak, mint az igényesebb, magasabb színvonalat követelő városi iskolákban, így a faluról származó gyerekek magasabb átlaggal vesznek részt a versenyben, előnnyel indulnak. Mégis, mivel a falvak egyre inkább elöregednek és kevés a szakképzett tanár, a vidéki diákok bejutási aránya fokozatosan csökken.

A diákok későbbi tanár-preferenciái a választható tárgyak szelektálásában érhetőek tetten, ugyanis a diákok a választás során nem annyira az illető választható tárgyat, hanem inkább az egyes tárgyakat oktató tanárokat választják meg, ez dönti el, hogy milyen alternatív órát részesítenek előnyben: „a diákok elsősorban a tanárt választják és utána a tantárgyat”.²⁹

A szülők az intézmények hírneve és hagyománya alapján döntenek az egyes középiskolák mellett. A diákok és tanárok számára, mint láthattuk, képességeik függvénye a szabad iskolaválasztás lehetősége. Az intézmények azonban nem alkalmazhatnak önálló személyzeti politikát, ami nagymértékben befolyásolja stratégiájukat, a tanárok között kialakuló interperszonális kapcsolatokat, együttműködési készséget.

Tanárok és diákok motiválása

Az oktatási rendszer sajátossága, hogy a változásokkal szemben leginkább ellenálló, az értékek konzerválására törekvő társadalmi alrendszer. Ha figyelembe vesszük, hogy Romániában 1989 óta folyamatosak az oktatási rendszer átalakítására irányuló reformok és a reformok reformjai, akkor egyre inkább érthetővé válik a tanárok szembenállása minden újjal, minden

²⁷ IKI – 1 számú interjú, 14.; IKI – 3-as számú interjú, 14.

²⁸ Uo. 14.

²⁹ IKI – 3 számú interjú, 16.

változással szemben. A tanárok motivációját a bérek alacsony szintje, társadalmi megbecsülésük erodálódása is gyengíti. A gyenge társadalmi pozíció mellett a javadalmazás is minimális, a stressz, a felelősség és az elvárások viszont magasak. A tanárok aránytalan tanévi beosztással, rohammunkában, túlszűfolt tantervvel és tantermekkel, szerény anyagi és infrastrukturális körülmények között, leterhelve dolgoznak. Az igazgatói feladatkör ellátása, úgy tűnik néha, „nem szakmai teljesítmény, hanem kamikáze szerep, szélmalomharc”,³⁰ annyi az adminisztratív munka meg a papírmunka, hogy sokszor arra nem jut idő, ami pont fontos lenne”.³¹

Az intézmények tanácsalannak tűnnek a diákok és a tanárok motiválásához szükséges eszközök tekintetében. A tanárok esetében „nem nagyon sikerül motiválnunk, hacsak belülről, hivatásból nem jön ez a motiváció”.³² Némely esetben mind a tanárokat, mind a diákokat oklevelekkel, elismerésekkel, esetleg kirándulással, jutalom, vagy tanulmányút finanszírozásával tüntetik ki.³³ A diákok számára az általuk javasolt rendezvények, szabadidős tevékenységek megszervezése (iskolanapok, gólyabál, szalagavató, tanár–diák mérkőzések, Halloween, ki-mit tud verseny), a diáklap szerkesztése és különböző iskolán kívüli tevékenységek rendezése (sport-, ökológia-, tánckörök) lehet motiváló tényező. Ez utóbbiak azonban külön terheket róznak a tanárookra, akik nem részesülnek az iskolán kívüli tevékenységekért semmilyen anyagi ellenszolgáltatásban. Legtöbb esetben a tanárok számára marad a lelki és erkölcsi elégtétel: „mikor bemész a tanterembe, akkor, amikor a szülőkkel találkozol, amikor megköszönik azt, hogy valamit mozdítottál, azt a kicsit is, amit el tudtál intézni... az mindjárt megéri”.³⁴

Az intézmények külső kapcsolatrendszere

A középiskolák kapcsolatrendszerének egy része adott és a tanügyi törvény által szabályozott. Például az oktatási minisztériummal történő kapcsolattartás, ami leginkább a megyei tanfelügyelőségeken keresztül valósul meg. Ez egy fentről lefelé menő, egyirányú kapcsolat, melyben a tanfelügyelőség a közvetítő szerepét játssza, de általában nem az iskolák érdekeit közvetíti a minisztérium felé, hanem a minisztérium utasításait továbbítja az intézmé-

³⁰ IKI – 5 számú interjú, 1.

³¹ IKI – 5 számú interjú, 3.

³² IKI – 4 számú interjú, 10.

³³ IKI – 3 számú interjú, 9–10.

³⁴ IKI – 4 számú interjú, 11.

nyek irányába. Az intézményvezetők szerint a létező gyakorlattal szemben „a tanfelügyelőségnek az lenne az elsőrendű feladata, hogy az iskolákat és a tanügyi társadalmat képviselje a minisztérium felé”.³⁵ A tanfelügyelőség feladatkörébe tartozik a középfokú oktatás minőségének ellenőrzése, valamint a különböző vizsgák (tanári véglegesítő és fokozati, diákok részére szervezett érettségi és képességvizsga), tanári továbbképzések szervezése.

Nehezen lehetne a megyei tanfelügyelőségek és az intézmények viszonyát partneri kapcsolatként értelmezni. Azon megyék esetében, ahol a magyarok kisebbségben vannak, e viszony inkább az ellenségesség felé hajlik – amennyiben a tanfelügyelőség a román többség érdekében értelmezi a minisztériumtól érkező utasításokat, és ily módon kódolva továbbítja őket. „Sokszor a sajtón és a TV-n keresztül értesülünk a minisztérium rendelkezéseiről, terveiről.”³⁶ Az iskolaigazgatók véleménye szerint³⁷ megoldható lenne, hogy az iskolák folyamatos kapcsolatban legyenek a felelős tanfelügyelőségekkel, és naprakész információkkal kölcsönösen segítsék egymás munkáját. Ha egyáltalán szükség van tanfelügyelőségekre. Ugyanis napjainkra alapjaiban megkérdőjeleződött a tanfelügyelőségek létének szükségessége és közvetítő szerepe: „van Internet-hálózatunk, bármi megjelenik, hamarabb tudom, mint ahogy lejönnek a papírok a tanfelügyelőségtől, ezért mondom, hogy egy fölösleges csomópont.”³⁸ A minisztériummal történő közvetlen kommunikációs kapcsolat révén hatékonyabban tudna működni az oktatási rendszer. Bár azt a vezetők többsége elismeri, hogy az oktatásban minisztériumi és tanfelügyelői szinten dolgozó tisztségviselők szakmailag kompetensek – „csak ebben a zavarosban ők sincs mit csináljanak, effektív”.³⁹ A megoldás valószínűleg a tanfelügyelőség szerepének és feladatainak alapjaiban történő átértelmezésében, modernizálásában lenne.

Több véleményben tükröződött⁴⁰ az oktatási rendszer szabályozásának kirakati, látszat-demokratikus jellege. A minisztérium formailag kikéri ugyan az egyes oktatási intézmények véleményét egy adott, őket érintő változást megelőzően, azonban a válaszokat már nem várja meg, az adott rendelet vagy szabályozás életbe lép, még azelőtt, hogy az érintett felek reagálhassanak a felkérésre és véleményt nyilváníthatnának. Az intézmények nem tudják

³⁵ IKI – 1 számú interjú, 17.

³⁶ IKI – 6 számú interjú, 1.

³⁷ Uo.

³⁸ pl. IKI – 5 számú interjú, 3.

³⁹ IKI – 3 számú interjú, 5.

⁴⁰ Pl. IKI – 3 számú interjú, 4.; IKI – 5 számú interjú, 2.

egyértelműen megállapítani, hogy ez a többször ismétlődő jelenség, illetve kommunikációs probléma kinek a rovására írható, a minisztérium az, aki későn kezdeményezi a felek megkeresését, vagy a tanfelügyelőség ül a szükségsegnél hosszabb ideig egy-egy hasonló levélen.

Az intézményvezetők hangsúlyozták, hogy szükség lenne – elképzelésük szerint egy, a minisztérium keretében működő - csoportra, mely képviseli a magyar, illetve a nemzetiségi iskolák érdekeit, „mert hajlamosak elfeledkezni arról, hogy magyar iskolák is vannak”.⁴¹ Az oktatási minisztériumon belül létező kisebbségi osztályt e tekintetben nem tartják elég hatékonynak.

Az intézmények általában nem ápolnak szorosabb kapcsolatot, sem a romániai magyar érdekvédelmi szervezettel (RMDSZ), sem az önkormányzattal, sem a civil szervezetekkel. A meglévő kapcsolatok pedig interperszonális jellegűek, az iskolák egykori diákjain keresztül működnek. Az alapítványokkal is esetleges a kapcsolattartás, mely egy-egy pályázat kapcsán történik. Egyes intézmények (pl. a Márton Áron Gimnázium) hangsúlyosan részt vesznek a különböző szakmai egyesületekben: tantervtanácsban, tankönyvek szerkesztésében és szoros kapcsolatot ápolnak a tanfolyamokat szervező RMPSZ-szel is.

Az iskolák szerteágazó helybeli, országos és külföldi kapcsolatokkal rendelkeznek, más iskolákkal, intézményekkel, alapítványokkal. Ezek egyike a testvériskolai kapcsolattartás, mely egymás kölcsönös látogatásában, tapasztalatcserékben nyilvánul meg. Országon belül az azonos iskolatípusok között egyfajta versengés és együttműködés kettőssége tapasztalható. Versengés, amennyiben eredményeiket egymáshoz mérten értékelik, együttműködés a hiányzó tantervek és tankönyvek, tananyagok közös fordításában, esetleg saját tankönyvek kidolgozásában, cseréjében. Az együttműködések jellemzője, hogy ezek inkább interperszonális kapcsolatokon nyugszanak, kevésbé formalizáltak. Egy esetben felmerült az iskolák közötti városi szintű koordináció is, azonban a gyakorlatban az elhatározott közös stratégia nem érvényesülhet, mert bár azzal „mindenki egyetért, de aztán teljesen mást csinál... mindig nagyon szépen kiegyezünk... de a valóság és a gyakorlat mást mutat”.⁴²

Az intézményvezetői interjúkból nem olvasható ki az egyes munkaadó-piaci, önkormányzati, vagy civil szféra szereplőinek az oktatási intézménnyel szembeni elvárásai, amit két okra vezethetünk vissza: egyrészt az intézmények és e „vevők” közötti kapcsolatok jellegére, másrészt, hogy az

⁴¹ IKI – 1 számú interjú, 18.

⁴² IKI – 5 számú interjú, 3.

egy-egy intézményvezetőknél nem alakult ki a receptivitás ezen igények begyűjtésére és feldolgozására. A közönségnek nincs beleszólása az iskola életébe, a reform keretében nyugati mintára elgondolt iskolaszékek ötlete nem működik.

Bizonytalanság és kiszámíthatatlanság

Az intézményvezetők az oktatási rendszer nagymértékű bizonytalanságáról és kiszámíthatatlanságáról számoltak be, arról, hogy nem érzékelhető egy meghatározott fejlődési vonal, a változtatások mögött nincs koherens koncepció vagy folytonosság. „Minden év kísérleti, semmi sem biztos.”⁴³ „Már mindenkit a hideg ráz, mikor azt mondjuk, hogy egy újabb változás... remélem, hogy nem jutunk vissza 1989 előtti, amikor már bármi történt, bármit mondtak, mindenki becsukta a füleit, hogy ne is hallja, és csinálta a dolgát, úgy, ahogy gondolta... mindenkinek kialakult egy bizonyos immunitása.”⁴⁴

Az sem tisztázott, hogy mi az a minimális tudás- vagy ismeretszint, amellyel egy diáknak rendelkeznie kell a kötelező oktatás végén, és amellyel európai szinten megállja a helyét. A rendszer *ad hoc* jellege leginkább az érettségi előírások folyamatos változásában érhető tetten, mivel az érettségi négy évre vonatkozó elvárásai és metodológiája mindig csak az utolsó tanévben körvonalazódnak. Az eljárásokra majdnem olyan nagy figyelmet kell fordítani, mint az elvárásokra, ami tovább növeli a vizsga egyre inkább technikai jellegét. Az érettségi vizsga körüli állandó bizonytalanság az intézmények, valamint a tanárok és diákok kiszolgáltatottságát növeli. Ahogy az egyik fizika szakos igazgató fogalmazott: „a tanügyben nagy az entrópia foka”.⁴⁵

Az iskolában a helyi és országos politika is leképeződik, érezteti hatását. Legtöbb esetben ez a határ negatív, amennyiben az oktatási minisztériumban bekövetkezett személycserék vagy koncepcióváltások következményei minden szintre legyűrűznek: „mindenki azt mondja, hogy az iskola és a politika párhuzamosan halad, sajnos, ez nem így van, mindig van beleszólása a politikának is”.⁴⁶ Ritka esetekben a politika befolyása pozitív is lehet, ahogyan ez a brassói líceum esetében történt, ahol az RMDSZ politikai síkon folytatott küzdelme következtében sikerült a líceumnak újra önállósulnia.⁴⁷

⁴³ IKI – 6 számú interjú, 1.

⁴⁴ IKI – 5 számú interjú, 2.

⁴⁵ IKI – 6 számú interjú, 1.

⁴⁶ IKI – 5 számú interjú, 3.

⁴⁷ IKI – 7 számú interjú, 25.

Alulfinanszírozás

Az intézmények többsége anyagi problémákkal küzd, mert nincs pénz a felújítási, karbantartási munkálatokra. A pénzügyi nehézségek megoldásában, legtöbb esetben, a finanszírozás egy részének helyi szintre történő delegálása sem segített. „Tulajdonképpen velünk pingpongoznak, a városháza nem ad pénzt (felújításra), merthogy egyházi épület, az egyház pedig egy állami iskolát nem vesz át,⁴⁸ „de a hasonló helyzetben levő román líceum mégis kapott támogatást az államtól felújításra.”⁴⁹

Tananyag, vizsgatárgyak

Az oktatás tradicionális célkitűzésének megfelelően, mely a továbbtanulásban, azaz a sikeres érettségiben látta fő célját, a diákok jelenleg is csak az érettségi (a továbbtanulást biztosító vizsga) tárgyai iránt mutatnak érdeklődést. Így az opcionális tárgyak és tanterven kívüli órák is az érettségihez szükséges tárgyak elmélyítését, a túlszűfolt tananyag elsajátítását szolgálják. Annál is inkább, mert a választható (alternatív) tárgyak esetében a legproblematicusabb a magyar nyelvű tankönyvekkel történő ellátás. Bár a diákok részéről más tárgyak tanulása (pl. filmművészet, filmesztétika) iránt is lenne igény, a választható tárgyak keretének beszűküléséből kifolyólag, és mert a szülők az érettségire történő felkészítést várják el az iskolától, erre nincs lehetőség. A tanterv telítettsége, a tananyag túlszűfolttsága mellett az intézményeknek nincs lehetőségük egyéni arculat kialakítására, nincs beleszólásuk abba, hogy mit és mennyit tanítanak.⁵⁰

A tagozatos iskolák problémái

Bár elvi konfliktusok létét a román és magyar tagozatok között a két tagozattal működő iskola igazgatója határozottan elvetette, a beszélgetés során, az egyes témaköröknél annál több gyakorlati jellegű probléma merült fel, melyek háttérben részrehajlásokat sejtethetünk. Ezek egyike, a vezetőségben a magyar tagozat képviselőinek alulreprezentáltsága a magyar diákok számára nyárhoz képest (a kutatásban szereplő egyik vegyes összetételű iskola esetében a magyar tanárok képviselete a vezetőségben 22% a diákok 34%-os

⁴⁸ IKI – 5 számú interjú, 5.

⁴⁹ Uo. 6.

⁵⁰ IKI – 1 számú interjú, 17.

arányával szemben). Másik ilyen jellegű probléma, hogy idegen nyelv és informatika oktatására az intézmény román anyanyelvű oktatókat szerződte-tett a magyar tagozat diákjai esetében is, valamint, hogy a vezetőség úgy döntött: csak az ortodox és református vallásstanárt fizeti, a katolikust már nem. Hasonló problémát okozott, hogy az intézmény vezetősége nem egy alkalommal nem szeretett volna magyar osztályt indítani, és a magyar tagozatnak csak a tanfelügyelőség közbenjárására sikerült a magyar osztályok létrehozását ki-harcolnia, holott eredetileg a minisztériumi elképzelésben mindkét tagozat számára biztosítottak helyeket.⁵¹ Hasonló gondként merült fel, hogy az inté-zet vezetősége nem támogatta a külföldi (értsd: magyarországi) testvérisko-la-kapcsolatok létesítését. Elvetette a magyar tagozat számára létesített önálló alapítvány ötletét is: közös alapítványra gondol a román vezetőség is, „tehát úgy szeretnék, hogy egy alapítványa legyen közösen az iskolának. Ami nem tudom, hogy mennyire oldaná meg külön a magyar osztályoknak a támogatá-sát, mert ez mindig kétélű”⁵² – mondja az interjúalany, érzékeltetve a problé-ma fonák jellegét, de ugyanakkor hozzáteszi: „külön, önállóan nem tudunk mi gondolkodni, mi együtt kell gondolkodjunk, nekünk együtt kell gondol-kodnunk”⁵³ – ismétli, mintha ezáltal önmagával is el szeretné hitetni, hogy ez lesz az optimális megoldás. De ugyanilyen problémát okoz a tanártovábbkép-zés esete is, mivel az iskola igazgatója nem ismeri el a tanár saját költségén, sa-ját szabadideje alatt elvégzett Bolyai Nyári Akadémia továbbképzéseit és az onnan hozott oklevelet és pontszámokat.

Felekezeti középiskolák mint a minőségi oktatás lehetőségei

Érdekes esetet képeznek a felekezeti jelleggel bíró középiskolák. Ezen is-kolák kettős alárendeltségben működnek, állami és egyházi felügyelet alatt. Ugyanakkor ezen iskolatípus az, amely leginkább képes szelektálni oktatói és diákjai között, amennyiben a törvény értelmében a tanárok alkalmazásához az illető egyház jóváhagyása is szükséges (bár a megyei tanfelügyelőségek elő-szeretettel megfelelkeznek erről). Tekintettel az oktatás speciális jellegére, le-hetőség van a diákoknak e tárgyból történő megmérettetésére (ami gyakran szóbeli elbeszélgetés formáját ölti), azaz bizonyos szintű szelekcióra. Az egy-házi iskolák így kitörést jelenthetnek a szigorúan szabályozott rendszerből, le-hetőséget egy eddigénél minőségibb oktatás megvalósítására. A felekezeti

⁵¹ IKI – 4 számú interjú, 5.

⁵² IKI – 4 számú interjú, 7.

⁵³ Uo.

iskolák azok, melyeknek lehetőségük nyílik jobban odafigyelni a családokra, azok problémáira. A felekezeti iskolák vezetőivel készített interjúkból kiderül,⁵⁴ hogy ezek az iskolák a szokottnál szorosabb kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, olyan közös programokba vonva be őket, mint amilyenek a lelkipályorkorlatok, különböző pszichológiai, pedagógiai kérdéseket tárgyaló előadások, melyek (a vezetők elképzelése szerint) kihatással vannak a család életére.

A felekezeti oktatás esetében talán még nagyobb a bizonytalanság, mert a minisztérium állandóan megkérdőjelezi létezésüket, nem tudván elszakadni az ortodox felekezeti oktatás mintájától, mely csak az egyházi személyek képzésére korlátozódik. Létezésük folyamatos megkérdőjelezését és az egyházi oktatás instabil szabályozását tükrözi a magyar diákok egyházi oktatásba történő beiskolázási mértékének ingadozása is, mely 1990 után folyamatosan növekedett az 1997-1998-as tanévig, viszont a 2002-2003-as tanévre visszaesett. A bizonytalanságot tükrözi, hogy a csíkszeredai katolikus középiskola beiskolázási terve csak a 2002-2003-as évben háromszor is változott, „jóváhagyták, visszavonták, új tervet kellett beadni, azt azután jóváhagyták”.⁵⁵

Az egyik interjúban körvonalazódott az állami és felekezeti iskolák versengése, szembenállása is. A kérdés úgy fogalmazódott meg, hogy a magyarságnak döntenie kell, hogy az állami vagy a felekezeti oktatást részesíti-e előnyben, mert a csökkenő gyereklétszám következtében egyre inkább értelmetlenné és lehetetlenné válik mindkettő támogatása.

Az iskolák önbesorolása

A székelyföldi iskolák úgy érzékelik, hogy előnyben vannak a szórvány középiskoláihoz képest, viszont lemaradásban az egyetemi központok középiskolákhoz hasonlítva, illetve periférián az információkhoz történő hozzáférés tekintetében, a Magyarországhoz földrajzilag közelebb fekvő középiskolákhoz viszonyítva.⁵⁶

A marosvásárhelyi iskolák viszont egyrészt a székelyföldi iskolákhoz képest érzik magukat hátrányban – például az eszközökkel történő ellátottság mértékében (iskolabusz, stb.).⁵⁷ Másrészt a marosvásárhelyi román középis-

⁵⁴ Pl. a IKI – 2 számú interjú, 5.

⁵⁵ IKI – 2 számú interjú, 3.

⁵⁶ IKI – 1 számú interjú, 3.

⁵⁷ IKI – 3 számú interjú, 20.

kolák anyagi ellátottságával szemben érzik a hátrányukat (pl. fűtésrendszer felújítása).⁵⁸

Jövőkép és stratégia

A jövőkép, stratégia és célkitűzés összemosódik az iskolaigazgatók értelmezésében. Vannak intézményvezetők, akik célkitűzésük középpontjában az oktatás minőségének javítását, valamint az adott iskolának a térség „szellemi központ”-jává válását helyezik.⁵⁹ Ugyanakkor azonban pesszimista jövőképet fogalmaznak meg, melynek értelmében „maholnap nem lesz gyermek... a családok nem tudják vállalni a gyermeknevelést”.⁶⁰ Az egyik egyházi középiskola a célját a következőképpen fogalmazza meg: „ez az iskola szeretne a tudomány és a hit szintézisét megvalósító oktatási intézmény lenni... egész embert szeretnénk elérni, tehát nemcsak szellemi értékeket közvetíteni, hanem lelki vonalon is hatni rájuk”.⁶¹ Egy másik iskola a kisebbség megmaradásának retorikája mentén fogalmazta meg jövőképét: „szeretném, hogy többen megmaradjunk itt szülőföldön, amiért küzdünk és harcolunk, legyen értelme, legyen akit tanítanunk... ha mindenki megfutamodik, mi lesz a szülőfölddel?”⁶² Stratégiaként: „család, szülő, pedagógusnak a pozitív hozzáállása kell, nem az elkeseredésben maradni, hanem továbblépésben, a megmaradásban, továbbküzdésben”.⁶³

Csak egyetlen iskolaigazgató megfogalmazása tartalmazott konkrét, belátható és megvalósítható jövőképet és stratégiai elemeket. Ő azt állította, hogy az „intézménynek megvalósítható menedzseri tervre és az oktatásszervezés erősítésére van szüksége”.⁶⁴ Úgy látta, hogy a tisztán elméleti líceumok jövőjét viszonylag kevés technikai felszereltséget igénylő szakmai tagozatok (pl. közgazdaságtan) elindítása tudná biztosítani.⁶⁵ Véleménye szerint egységesíteni kellene úgy módszertanilag, mint szakmailag az erdélyi magyar oktatást, megerősítve a kommunikációt és tájékoztatást. Az országos tanterv előírásait tiszteletben tartva saját tankönyveket kell írni, melyek a minőséget biztosítják (nem megelegedni a román nyelven írott könyvek vitatható

⁵⁸ Uo.

⁵⁹ IKI – 1 számú interjú, 9.

⁶⁰ Uo.

⁶¹ IKI – 2 számú interjú, 1.

⁶² IKI – 4 számú interjú, 18.

⁶³ Uo.

⁶⁴ IKI – 3 számú interjú, 10.

⁶⁵ IKI – 3 számú interjú, 20.

minőségű fordításaival). Továbbá meg kell erősíteni a szakoktatást, és „nem ártana egy egyeztetés a középiskolai tanterv és az egyetemi követelményrendszer között”.⁶⁶

Önálló intézményi stratégiák

A demográfiai pály egyre inkább eléri a felső középfokú oktatást is, ugyanis „azoknak kellene a padokat elfoglalni, akik 1990 után nem születtek meg”.⁶⁷ Vannak középiskolák, melyek megpróbáltak valamilyen stratégiát kidolgozni az új helyzetre, hogy megtarthassák tanáraikat. Hogy a változások a tanárok pozíciójának megőrzése érdekében történtek, szintén az oktatás szolgáltató- központúságát hangsúlyozza. Az intézmények egy része felfelé próbálta képzését kiterjeszteni, az érettségi utáni szakképzések irányába elmozdulva, mások az oktatási rendszerben lefelé, az általános iskolai képzés irányába nyitottak. Ez utóbbi történt a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium esetében, amely régi hagyományát felelevenítve, általános iskolai képzést indított. Ezt a középiskolai oktatásban gyakorlott tanárokkal teszi, akik magasabb szintű, elvontabb oktatáshoz szoktak – ami nehézséget okoz az elemi oktatásból érkező diákok számára. Az újabb általános iskola létrejött, mely iskola a többiekkel szemben délelőtt történő oktatást kínál, megnövelte az amúgy is egyre ádázabb konkurenciában levő általános iskolák közötti versengést, újabb feszültségeket szülve.

A demográfiai pály következtében a nagy múltú elit középiskolák is kénytelenek beérni gyengébb felkészültségű diákokkal. Egy intézményvezető véleménye szerint a „diákanyag eléggé érdekes ingadozást mutat, vannak évfolyamok, amelyek nagyon jók, és utána jönnek gyengébb évfolyamok... van egy ilyen számunkra megmagyarázhatatlan ingadozás”,⁶⁸ melyet nem indokol az alsóbb tagozaton oktató tanárok felkészültsége. Némely intézményvezetők a gyerekek olvasottságát hiányolják, mások a fegyelmezetlenséget emelik ki,⁶⁹ mint a diákokkal szemben megfogalmazott fenntartást.

A csökkenő diáklétszám következtében lehetőség nyílna a kisebb osztálylétszámok keretében történő differenciáltabb, személyre szabottabb oktatásra, ahogyan Andrei Marga minisztersége alatt történt (25-ös létszámú osztályokkal). Azonban az oktatási minisztérium 2000-es rendelete értelmében,

⁶⁶ IKI – 3 számú interjú, 22.

⁶⁷ IKI – 1 számú interjú, 4.

⁶⁸ IKI – 1 számú interjú, 16.

⁶⁹ IKI – 1 számú interjú, 12.

takarékossági okokból a tanügyi törvényben előírt maximális osztálylétszámmal (30-as osztályokkal) kell tanítani. Ellenkező esetben a megyei tanfelügyelőség nem hagyja jóvá az egyes osztályok indítását. Más intézmények esetében ez a maximális osztálylétszám teremproblémákat is okoz, ugyanis a termek gyakor kisebb létszámú osztályok számára készültek.

Az önálló intézményi stratégiák részét képezik az intézmények önfenntartására, vagy a hiányosságok pótlására tett kísérletek is. Az egyes középiskolák infrastruktúrájuk (tornaterem, számítógépterem, osztálytermek) bérbe adásával próbálják a különböző javítási (pl. parkettacsiszolás, székcsere, tornaterem felújítás)⁷⁰ költségeket előteremteni. Erre szolgálnak az iskola alapítványok is, melyeken keresztül az egyes intézmények különböző hazai, de főként külföldi támogatásokat pályáznak, több-kevesebb sikerrel. Az iskolákat az alapítványon keresztül támogatják a külföldön élő egykori diákok is. Azonban ezen alapítványok magán célra történő kisajátítására is került példa.⁷¹ A különböző cégek, vállalatok leginkább programokat, sporteseményeket támogatnak.

Tanártovábbképzés

Romániában a tanárképzés meglehetősen ingatag lábakon áll, tekintettel arra, hogy az egyetemi képzés keretében, néhány pszicho-pedagógiai jellegű kiegészítő tárggyal, pár tanítási órán történő részvétellel és néhány óra megtartásával bárki tanár lehet. Egy igazgató véleménye szerint „a tanárok nagy része pedagógiai gyakorlat nélkül, felkészületlenül kerül alkalmazásba, anélkül, hogy olyan alapvető dolgokat megtanulnának, mint amilyen a napló kitöltése, óraterv készítés, az idő beosztása, a fegyelmezés... ezért nagy feladatok hárulnak a továbbképzésre.”⁷² Érdekes az igazgató értékelése, aki az adminisztrálás elmulasztásában látta a pedagógusok felkészületlenségét, bár sok esetben ennél lényegesen többről van szó: ahogyan egy másik igazgató megfogalmazta, hiányzik a tanárok [főként fiatal, frissen végzett tanárookra gondolt] hivatástudata, „sajnos a fizetésük nagyon alacsony és akkor van bennük egy olyan, hogy, hogy engem ezért fizetnek, ezt csinálom és kész.”⁷³

Az intézményi stratégiák körébe tartozhatna a tanárok továbbképzése. A gyakorlatban azonban a tanártovábbképzés legtöbb esetben individuális

⁷⁰ IKI – 1 számú interjú, 8.

⁷¹ IKI – 5 számú interjú, 6.

⁷² IKI – 1 számú interjú, 6.

⁷³ IKI – 5 számú interjú, 7.

szinten történik, mindenki saját belátása szerint pályázik vagy jelentkezik a továbbképzésre.

A törvény ötévente történő 40 órás továbbképzést tesz kötelezővé. A továbbképzésre két lehetőség van: a megyei tanfelügyelőségek vagy a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség által szervezett továbbképzések keretében. Ezek az általános vélemények értelmében eltérő minőséget és értéket képviselnek. A tanfelügyelőség az évvizsga rohamában egy hétvégére bezsúfolva a megyeszékhelyen tartja képzéseit. Bár ezt a képzést a minisztérium fizeti, kisebb az érdeklődés iránta. Az idősebb tanárok szerint a továbbképzés e típusa visszalépést jelent azon régebbi, egy hetes képzésekhez viszonyítva, melyek az egyetemi központokban zajlottak, és ahol „a legújabb dolgokat próbálták elmondani... igaz, ott is volt olyan, hogy a 30 éves sárga papírjaiból ugyanazt mondta el... de valahogy akkor szervezeten, másképpen volt és komolyabban zajlott, többet nyújtottak”.⁷⁴

Az RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiákra túljelentkezés következtében pályázni kell, és a jelentkező jelképes összeggel járul hozzá képzéséhez. A felkért előadók a szakma kiválóságai, az egyetemi központok és magyarországi egyetemek kiváló előadói, akik az egy hetes nyári vakációban esedékes képzés alatt naprakész információkkal, színvonalas szakmai és módszertani képzést valósítanak meg. A képzés magyarországi anyagi és szakmai támogatással történik. A továbbképzés másik pozitívuma, hogy „a Nyári Akadémián nem formális tanárképzés folyik, hanem egyben informális is”.⁷⁵ A továbbképzést az oktatási minisztérium hosszú ideig nem fogadta el. Mikor a kolozsvári Babeş–Bolyai Egyetem is bekapcsolódott a képzésekbe, egyetlen évben érvényesnek elismerte, majd a továbbiakban újra nem hitelesítette ezeket a továbbképzéseket. 2003-tól kezdődően ugyanis a minisztérium akkreditálja a továbbképzési programokat, azonban a Bolyai Nyári Akadémia – tekintettel az akkreditáció relatíve magas költségeire,⁷⁶ valamint a szigorú előírásokra – egyelőre nem kérvényezte a program akkreditálását. Ezért a tagozatos iskolák vezetése sem ismeri el minden esetben hivatalos továbbképzésnek a Bolyai Nyári Akadémiát.⁷⁷ A továbbképzésekre meglehetősen nagy igény mutatkozik, ahogy az egyik interjúból kiderül, évente a tanárok

⁷⁴ IKI – 1 számú interjú, 6.

⁷⁵ IKI – 1 számú interjú, 7.

⁷⁶ Egy 240 órás programcsomag akkreditálása 20 millió lej (125 000 Ft; 1Ft = 160 lej).

⁷⁷ Lásd a tagozatos iskolák problémáiról szóló részt.

mintegy fele részt vesz valamelyiken.⁷⁸ Egyetlen esettel találkoztunk, ahol az intézmény számítógép-tanfolyamot indított tanárai részére.⁷⁹

Az elméleti középiskolák némelyikében problémát okoz, hogy a tanárok köréből hiányzik a középkorosztály, így a tanári kar idősebb (nyugdíjkorhatár felé közeledő) és egészen fiatal (frissen végzett) tanárokból áll.⁸⁰ Ez a generációhiány a pártállam politikájának tudható be, 1990 előtt ugyanis miniszteriumi kinevezéssel történt a tanárok „szétosztása”. A rendszer egyes városokat zárt városokká nyilvánított, ahová magyar vagy más nemzetiségű tanárokat kis számban helyeztek, ezek is kizárólag politikai színezetű kinevezések voltak, a helyek többségét román anyanyelvű tanárokkal töltötték fel. A román tanárok többsége az 1989-es változásokat követően elhagyta az illető iskolát, hazatelepedett, vagy a román középiskolákban talált helyet. A zárt városokból kiszorult középkorosztály azonban már nem tért vissza, letelepedett, családot alapított a kihelyezése városában, vagy foglalkozást változtatott. A változások után a román tanárok után megüresedett helyekre fiatal magyar oktatók jöttek.

Az idős és fiatal generáció között, a közvetítő generáció hiányában, akadozik a kommunikáció, az idősek az elhivatottságot kérik számon a fiatalokon, a fiatalok az újítások korlátozóiként látják az idősebbeket.⁸¹

A minőségbiztosítás lehetőségei

Egyes intézményvezetők az iskola minőségét a tanítás – tanulás minőségének javításával és állandó ellenőrzés révén látják biztosíthatónak.⁸² Mások az aktuális lehetőségek kiaknázását a differenciált oktatás révén látják megvalósíthatónak.⁸³

De ahogy a magyarországi oktatási rendszer esetében,⁸⁴ úgy a romániai oktatásban sincsenek világos helyi és országos követelményrendszerek, sem folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés. A reform keretében nem történt meg az értékelési rendszer teljes mértékű reformja. Az oktatási miniszteri-

⁷⁸ IKI – 1 számú interjú, 16.

⁷⁹ IKI – 4 számú interjú, 9.

⁸⁰ IKI – 1 számú interjú, 10.

⁸¹ IKI – 1 számú interjú, 11.

⁸² IKI – 1 számú interjú, 16.

⁸³ IKI – 3 számú interjú, 12.

⁸⁴ Setényi János: Vevőközpontú iskola. *Educatio*, 1999 Ősz., „Minőség”, 557–564.

um⁸⁵ keretében 1998-ban létrehozott Országos Értékelési és Vizsgabizottság⁸⁶ figyelmét egyelőre a két állami szintű vizsga megszervezése és lebonyolítása (részletes szabályozásának és metodológiájának kidolgozása) köti le. Így az értékelés továbbra is leginkább a diákokra vonatkozik. A tanári munka belső értékelésére a 20%-os emeléssel járó érdemfizetés odaítélésének eldöntésekor kerül sor.

A fókuszcsoportos beszélgetés során arra is fény derült, hogy nem egyértelműek a tanárok értékelésének feltételei, a 20%-os fizetésemelés feltételrendszerébe ugyanis bármi bekerülhet: iskolán kívüli tevékenység (pl. kirándulás), iskolai, nevelői (pl. osztályfőnöki óra) vagy oktatói tevékenység (előkészítő az érettségire, egyetemi felvételig). Az érdemfizetéssel történő motiváció gyakran azért nem működik, mert szociális szempontok is bekerülnek az értékelési tényezők közé.⁸⁷

A tanári munka külső értékelésére a különböző fokozatok megszerzésekor (véglegesítés, II-es fokozat, I-es fokozat), előre megszervezetten kerül sor. Az egyes intézményvezetőknek a törvény értelmében lehetőségük nyílik a tanárok munkájának ellenőrzésére, azonban tekintettel a hihetetlen méreteket öltő adminisztrációs leterheltségükre, erre nem marad idő. A belső és külső értékelés hiányában nincs lehetőség a szakmai munka folyamatos javítására, a minőség biztosítására. Arról nem is beszélve, hogy az értékelés továbbra sem szakított az értékelő és értékelt fölé- és alárendelt pozíciójából kiinduló negatív attitűddel, melynek célja a besorolás, mérés, hierarchizálás, jutalmazás vagy büntetés, és nem a jóindulaton, segítőkészségen alapuló tanácsadás.

Összefoglalás

Az oktatás minőségi problémái nagymértékben megegyeznek a magyarországi oktatási rendszer fentebb vázolt minőségi kérdéseivel,⁸⁸ és kiegészülnek néhány, a román oktatási rendszer sajátosságából származó problémával, amelyek főként a centralizáció magas fokának és az adminisztratív elszámoltatási rendszer továbbélésének tudhatók be.

A romániai magyar középfokú oktatás a román középfokú oktatás alrendszereként leképezi annak alapvető jellemvonásait. Továbbra is az állam hatá-

⁸⁵ Pontos fordításban: Nevelési, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului).

⁸⁶ Románul: Serviciul Național de Evaluare și Examinare (SNEE).

⁸⁷ IKI – 5 számú interjú.

⁸⁸ Setényi János: Vevőközpontú iskola, i. m.

rozza meg a minőség és az elszámolás kritériumait. A rendszer szolgáltatói (vezetők, tanárok) a minőséget hagyományosan színvonalként értelmezik, az oktatás céljának a felsőoktatási továbbtanulást határozzák meg. Így az oktatás vizsgaközpontú és differenciálatlan maradt. A rendszer ugyanakkor konzervatív, elitista jellegű oktatást biztosít, mely az együttműködés helyett kifejezetten a versengésre helyezi a hangsúlyt. Ezért a diákok képtelenek csoportmunkában dolgozni, annak ellenére, hogy egyénileg kiemelkedő teljesítményeket nyújtanak. Az oktatás e típusának munkaerő-piaci következményei beláthatóak.

A „szolgáltatók” körében alacsony a „vevői” igények iránti receptivitás. Egy iskolaigazgató megfogalmazta, hogy „az iskolában elsősorban gyerek-centrikusság kell legyen, hiszen a gyerekekért vagyunk itt”,⁸⁹ de ugyanakkor hangsúlyozta, hogy ezt, sajnos, nem minden tanárkollégája látja így. A kis fogadókészség ellenére is szórványosan kifejezésre jut a „vevői” igények egy része (főként a szülői, esetenként diákok igényei). A túlterheltség, túlszabályozottság következtében a merev rendszer nem ad lehetőséget azok kielégítésére. Egyetlen vevői kör, a szülők rendelkeznek befolyással az oktatási folyamatra, vagy legalábbis annak egy részére (pl. magasabb jegyek elvárása), abban az esetben, ha erős szülői közösségekbe rendeződnek. A vevők egy viszonylag széles köréből, a munkaerőpiactól, az önkormányzatoktól és civil szférából nem érkeznek információk a szolgáltatókhoz azok elvárásairól. Ezen kapcsolatok a leginkább formalizáltak, és így korlátozott az információátadás is. Bár a román oktatási reform céljául tűzte ki az oktatási intézmények integrálását a helyi és regionális környezetbe, ez a próbálkozás mindeddig kevés sikerrel járt.

A minőségi oktatás irányába a felekezeti oktatás kínál elmozdulási lehetőséget, ahol a szabályozás kiskapui lehetővé teszik az intézmények részére egy sajátos arculat, intézményi jövőkép és stratégia kialakítását, a vevői igényekre alapozva. Ehhez azonban az adott egyház hathatós együttműködése, nyitottsága is szükséges.

⁸⁹ IKI – 3 számú interjú, 10.

PAPP Z. ATTILA

Pedagógusok és minőségkoncepcióik a romániai magyar közoktatásban

(egy kérdőíves vizsgálat tanulságai)

1. A kutatás előzményei. A tanári professzionalizáció néhány eleme

Kérdőíves kutatásunk a pedagógusok minőségkoncepciója fontosabb elmeinek beazonosítására törekszik. Ezen elemek beazonosítása során azonban nem tekinthetünk el attól a közegtől, amelyben az oktatási rendszer e meghatározó szereplői (a tanárok) mozognak. Ebből a szempontból nézve az alábbi kutatási beszámoló a tanári szakma professzionalizációját firtató oktatásszociológiai kutatások sorába illeszthető. Ezt azért tartjuk fontosnak kihangsúlyozni, mert a tanári szakma társadalomtudományi vizsgálatára nem csak az ilyen típusú megközelítések szoktak vállalkozni, hanem a neveléstörténeti és a neveléslélektani kutatások is (Nagy 1994).

Oktatásszociológiai szempontból tehát lényeges a tanárok rétegjellemzőit, társadalmi megítélésüket, illetve a velük szemben támasztott társadalmi igényeket megismerni. A tanárok, tanítók hagyományosabb társadalmakban igazi, a valóságra vonatkozó tudást birtokló és hordozó értelmiségieknek számítottak (a papok mellett, pl.). A kelet-európai tanárok presztízse az államszocializmus évtizedeiben továbbra is viszonylag magas volt, paradox módon, annak ellenére, hogy a szakmában rendszerint magas a nők aránya (szociológiai szempontból ugyanis azok a foglalkozások, amelyekben magas a nők aránya, alacsonyabb társadalmi presztízstörvénynek örvendenek). A presztízst befolyásoló tényezők között egyszerre kell látnunk a szélesebb társadalmi jellegű tényezőket, illetve a tanárok szociális eredetét is. Speciális módon azonban figyelembe kell venni egyéb státuszcsökkentő faktorokat is, mint például a tanári munkaerő-állomány kiterjedtségét, a (a felsőoktatás részét képező) tanárképzés sajátosságait, illetve a szakma speciális klientúráját (azt, hogy gyerekekkel foglalkozik) (Walsh, 1987).

A tanári szakma megítélésére és egyben hatékonyságára is kihat az, hogy milyen szerepelvárások alakulnak ki velük szemben, azaz milyen felelősségi rendszerben kell dolgozniuk (Nagy, 1994). Minél centralizáltabb egy rendszer, minél inkább „felülről mondanak meg mindent”, azaz minél kiterjedtebb az előírások, ellenőrzések rendszere, annál inkább csökken a tanárok érintettsége, involváltsága. A szakirodalom ezt „korlátozott (szakmai) szerepelvárás”-nak nevezi. Ha a központi irányítás lazább, egyre nagyobb felelősség és egyre nagyobb feladatmennyiség hárul az iskolára és a tanárookra. Az intézménnyel szemben a helyi politikai, társadalmi közeg is igényeket fogalmaz meg, amelyek a tanárok „kiterjesztett szerepelvárásához” vezetnek (Hoyle 1980).

A pedagógustársadalom jellemzőinek megismerése azonban nem csak önmagában érdekes, hanem jelenlegi kutatási célunk elérése szempontjából. A minőség partnerközpontú felfogása szerint ugyanis az általunk is vizsgált réteg (a pedagógusok) és intézményes környezete (az iskola, a minisztérium) képes a vele szemben támasztott, külső szereplők (szülők, önkormányzatok, más intézmények) részéről megfogalmazott igényekre egyéni és intézményi válaszokat adni. A minőség ezen felfogása azonban azt feltételezi, hogy az iskola és szűkebb vagy tágabb környezete egyaránt aktív. Vagyis azt, hogy a környezet képes jól körülhatárolható elvárásokat megfogalmazni, az iskola pedig képes ezekre rugalmasan reagálni. Vagy azt, hogy az iskola kezdeményező módon képes környezetét arra buzdítani, hogy kéréseket, elvárásokat fogalmazzon meg vele szemben (amelyekre ő majd elfogadható válaszokat is ad). A román iskolai kultúrát vizsgáló kutatások azonban pesszimista választ sugallnak e reláció hatékony együttműködésére vonatkozóan. A bukaresti Neveléstudományi Intézet munkatársai (Iosifescu et alii, 2001, 2002) iskolai esettanulmányokra építve arra a következtetésekre jutottak, hogy az iskolai kultúrának két általános (általánosítható) eleme van:

- *a hatalomtól való nagyfokú távolságtartás*: amely éppen a centralizálás, az autoriter vezetési stílus elterjedése, az iskolai homogenitás, kezdeményező és intézményi tervező képtelenség irányába mutat; a hatalomtól való elfordulás azt jelenti, hogy a szereplők képtelenek kritikusan viszonyulni a döntéshozókhoz, a figyelem pedig elsősorban a szolgáltatókra (iskola, pedagógus) és nem a vevőkre (szülőre, gyerekre) koncentrálna, aminek következtében felértékelődik az „iskolai rend és fegyelem” logikája;

- a bizonytalanság elkerülésének magas igény szintje: ennek következtében a rendszer szereplői rögtönzésekbe sodródnak és képtelenek nyitni a helyi közösségek (társadalom) felé.

A román iskolai kultúra ezen elemei az előbb említett korlátozott szerepelvárás irányába mutatnak. A román tanári szakma professzionalizációját azonban nem lehet elválasztani az 1990-től kezdődő reformfolyamatoktól. Szakértők szerint a szakmai kibontakozást éppen a reformok jellege befolyásolta, hátráltatta. Mivel e reformfolyamatok *top-down*, azaz fentről lefelé, nagyon gyakran bürokratikus módon (csak papíron) terjedtek vagy az oktatáspolitikusok ily módon igyekeztek terjeszteni, a tanárok mintha kimaradtak volna e folyamatokból. Pedig az OECD 2000-es Romániára vonatkozó jelentése is tartalmazza azt az ajánlást miszerint a változásra irányuló folyamatok sikerességének záloga éppen az, hogy a tanárok azt érezzék, tőlük, általuk indulnak el a folyamatok. Mivel ez nem történt meg, a tanárok és iskolaigazgatók olyan hivatalnokká degradálódnak, akiknek nincs más dolguk csak a „fentről” érkező utasítások végrehajtása. A „professzionalizáció” akadályoztatása viszont egy másik szálon is fut: nevezetesen a pedagógusképzés és pedagógus továbbképzés rendszerének (nem hatékony működése) szintjén. Noha a továbbképzések szintjén megjelentek piaci vagy nemkormányzati (alapítványi) szereplők, összességében mégis kijelenthető, hogy az alapképzés nem eléggé gyakorlatorientált és nincs összhangban a továbbképzésekkel. A pedagógusok alkalmazása területén, továbbá, az iskolák mozgástere viszonylag szűkös, amit még inkább tetézik az a tény, hogy az iskolai menedzsment számára nem állnak rendelkezésre olyan eszközök, amelyek a továbbképzések megtervezését szolgálnák. Maguk a továbbképzések is gyakran csak „formálisan” zajlanak, és nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket (Iosifescu 2001a). Nem meglepő tehát, ha a román pedagógusok szakmai életútját kívülről és belülről (a tanárok szemszögéből) egyaránt bizonytalannak, kényelmetlennek, frusztrálóknak, kiábrándítóknak gondolhatjuk, amelyben jelen van egyfajta félelem az állandó bürokratikus kérdőrevonás lehetősége, az egzisztenciális bizonytalanság, elégedetlenség és állóvízszerű konzervativizmus is (Iucu – Pănișoară 2000).

Kisebbségi környezetben a tanárok presztízse magasabbra feltételezhető, mint a többségi kollégáiké. Erdélyi magyar viszonylatban például az első világháborút követő évtizedektől kezdve a tanárok, tanítók a kisebbségi megmaradás, az anyanyelv őrzőinek egyik legfontosabb szereplőinek számítanak. Noha jelen kutatásunkkal nem tudjuk egyértelműen alátámasztani, feltételezhető, hogy a rendszerváltás utáni másfél évtizedben a romániai (magyar)

tanári szakma presztízse folyamatosan csökkent. Ez hipotézisünk szerint a következőkkel magyarázható:

- az elhúzódó gazdasági átmenet közepette a tanári bérek drasztikus csökkenését lehetett tapasztalni;
- az oktatási reform beindításának akadályozása miatt a rendszer kaotikussá vált (pl. volt időszak, hogy hektikussá váltak a bérkifizetések, folyamatos jogi bizonytalanság);
- a mobilisabb pedagógusok pályaelhagyása (a korábbi évtizedekben „kényszerből” lett tanárok szakmát váltottak, vállalkozók lettek stb.)
- a tanári rekrutáció anomáliái: az iskoláknak nincs megadotva vagy csak korlátozott mértékben lehetséges a helyi tervezés, ugyanakkor sok a szakképzetlen tanár;
- a felsőoktatás expanziójának visszahatása: a tanárképzés kibővülése, illetve a felvételi vizsgák leértékelődése (ez utóbbinak is kettős hatása van: egyrészt speciális képességek nélkül is lehet valaki pedagógus, másrészt a középiskolai tanároknak a diákok egyetemi felvételi vizsgákra történő felkészítése is lassan leértékelődik);
- továbbra is magas a nők aránya;
- demográfiai tényezők: csökkenő gyereklétszám, értelmiségiek (itt értsd: tanárok vagy potenciális tanárok) kivándorlása.

A román iskolai kultúra és pedagógustársadalom említett sajátosságai óhatatlanul érvényesek a romániai magyar oktatási alrendszerre is. Kérdés lehet azonban, hogy a magyar iskolák és szereplői esetében előfordulhat-e, hogy bizonyos hatásokra másképp tudnának reagálni, mint a többségi iskolák. Retorikusabban fogalmazva: a kisebbségi iskolai lét ajándék avagy teher? Noha a rendszer egészére vonatkozó jogi keret azonos, illetve maga az alrendszer is hasonló folyamatoknak van kitéve, Fóris-F. Rita és Mandel Ginga (jelen lapszámban is közölt) tanulmányaiból mégis azt szűrhetjük le, hogy a kisebbségi oktatás bizonyos szempontokból, például a tanulók terheltsége vagy a háttérintézményekben való részvétel szempontjából inkább hátrányos helyzetbe kerül, más esetekben pedig, mint pl. az egyházi oktatásban lehetséges tervezés, inkább előnyt jelent. Jogosnak tűnik az a kérdés is, miszerint a korábbiakban definiált ún. korlátozott szerepelvárásra épített rendszerben lehetséges-e egyáltalán vevőközpontú minőségszemléletről beszélni?

Az előbbi felvetések megőrzése mellett alábbi elemzésünk során a vevőközpontú minőségkonceptiót egyféleképpen (kvázi normatív módon)

mégis használni fogjuk. Tesszük ezt azért, mert azt gondoljuk, e szemlélet jelen kutatási eredményekkel való ütköztetése során könnyebben beazonosíthatók, értelmezhetőek lesznek a látens vagy explicit módon megfogalmazott, a romániai magyar pedagógusok körében élő, minőségre vonatkozó felfogások, attitűdök.

2. Módszertani előzmények

A kérdőíves felmérés három város (Kolozsvár, Csíkszereda és Marosvásárhely) középiskolaiban zajlott. A kérdőív tematikus blokkjai a tanárok szociodemográfiai jellemzőire, valamint az iskola és (vevői) környezete közötti viszony jellegzetességeire vonatkoztak. A kérdőíves vizsgálat során a minőség fogalmát olyan nagyobb dimenziók mentén operacionalizáltuk, mint az iskola és környezete közötti kapcsolatok, a jó iskola ismérve, a tanári munka hatékonysága stb.

Mivel az iskolák pedagógiai állományáról, az ún. alapsokaságról nem rendelkezünk alapadatokkal, az önkitöltős módszerrel végzett felmérést felelőtlenség, és módszertanilag megalapozatlan lenne reprezentatív vizsgálatnak tekinteni. Így a következőkben ismertetendő statisztikai adatok csak jelzésértékűeknek tekinthetők. Kijelentéseink nem a romániai magyar pedagógustársadalom egészére vonatkoznak, hanem csak arra a szeletére, amelyet válaszadóink képeznek. Noha különböző módszerekkel (pl. az iskola vezetőségének a kérdésbe való bevonása) igyekeztünk stimulálni a válaszadást, a kérdőív kitöltése alapvetően önkéntes volt, és feltételezhetjük azt is, hogy a tényleges válaszadók a képzelt (általunk nyilván pontosan nem ismert) átlaghoz képest aktívabbak, valamilyen oknál fogva motiváltabbak voltak. Azt már csak remélni tudjuk, hogy e szűkebb metszet alapján olyan trendeket is sikerült „befogni”, amelyeknek szélesebb körben is relevanciájuk van.

3. Általános szociodemográfiai adatok

A válaszadók nemi megoszlása azt a nemzetközileg is ismert tényt igazolja vissza, miszerint a pedagógus szakma elnőiesedett. Adataink szerint a 236 válaszadó 28%-a férfi és 72%-a nő. E nemi arány már önmagában is jelzi azt a szociológia tényét, miszerint a pedagógus szakma társadalmi presztízse alacsonyabb lett, és e trend feltételezhetően 1989 után csak erősödött.

A minta¹ átlagos életkora: 39,5 év, ez a férfiak esetében 42,7, a nők esetében pedig 38,2 év. A vizsgálatba került pedagógusok kb. egyharmada maximum 30 éves, a többiek nagyjából hasonló mértékben oszlanak meg a többi tíz éves korcsoport között.

Vallási hovatartozás szerinti megoszlás: 59% katolikus, 32% református. Ezek az arányok kissé „torzítanak” a katolikusok irányába, amely valószínű az azal függ össze, hogy a mintába legnagyobb arányban csíkszeredai oktatók kerültek (és e város és környéke inkább katolikusnak mondható). A válaszadók viszonylag magas arányban (89%-ban) vallásosnak tekinthetők: 30% vallásos, az egyház tanítását követi, 59% pedig vallásos a maga módján.

A tanítási nyelv szempontjából a jelenlegi pedagógusok iskolai útja is jellegzetes romániai magyar mintázatot követ: a magasabb szintű oktatásban nagyobb valószínűséggel románul tanultak. Míg a középiskolákat 82 százalékban kizárólag magyarul végezték, addig az egyetemi képzést már pusztán 35 százalékban végezték csak magyarul, és 23 százalékban részben magyarul (és részben románul), 41 százalék pedig kizárólag románul.

A szülők iskolai végzettsége is szociológiai közismert tényt tükröz: az apa iskolai végzettsége magasabb, mint az anyáé.

A válaszadó pedagógusok családi állapotát tekintve megállapítható, hogy valamivel több, mint fele házas vagy élettárrsal él együtt (57%). A házasodási stratégia a jellegzetes értelmiségi utat követi: az élet- vagy házastársnak is felsőfokú végzettsége van. Ezen túlmenően etnikailag zárt is ez a házasodási piac, ugyanis a házások mindössze 6 százalékának van román nemzetiségű választottja. A gyerekvállalás is követi az értelmiségiekre jellemző szokásokat: 88 százalékuk egy vagy két gyereke van, a több gyerek vállalása eléggé ritkaságszámba megy. A gyerekek iskoláztatása során az iskolaválasztás szempontjai közül az anyanyelv érvényesül elsősorban, a gyakorlati képzés szempontja pedig kevésbé tűnik fontosnak (*1- nagyon fontos szempont, ... 4 – egyáltalán nem fontos szempont*).

	Átlag
1. Anyanyelvén tanuljon	1,26
2. Magyar közösségben legyen	1,70
3. Olyan szakot válasszon, amit a leginkább szeret	1,32
4. Képességeinek, adottságainak megfelelő szakot válasszon	1,36
5. Olyan szakot válasszon, amivel jól érvényesül	2,43
6. Mindegy mint választ, csak továbbtanuljon	3,53

¹ Statisztikai értelemben az előbbieket fényében a válaszadók együttesét természetesen nem tekinthetjük mintának (hiszen nem tudunk semmit a reprezentativitásáról). Az elkövetkezőkben pusztán a filológiai egyszerűség miatt fogjuk használni a „minta” kifejezést.

Az idegen nyelvek ismerete területén a román nyelvet majdnem felsőfokon beszélik a megkérdezettek, ám más idegen nyelvet saját bevallásuk szerint is jó esetben alapfokon beszélnek (az angolt alapfoknál kissé magasabb szinten, más nyelvet pedig alapfokon sem)

A vizsgálatba bekerült pedagógusok 63 százaléka alkalmi munkát is vállal, amely óhatatlanul túlterheltségüket eredményezi. Az alkalmi munka legtöbb esetben magánórákat jelent (60 százalék), ám (30 %-ban) egyebet is.

A szabadidős tevékenységek vizsgálata értelmiségi, középosztálybeli habitusról árulkodik (4 – nagyon gyakran, ... 1 – soha)

<i>Milyen gyakran szokott Ön:</i>	<i>Átlag</i>
<i>Szakirodalmat olvasni</i>	3,37
<i>Zenét hallgatni</i>	3,19
<i>Szépirodalmat olvasni</i>	2,98
<i>Színházba járni</i>	2,53
<i>Társaságba járni</i>	2,53
<i>Könyvtárba járni</i>	2,50
<i>Politikáról beszélgetni</i>	2,41
<i>Sportolni</i>	2,30
<i>Kocsnába, vendéglőbe járni</i>	2,02
<i>Alkalmi munkát vállalni</i>	1,99
<i>Alkoholt fogyasztani otthon v. valakinél</i>	1,93
<i>Otthon barkácsolni</i>	1,84
<i>Kézimunkázni, varrni</i>	1,77

4. Tanár típusok

Mielőtt rátérnénk a tanárok körében létező minőségfogalom körülírására, nézzük meg, milyen pedagógustípusok azonosíthatók be. Az alábbi lista alapján (legalacsonyabb átlagokról van szó), a pedagógusok körében a könyvtározás, illetve a felettesek beleszólásának elutasítását tapasztalhatjuk. (skála: 1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyet ért). Az órákat nem a feletteseknek tartják, az iskolán kívüli tevékenységek pedig szintén nem az iskola vezetőségének beleegyezésétől függ. Egyfajta pedagógiai autonómiaigény megfogalmazása olvasható ki mindebből. A könyvtározás elutasításának azonban látványosan ellentmond, hogy a legmagasabb átlagot annak elismerése kapta, hogy a tanárnak kötelessége a friss szakirodalom követése.

<i>Milyen mértékben ért Ön egyet az alábbiakkal?</i>	<i>Átlag</i>
1. <i>A jó tanár minden órára külön felkészül</i>	3,28
2. <i>Ahhoz, hogy jó órát tartsunk, nagyon sokat kell könyvtárznanunk</i>	2,65
3. <i>Az óráimat úgy tartom meg, hogy feletteseim meg legyenek elégedve</i>	2,59
4. <i>Az óráimat úgy tartom meg, hogy a diákok meg legyenek elégedve velem</i>	3,35
5. <i>Az iskola vezetősége támogatja kezdeményezéseim</i>	3,00
6. <i>Óráimat csak úgy tudom megtartani elfogadható módon, ha szakterületem friss eredményeit is beépítem</i>	3,16
7. <i>Gyakorlati ismeretek átadása nélkül, a középfokú oktatásnak nincs értelme</i>	3,34
8. <i>A legfontosabb az, hogy szakterületünk alapvető ismereteit átadjuk a diákoknak</i>	3,31
9. <i>A tanítás során figyelembe kell venniünk szűkebb világunk sajátosságait</i>	3,20
10. <i>Az oktatóknak kötelességük állandóan olvasni a friss szakirodalmat</i>	3,39
11. <i>Az iskola jó viszonyt kell, hogy kialakítson a helyi cégekkel is</i>	3,12
12. <i>A diákokkal az órákon kívüli is foglalkozni kell</i>	3,29
13. <i>A jó tanár közös szabadidős tevékenységeket is szervez a diákok számára</i>	3,31
14. <i>Csak akkor veszek részt órán kívüli tevékenységeken, ha az iskola vezetősége erről döntést hozott</i>	1,93
15. <i>Az iskola helyzetéről sokat beszélgetünk kollégáimmal</i>	3,14
16. <i>A diákok helyzetéről sokat beszélgetünk munkatársaimmal</i>	3,28

A fenti lista arra szolgál, hogy valamilyen összképet kapjunk a pedagógusokról. De hogyan is állt össze ez a lista? Az egyes itemek különböző pedagógustípusok operacionalizálását tartalmazzák. Ha e típusokat két dimenzió (az anyagi érdekeltség, illetve a szakmai sztemderdek és önállóság fontosságának) metszéspontja által meghatározott négy cellába soroljuk, a következő típusokat kaphatjuk:

	<i>Anyagi érdekeltség –</i>	<i>Anyagi érdekeltség +</i>
<i>Szakmai presztízsz +</i>	Humboldti	Innovátor
<i>Szakmai presztízsz -</i>	Proletár	Vállalkozó

- *humboldti típus*: a klasszikus ismeretátadó pedagógus (1, 2, 8, 12, 16-as kérdések)
- *proletár*: munkáját utasításra, kényszerszerűen végző pedagógus (3, 4, 13, 14-es kérdések)

- *innovátor*: szakmai megújulásra képes, új ismeretek kamatoztatására is képes típus (5, 6, 10-es kérdések)
- *vállalkozó*: szervezésben, újításban érdekelt, klasszikus ismeretadás kevéssé jellemző rá (7, 9, 11, 15-ös kérdések)

Operacionalizálásunk szerinti átlagokat kiszámítva az egyes típusokra, az alábbi értékeket kaptuk: humboldti típus 3,16, proletár 2,79, innovátor 3,18, vállalkozó 3,2. Az átlagokat úgy értelmezhetjük, hogy a klasszikus tanár szerepek és a megújulási vágy körülbelül azonos mértékben van jelen a vizsgált pedagógusok körében, kivételt pusztán a „proletárnak” nevezett attitűdhalmaz képez, ez ugyanis alacsonyabb értéket mutat. Noha ez a beállítódás is létezik, a többiekhez képest kisebb mértékben van jelen (noha érdemes újra megjegyeznünk, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok feltételezhetően aktívabbak az átlagnál, következésképpen az ún. proletár típus gyaníthatóan nagyobb mértékben van jelen a valóságban).

5. A jó iskola ismérve

A jó iskola megítélésénél kiemelkedett helyet kap az iskola társadalmi szolidaritási funkciója és a belső kooperáció szükségessége. Ezek után az iskola versenyképessége következik, majd pedig a különböző vevők (szereplők) elégedettsége. (skála: 1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

Átlag

<i>Az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti</i>	
<i>a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat</i>	3,20
<i>A vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés</i>	3,20
<i>Az iskolában egészséges versenyhelyzet van</i>	3,17
<i>Sokan bejutnak főiskolára, egyetemre</i>	3,16
<i>A tanárok idejében megkapják fizetésüket</i>	3,13
<i>A diákok elégedettek az iskolával</i>	3,13
<i>A tanárok elégedettek az iskolával</i>	3,11
<i>A diákok nagy része sikeresen érettségizik</i>	3,10
<i>A kollégák sokat beszélgetnek a diákokról</i>	3,03
<i>A szülők elégedettek az iskolával</i>	3,03
<i>Az iskola tartja a kapcsolatot a már végzetekkel</i>	2,98
<i>Sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken</i>	2,96
<i>A tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel</i>	2,96
<i>A tanárok egyformán figyelnek mindenkire</i>	2,94

<i>A tanfeliügyelőség elégedett az iskolával</i>	2,90
<i>Kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik</i>	2,84
<i>A kollégák nem szólnak bele egymás munkájába</i>	2,80
<i>A tanárok megkülönböztetett figyelemben részesítik</i>	
<i>a kiemelkedő képességű tanulókat</i>	2,74
<i>A tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik</i>	
<i>a lemaradó tanulókat</i>	2,74
<i>A tanárok nem buktatnak</i>	1,85

Mivel a „jó iskola” ismérve sokat elárulhat a pedagógusok körében lapangó minőségkonceptiók sajátosságairól, e kérdésblokk kapcsán további statisztikai elemzéseket végeztünk.

Az iskolára vonatkozó vélemények háttérdimenziót faktoranalízissel vizsgálva három elkülönült véleménycsoportot sikerült beazonosítani: az egyik véleményegyüttes az *esélyegyenlőségre* teszi a hangsúlyt, a második a *verseny-szellem fenntartását*, a harmadik pedig a külső és belső szereplők iskolával szembeni elégedettségét emelik ki.

A jó iskola ismérve az, hogy...

	<i>esély- egyenlőség</i>	<i>verseny- szellem</i>	<i>szolgáltató</i>
– az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	,917	–,049	,057
– az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	,736	,016	,168
– a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	,489	,165	,090
– a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	,403	,057	,396
– a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	,326	,042	,271
– a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	,288	,145	,234
– a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	,265	,070	,149
– sokan bejutnak főiskolára, egyetemre	,006	,878	,103
– a diákok nagy része sikeresen érettségizik	,001	,786	,104
– sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	,099	,616	,037

– iskolában egészséges versenyhelyzet van	,250	,442	,229
– kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik	,080	,304	,216
– a diákok elégedettek az iskolával	,148	,093	,812
– a tanárok elégedettek az iskolával	,143	,167	,757
– a szülők elégedettek az iskolával	,159	,102	,536
– a tanfelügyelőség elégedett az iskolával	,131	,321	,368
– a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	,240	,134	,315
– a tanárok idejében megkapják fizetésüket	,225	,086	,237

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a Rotation converged in 5 iterations.

A mintán belül a három véleményegyüttes – klaszterelemzés alapján – két markáns alakzatban jelenik meg (lásd az alábbi, a klaszterközpontokat tartalmazó táblát). Az érvényes választ adó megkérdezettek kétharmada (ún. „szolgáltatók” - 67%) az iskola szolgáltató funkciója mellett, az esélyegyenlőség és versenyszellem ellenében „voksol”, míg egy kisebb „elitista” csoport (33%) nagyon elutasító a külső és belső vevők elégedettségének elismerésével szemben, és a másik két véleménycsoportot (főképp a versenyszellem fenntartását) támogatja.

<i>jó iskola ismérve:</i>	<i>„szolgáltatók” (N=91)</i>	<i>„elitista” (N=44)</i>
– esélyegyenlőség biztosítása	-,11848	,24503
– versenyszellem fenntartása	-,21522	,44512
– szolgáltató	,34029	-,70378

E két csoport léte mintegy jelzi, hogy a pedagógustársadalom megosztott a tekintetben, hogy mi legyen az iskola funkciója: szolgáltató jellegű legyen-e, avagy az esélyegyenlőség elismerése mellett a verseny eszméjét szolgálja?

6. Tanításon kívüli rendszeres iskolai tevékenység

Leggyakrabban említett tevékenységek a versenyekre való felkészítés (56%), kirándulások, táborok szervezése (54%), vetélkedők, versenyek (53%), illetve ünnepi rendezvények szervezése (49%). Röviden, az iskolán kívüli tevékenységek a kompetíció fenntartása és az ünnepi, szabadidős tevékenységek között mozog. Ha az egyes tevékenységekre szánt időt vesszük alapul, megállapítható, hogy a legintenzívebb tevékenység a felvételi előkészí-

tők tartása, amelyet közel heti 5 órában tartanak a megkérdezett tanárok, általában díjmentesen, félig-meddig szívesen és félig-meddig kötelességből is. A legszívesebben, ám díjmentesen és ugyanakkor nem kötelező módon végzett iskolán kívüli tevékenység a táborok, kirándulások szervezése és az ünnepi rendezvények megtartása.

7. Pálya stabilitása – jövőkép

A jelenlegi (megkérdezett) pedagógusok kétharmadának korábban más munkahelye is volt, (átlagban 2,3). A munkahelyet változtatóknak mindössze 7 százaléka nem dolgozott korábban az oktatásban, ami azt jelenti, hogy a pedagógusi pálya eleddig stabilnak tűnt.

A jövőre vonatkozóan azonban mintha már megszűnne ez a stabilitás. A pedagógusi pályán való maradást a megkérdezettek alig valamivel több, mint fele tartja elképzelhetőnek a közeljövőben (a kérdés úgy hangzott, „mit fog tenni 5 év múlva?”), egyharmaduk pedig nem tudta megválaszolni e jövőre irányuló kérdést, míg 15 százalék határozottan állította, nem fog tanítani. A település szerinti bontás alapján a legmagasabb helyben maradási (azaz ugyanabban az iskolában való középtávú ott tanítást) a marosvásárhelyiek mondták, míg átlag alatti pályamódosítási szándékot a csíkszeredaiaknál tapasztaltunk.

8. Diákok megítélése

A diákok megítélésénél a *„mai fiatalok”* effektus érvényesül: a mindenkori tanárok szerint ugyanis a mindenkori diákok alulmotiváltak, nem kitartóak, nincsen jövőképük stb. Mindezek mellett megjelenik újra a versenyhelyzet fontossága is. (1 – nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

	<i>Átlag</i>
<i>A tanulók nem elég kitartóak, motiváltak.....</i>	<i>2,88</i>
<i>A diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük</i>	<i>2,83</i>
<i>A jó tanulóknak hiányzik az egészséges versenyhelyzet.....</i>	<i>2,59</i>
<i>A diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem tudnak tanulni.....</i>	<i>2,56</i>
<i>A diákok felkészültségi szintje között sokkal nagyobb</i>	
<i>a különbség, mint eddig.....</i>	<i>2,53</i>
<i>A diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem akarnak tanulni</i>	<i>2,50</i>
<i>A tanulók nagy része fejelemzetlen</i>	<i>2,28</i>
<i>A diákok sokkal gyengébbek, mint a 10, 20 évvel ezelőttiek</i>	<i>2,26</i>

<i>A tanulók általában semmi iránt sem érdeklődnek.....</i>	<i>2,15</i>
<i>A jó tanulóknak magántanárhoz kell járniuk.....</i>	<i>1,93</i>

9. Iskolaválasztás

A tanárok iskolaválasztását elsősorban a magyar nyelvű oktatás lehetősége határozza meg, minden más tényező csak kis mértékben befolyásolta a tanítási munkahely választását. (1 – egyáltalán nem befolyásolta, ... 4 döntő módon befolyásolta)

	<i>Átlag</i>
<i>Itt volt meghirdetett állás.....</i>	<i>2,81</i>
<i>Itt lehetett magyarul tanítani.....</i>	<i>2,53</i>
<i>Itt jó eredményeket lehet elérni.....</i>	<i>2,08</i>
<i>Itt önállóan lehet dolgozni.....</i>	<i>2,05</i>
<i>Ide szólt a kinevezésem.....</i>	<i>2,02</i>
<i>Itt képezhetem leginkább tovább magamat.....</i>	<i>2,02</i>
<i>Ez volt legközelebb otthonomhoz.....</i>	<i>1,93</i>
<i>Itt becsülnek meg leginkább a diákok.....</i>	<i>1,92</i>
<i>Itt becsülnek meg leginkább a kollégák.....</i>	<i>1,83</i>
<i>Itt volt a legjobb tanári közösség.....</i>	<i>1,81</i>
<i>Ide járnak a legjobb a diákok.....</i>	<i>1,81</i>
<i>Itt becsülnek meg leginkább a szülők.....</i>	<i>1,63</i>
<i>Itt tanítottak más barátaim, ismerőseim is.....</i>	<i>1,59</i>
<i>Ki akartam próbálni ezt az iskolát is.....</i>	<i>1,34</i>

10. Iskola hasznossága, iskola és környezete

Néhány kérdésblokkal kísérletet tettünk az iskola funkciójának körülhatárolására. Kérdéseink mögött valójában az állt, hogy fel tudjuk térképezni, milyen lappangó minőségfelfogás létezik a pedagógusok körében. Mennyire szolgáltató jellegű ez a funkció, és milyen mértékben érvényesülnek a kisebbségi léttel, és az örökölt struktúrákkal magyarázható tényezők.

Arra a kérdésre, hogy saját középiskolájuk milyen mértékben segíti a diákok különböző lehetőségeit, a következő sorrend alakult ki (1 – nagy mértékben segíti, ... 4 egyáltalán nem segíti)

	<i>Átlag</i>
<i>Egyetemi továbbtanulását.....</i>	<i>1,55</i>
<i>Identitásának megőrzését.....</i>	<i>1,62</i>

Szakmai továbbképzését	1,75
Kapcsolatainak kialakulását	1,79
Kreativitásának fejlődését	1,89
Kommunikációs képességének fejlesztését.....	1,89
Alkalmazkodó képességének fejlődését	1,90
Önállósulását	1,94
Problémamegoldó képességének fejlődését.....	1,96
Álláskeresését.....	2,08
Az elsajátítási mechanizmusok (magolás, ismerettrögztítés) kialakulását.....	2,13

Az iskola készség és képességalkító funkcióit az alábbi kérdésblokkal kísértük meg mérni:(1 – egyáltalán nem jellemző,... 4 nagy mértékben jellemző)

	Átlag
Jól felkészít az érettségire	3,11
A magyar közösséghez való tartozás élményét erősíti	3,05
Alapos szakmai felkészülést nyújt egy választott szakon.....	3,03
Hangsúlyt fektet a nemzeti értékekre, a történelmi hagyományokra	2,92
Az iskola elősegíti a tanuló alapvető emberi értékekre való szocializálódását	2,91
Jól felkészít a versenyekre	2,87
Támogatja a diákok önszerveződő törekvéseit, kezdeményezéseit.....	2,81
Nagyon alapos ismeretsajátítást vár el a tanulóktól	2,79
Szaktól függetlenül szilárd alapismereteket nyújt.....	2,78
Egészséges versenyhelyzetet biztosít	2,78
Egyéni, kiegészítő foglalkozást nyújt a tanulóknak	2,75
Az önálló ismeretszerzést, az új helyzetekben való alkalmazkodást segíti	2,68
Szaktól függetlenül a tanuló bármely tehetségének kibontakozását biztosítja	2,63
Szakköri tevékenységeket, széles skálájú fakultatív órákínálatot biztosít	2,63
Sok és sokféle szabadidős tevékenységet kínál	2,58
Kiváló infrastrukturális és könyvtár-lehetőséget biztosít.....	2,56

Többletmunkával, plussz órával ki-ki elsajátíthatja az alapismereteket.....	2,55
Interdiszciplináris szemléletet alakít az opcionális tantárgy rendszer révén.....	2,54
A gyengék lemorzsolódnak, más iskolát választanak	2,35

Az intézmények működtetése során jelentős tényező az intézményi lojalitás, illetve identitás kialakítása. Az ilyen típusú identitás része lehet az iskola küldetésének felvállalásában, egyszersmind a saját minőségkoncepció kialakításának. Nézzük meg mit tapasztaltunk megkérdezetteink körében:

Mitől különb ez az iskola a város többi középiskolájától? (1 – jobb, mint a többi iskoláé, ... 4 – sokkal rosszabb)

	Átlag
Tanári közösség.....	1,74
Tanárok felkészültsége	1,75
Kapcsolatrendszer	1,79
Intézményen belüli hangulat	1,79
Tanárok lelkiismeretessége.....	1,80
Intézményvezetés	1,81
Higiénia.....	1,88
Diákok fegyelme.....	1,90
Diákok felkészültsége.....	1,96
Szülők hozzáállása.....	2,00
Gazdasági helyzet.....	2,07
Taneszközökkel való ellátottság.....	2,12

A saját iskola megítélése kiegyensúlyozott: a megkérdezett pedagógusok nem gondolják azt, hogy különösebben másabb lenne saját intézményük, mint a város többi hasonló iskolája. Ez részben jelentheti azt, hogy az intézményekre egyaránt érvényesek bizonyos általános jellemzők, hiszen azonos kihívásoknak vannak kitéve, ám jelentheti az is, hogy (akár az előbbi ok miatt, vagy személyes, intézményvezetői kompetenciák miatt) az intézmények nem tudnak markánsan megjelenni. Minőségbiztosítási nyelvre lefordítva, e középiskolák valószínűleg még nem rendelkeznek határozott, saját minőségfogalommal.

Az iskola fejlesztéséhez különböző szereplők járulhatnak hozzá. Nézzük meg a tanárok szerint az iskola környezetéből melyek jelennek, mint partnerek:

Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbi intézmények az iskola fejlesztéséhez? (1 – nagyon nagy mértékben, ... 4 – egyáltalán nem)

	<i>Átlag</i>
<i>Iskola tanácsa</i>	1,97
<i>Szülői bizottság</i>	2,29
<i>Magyarországi alapítványok</i>	2,71
<i>Helyi tanács</i>	2,73
<i>Egyházak</i>	2,74
<i>Testvériskolák</i>	2,75
<i>Helyi alapítványok</i>	2,84
<i>Helyi vállalkozók</i>	2,85
<i>más</i>	2,87

Könnyen belátható, hogy a fejlesztésben jóformán csak az iskola tanácsa és a szülői bizottságok játszanak szerepet, a többi intézmény csak kis mértékben bukkan fel, mint partner. Ez újra az iskolák kiforratlan minőségkonceptióját juttathatja eszünkbe, nevezetesen azt, hogy az intézmények munkatársai még nem tudatosították azt a külső vevői kört, akikre támaszkodhatnának.

Az iskola és intézményi környezetével fenntartott kapcsolatára rákérdező kérdésblokkunk is hasonló következtetésekre enged juttatni: a polgármesteri hivataloktól kezdve a rendőrségig és minisztériumig terjedő mintegy 17 intézményt tartalmazó lista itemjeire adott értékek átlagai gyakorlatilag egy 0,5-es intervallumban mozognak (a skála 4-es nagyságrendű volt), illetve magas válaszmegtadást is tapasztalhatunk. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy a kérdés a pedagógusok számára irreleváns, amely annak árulkodó jele, hogy látens minőségkonceptiójuknak nem része intézménypartnerekben való gondolkodás.

11. Hatékony tanári munka

A tanárok kétharmada vett részt továbbképzéseken az elmúlt 5 évben, és megállapítható az is, hogy a részvételi szándék folyamatos időbeli növekedést mutat (minél inkább közelebb kerülünk a jelenhez, annál nagyobb mértékben vesznek részt különböző tanfolyamokon). A továbbképzések elsősorban szakmai és módszertani tematikában zajlottak, szervezőjük pedig az esetek több mint 50 százalékában az RMPSZ és a román oktatási tárca. Nyári egyetemek keretében a válaszadók mintegy 10 százaléka vesz részt továbbképzéseken. A részvételt az iskola nagyon kis mértékben támogatja anyagilag, ezt elsősorban maguk a szervezők teszik lehetővé, ám közel egyharmad esetben a résztve-

vők saját maguk állják a költségeket. A továbbképzések zömének időtartama 30–60 órát tesz ki, és általában (51%) helyben vagy a megyében, illetve más megyében zajlik (37%). Külföldön közel 10 százalékuk fordul meg ilyen képzésben, ez az esetek nagy többségében pedig Magyarországot jelenti.

<i>Milyen tényezők és milyen mértékben nehezítik a tanári munkát:</i>	<i>Átlag</i>
<i>A tananyag mennyisége</i>	<i>1,76</i>
<i>Tankönyvellátottság</i>	<i>1,81</i>
<i>A tanulók terheltsége</i>	<i>1,92</i>
<i>A tanulók alapszintű képességei</i>	<i>2,05</i>
<i>A vizsgakövetelmények</i>	<i>2,12</i>
<i>A reformmal együtt járó változások</i>	<i>2,12</i>
<i>A tanári fizetés</i>	<i>2,14</i>
<i>Infrastrukturális feltételek hiánya</i>	<i>2,17</i>
<i>A tananyag összetettsége</i>	<i>2,18</i>
<i>Könyvtárellátottság</i>	<i>2,24</i>
<i>Az óraszám</i>	<i>2,24</i>
<i>Az ismeretátadásra építő oktatás</i>	<i>2,30</i>
<i>Az új tantervek szemléletváltásához való igazodás</i>	<i>2,36</i>
<i>A tanulási folyamat tervezése</i>	<i>2,52</i>
<i>A szaktudományok rohamos fejlődése</i>	<i>2,79</i>
<i>A tanári szerepelvárások</i>	<i>2,79</i>
<i>A képességfejlesztésre fordított idő</i>	<i>2,80</i>
<i>Az órán kívüli tevékenységek</i>	<i>2,83</i>
<i>A csökkenő gyermeklétszám</i>	<i>2,91</i>
<i>Az iskolai autonómia</i>	<i>2,91</i>
<i>Más</i>	<i>2,96</i>
<i>A szakmai együttműködések</i>	<i>3,07</i>
<i>Szakmai, módszertani folyóiratok</i>	<i>3,31</i>
<i>A továbbképzések</i>	<i>3,46</i>

Látható, a tanárok megítélése alapján munkájukat elsősorban makroszintű tényezők hátráltatják, mint a tananyag mennyisége, a tankönyvellátottság, a tanulók terheltsége,² a vizsgakövetelmények, illetve a reformmal kapcsolatos szabályozásokból származó bizonytalanságok. Mindezt talán kellőkép-

² Ez, mint korábban láttuk, a magyar tanulók esetében még hangsúlyosabb, mint a román nyelven tanuló diákok számára (ld. Fóris F. Rita szövegét)

pen ellensúlyozzák a szakmai együttműködések lehetőségei. Fontos megjegyezni, hogy a kifejezetten belső pedagógiai, oktatástervezési vonatkozásokat nem érzékelik nehezítő tényezőknél, illetve ezen a szinten még a gyereklétszám apadása sem tételeződik veszélyforrásként.

Felmerülhet az a kérdés is, milyen szempontok érvényesülnek a tanári munka eredményességének értékelésekor? A válaszok alapján a következő sorrend alakult ki. (1 – egyáltalán nem érvényesül, ... 4 – nagymértékben érvényesül)

	<i>Átlag</i>
<i>Jól szerepelnek a tanulók a tantárgyversenyeken</i>	3,49
<i>A tanulók közül sokan jutnak be egyetemre, főiskolára</i>	3,38
<i>Elégedett az igazgató és a vezetőtanács</i>	3,38
<i>Nemzetközi összehasonlító versenyeken a diákok</i>	
<i>jól szerepelnek</i>	3,36
<i>A tanulóknak jó eredményeik vannak az</i>	
<i>iskolai mérések alkalmával</i>	3,30
<i>A tanár aktív, többféle tevékenységet szervez az iskolában</i>	3,27
<i>Elégedettek a tanulók</i>	3,26
<i>A tanulók érdeklődnek a tanár által szervezett órán</i>	
<i>kívüli tevékenységek iránt</i>	3,25
<i>Elégedettek a szülők</i>	3,12
<i>A továbbképzéseken való részvétel</i>	2,95
<i>A szakfelületes ellenőrzés</i>	2,91
<i>Az igazgató óralátogatásai és értékelése</i>	2,89
<i>Elenyésző az évismétlők száma</i>	2,72
<i>A tanár sikeres tankönyvíró</i>	2,64

A korábbiakban is már jelzett versenyszemléletet azonosíthatjuk be ez esetben is. A tanári munka hatékonyságának, pozitív értékelésének elsősorban a különböző vizsgákon való sikeres részvétel a mutatója. Ehhez egyféleképpen társul az iskola vezetésének elégedettsége. Látható az is, hogy a továbbképzéseken való részvétel és a szülői elégedettség csak kisebb mértékben képezi a pedagógusi teljesítmény részét.

A tanári munka értékelésére vonatkozó elképzeléseket egy másik kérdéssel is megközelítettük. Ezúttal arra kértük a válaszadókat, hogy az alábbi kijelentéseket értékeljék egy 1-től 4-ig terjedő skálán (1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – teljes mértékben egyet ért):

Átlag

<i>Az értékelésnek nemcsak az iskolai eredményekre kellene irányulnia, hanem a tanítás körülményeire is</i>	3,23
<i>Fölösleges az értékelés, ha nem követi a korrekció vagy a fejlesztés</i>	3,23
<i>A tanároknak egymás között kellene kialakítaniuk az az állandó tapasztalatcserét, amely szempontokat adhatna a saját munka értékeléséhez is</i>	3,20
<i>A valós értékeléshez nagyon részletes szempontrendszerre lenne szükség</i>	3,20
<i>Az egész intézményt kellene több szempontból értékelni, s ezen belül a tanári munkát</i>	3,07
<i>Figyelembe kellene venni a szülők és a diákok véleményét is</i>	2,97
<i>A tantervi követelmények alapján rendszeresen mérni kellene a tanulói teljesítményt</i>	2,86
<i>Továbbképzési teljesítmény, többletmunka</i>	2,82
<i>A katedrazetetőnek és a módszertani bizottságoknak kellene folyamatosan foglalkoznia és megszerveznie a tanár szakmai munkájának értékelését</i>	2,56
<i>Időszakosan legyenek komplex vizsgák a tanárok számára (tanári dokumentumok, szakmai tevékenység, tanulói eredmények, a felzárkóztatás eredményei, óralátogatás stb.)</i>	2,41
<i>A szakfelületes ellenőrzés megfelelő</i>	2,35
<i>A tanári munka értékeléséhez elégséges, ha a tanár időszakosan felmérést végez a tanulói tudásról</i>	2,23
<i>A tanári munka számonkérésének bármely formája a tanár autonómiáját sérti</i>	2,15
<i>A tanári munka értékeléséhez elégséges a tanulók érettségi és továbbtanulási eredményei</i>	2,14

Az értékelésre vonatkozó elképzelések is megerősítik azt az ellentmondást, amit a „jó iskola” ismerve kapcsán már felvetettünk. A pedagógusok értékelik, hogy munkájuk értékelésékor nem kizárólag a továbbtanulási eredményeket kellene figyelembe venni, hanem a tanítás körülményeit is. Szerintük az értékelésnek csak akkor van értelme, ha valamilyen fejlesztés is követi, illetve ha az, az egész intézmény értékelésének részét képezi.

E gondolatmenet egyértelműen azt sugallja, hogy a tanárok a maguk részéről nyitottak a teljesebb körű értékelésre (úgy is fogalmazhatnánk, lélek-

ben fel vannak készülve a TQM típusú minőségbiztosítási rendszer bevezetésére). Ugyanakkor a jogi bizonytalanság, egyéb makró és strukturális okok miatt, és talán a rendszerszintű ilyen típusú szakismeretek hiánya miatt, továbbél az évtizedekkel korábban meghonosodott felsőfokú képzésre való „gyártás” eszménye.

12. Iskola-szülők kapcsolata

E kapcsolatok sokrétűségét az alábbi kérdésblokkal közelítettük meg. Mennyire jellemzőek a szülő iskolával szembeni viszonyulására? (1 – nagy mértékben,... 4 – egyáltalán nem)

	<i>Átlag</i>
<i>A szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat a vizsgákra</i>	<i>1,55</i>
<i>A szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat az egyetemi felvételre</i>	<i>1,94</i>
<i>A szülők az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát</i>	<i>1,96</i>
<i>A szülők azt várják el, hogy az iskola vállalja fel gyermekeik nevelését</i>	<i>2,07</i>
<i>A szülők azt várják el, hogy gyermekeik minél könnyebben elvégezhessék tanulmányaikat.....</i>	<i>2,29</i>
<i>A szülők elvárják, hogy a tanárok és szülők között együttműködés legyen a nevelésben.....</i>	<i>2,30</i>
<i>A szülők azt teszik, amit az iskola kér tőlük</i>	<i>2,31</i>
<i>A szülők azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás-tudatot erősítse</i>	<i>2,39</i>
<i>A szülők elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak.....</i>	<i>2,41</i>
<i>A szülők a tanároknak bízzák a döntéseket</i>	<i>2,42</i>
<i>A szülők elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola.....</i>	<i>2,55</i>
<i>A szülők elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak</i>	<i>2,63</i>
<i>A szülők elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék elő a tanulókat a vizsgákra.....</i>	<i>2,70</i>
<i>A szülők az iskolaalapon kívül is támogatják az iskolát</i>	<i>2,71</i>
<i>A szülők megterhelőnek tartják az iskolaalap befizetését</i>	<i>2,81</i>
<i>A szülőknek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben</i>	<i>2,94</i>
<i>A szülőket nem érdekli, hogy mi történik az iskolában</i>	<i>2,97</i>

Más	3,05
A szülők ragaszkodnak ahhoz, hogy ők döntsenek az iskolaalap felhasználásáról.....	3,08
A szülőbizottságok pályázati rendszerben döntenek az iskolaalap felhasználásáról.....	3,19

A szülő és iskola viszonyának megítélése kapcsán az körvonalazódik, hogy a tanárok szerint a szülőket is elsősorban a gyerekeik versenyképességének növelése (értsd: sikeres vizsgázásai) érdekli. Mintha az iskola valamilyen fekete doboz lenne, ahova a gyerekek bemennek, ám, hogy mi történik az iskolában, az a szülőket már kisebb mértékben érdekli. A szülők alapvetően az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát (és e befizetés a tanárok szerint nem ró különösebb terhet a szülőkre), ám a pénzek felhasználásáról már kisebb mértékben akarnak döntenek. Igényeik természetesen vannak az iskolával szemben, és ezek az igények az említett sikeres vizsgázások biztosítása mellett, a gyerek nevelésére is vonatkoznak (jellemző módon elvárják, hogy az iskola a nevelésüket is biztosítsa). Megjegyzendő, hogy a nemzeti hovatartozás tudatának erősítését kisebb mértékben várják el a szülők az iskolától.

13. Tantervi szabályozáshoz való viszonyulás

A tantervi szabályozással kapcsolatosan az alábbi véleményeket találtuk. Milyen mértékben ért egyet az alábbi kijelentésekkel? (1 – egyáltalán nem,... 4 – nagyon egyetért)

	Átlag
Az opcionálisoknak akkor lenne értelme, ha kisebb csoportokat lehetne tanítani.....	3,22
A jelenlegi kerettantervek nem teszik lehetővé az iskolai autonómia érvényesülését	3,03
Az opcionális órák arra jók, hogy az osztály szakjának megfelelően el lehessen mélyíteni a szakképzést.....	3,03
A kötelező törzsanyagot csökkenti kellene a helyi tervezés kiszélesítése érdekében	3,00
A magyar nemzetiségű gyermekek számára a kerettantervek nem biztosítják az esélyegyenlőséget és a tehermentesítést.....	2,99
A helyi tantervre szánt óraszám nevésegesen kevés.....	2,90
A kötelező törzsanyagot zsúfoltsága miatt a választható tantárgyak túlterhelik a diákot	2,75

<i>A helyi tanterv jó arra, hogy az alaptantárgyak amúgy is zsúfolt tananyagára több óraszámot lehessen fordítani</i>	2,47
<i>Az opcionális óraszámot a magyar iskoláknak kötelességük a nemzeti hagyományok ápolására fordítaniuk</i>	2,47
<i>A helyi tanterv kidolgozásával rengeteg munka van, senkinek sincs ideje ezzel foglalkozni</i>	2,30
<i>A helyi tanterv arra jó, hogy ki lehet egészíteni a tanári normákat</i>	2,24
<i>Nem az iskola és a tanárok dolga az, hogy tervezéssel és tantervkészítéssel foglalkozzanak</i>	2,18
<i>A helyi tantervben az a jó, hogy a lemaradt tanulók felzárkóztatására külön óraszámot lehet fordítani</i>	2,15
<i>A helyi tantervre szánt óraszám elég, hisz ezt sem használják ki megfelelően az iskolák</i>	2,04

A tantárgyi szabályozásra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból megmutatkozik egyfajta iskolai autonómia, helyi tervezési igény. Ezt a helyi tervezést a tanárok fel is vállalnék, sőt, úgy gondolják, az iskola és a pedagógusok dolga lenne a helyi tantervek kidolgozása. A válaszok szerint a választható tantárgyak arányát növelni kellene, ezeket a tárgyakat pedig kisebb csoportokban kellene tanítani, és csak részben kellene a nemzeti hagyományok ápolására fordítani.

A tanárok érzékelik, hogy a magyar diákok esélyegyenlőségét a kerettantervek nem biztosítják. E problémára nyitott kérdéssel is rákérdeztünk, és arra kértük a tanárokat, hogy fejtsék ki szabadon erre vonatkozó véleményüket. Az érvelésekben két tényező jelent meg markánsan: a magyar diákok számára a román nyelvet anyanyelvként oktatják (azaz ilyen az előírás), holott ez főképp idegen nyelvnek számít, illetve az a tény, hogy a magyar diákok sokkal jobban le vannak terhelve, ugyanis heti óraszámuk (a magyar nyelv és irodalom tanítása miatt) magasabb.

A pedagógusok mintegy kétharmada szerint változtatni kellene a kötelező és választható tantárgyak arányán, mégpedig úgy, hogy a kötelező tárgyak átlagban ne haladják meg a 60–65 százalékot. Jelenleg a kötelező tantárgyakra vonatkozó (amúgy is rigid) előírás szerint a törzssanyag 75–80% . (Lásd bővebben Fóris F. Rita tanulmányának idevágó részeit)

A választható tantárgyak bevezetése a megkérdezett pedagógusok véleménye alapján az alábbi rangsorolt szempontok szerint történik: (1 – nagy mértékben,... 4 – egyáltalán nem)

	<i>Átlag</i>
<i>Az osztályok szakja</i>	1,90
<i>Az, hogy van-e megfelelő szakembere a tantárgynak</i>	2,08
<i>A tanulók igényei</i>	2,16
<i>Az, hogy mennyire népszerű a tantárgy a diákok körében</i>	2,18
<i>A katedravezetők és módszertani körök véleményezése</i>	2,34
<i>Az igazgató javaslata</i>	2,39
<i>Az, hogy mennyire népszerű a tanár a diákok körében</i>	2,40
<i>Tanári normák helyzete</i>	2,42
<i>Az iskolai tantervkészítő csoport véleményezése</i>	2,66
<i>A magyar nyelvvel és kultúrával kapcsolatos hiányok</i>	2,68
<i>Az, hogy ki javasolja</i>	2,90
<i>A véletlenszerűség</i>	3,53

A választható tantárgyak bevezetése elsősorban valamilyen helyi adaptáció szerint történik az osztály szakjának megfelelően, illetve ha van megfelelő pedagógus, és ha a diákok is igénylik. Ez a stratégia noha kizárja a véletlenszerűséget, mégis felveti azt a kérdést, hogy az amúgy is alacsony óraszámú oktatott választható tantárgy mennyiben járulhat hozzá a diákok interdiszciplináris szemléletmódjának és a későbbiekben hasznosítható készségek kialakításához.

14. Összegzés

A középiskolai tanárok szemléletét a versenybe, kompetícióba vetett hit, valamint a nemzeti, nemzetiségi identitással összefüggő látásmód formálja. A használható tudás, a gyakorlati ismeretek átadása, az „élet mindennapjaira való felkészítésének” szándéka kisebb mértékben van jelen. A verseny fenntartásának természetesen jótékony hatása is lehet, és a hagyományos, nagy presztízsű iskolákról kialakított képet továbbéltetik, azonban az iskola hatékonyságát csak az egyetemre (főiskolára) való bejutottak számával mérni, egyre inkább veszít realitásából. Ez még inkább így van, ha figyelembe vesszük a felsőoktatás eltömegesedését. Az eltömegesedés romániai magyar viszonylatban is azt jelenti, hogy ma már minden magyar érettségizett elvileg bekerülhet a felsőoktatásba.³

³ Egy nemrégiben készült prognózis szerint a romániai magyarok körében 2020-ig mintegy 40 százalékkal csökken a felsőoktatáskorú populáció, és ez a csökkenés természetesen már hamarabb eléri a középiskolákat. Körülbelül 2008-tól nagyobb mértékben találunk falusi környezetből származó diákokat. (Erdei 2003)

A válaszok összesítéséből egyfajta látens, mert explicite meg nem fogalmazott minőségkonceptió körvonalazódik. E koncepció a minőséget színvonalként, színvonalas oktatásként fogja fel, és részben partneri, szolgáltató módon. A színvonal-konceptió szerves elemét képezi a versenyszellem ébrentartása, a hatékonyság mutatója pedig a „dédelgetett, örökölt álomként” tételeződő felsőfokú képzésekbe való bejutási magas arány lesz. Noha a pedagógusokban megvan az a késztetés, hogy munkájukat ne rutinszerűen fogják fel, a szélesebb jogi környezet instabilitása olyan menedzsmentet éltet és feltételez, amely állandó igazodási kényszerek között kénytelen működni. E tényezők miatt az intézmények sajátos kettősségben élnek: a kényszerúségek sorozata kiválthatja a függőségekből fakadó magárahagyatottságot, amely – paradox módon – a látszatszabadság érzetét is keltheti, illetve valamiféle késztetést indukál a vevőközpontú szemlélet elfogadására. Azonban mivel mégiscsak csak egy centralizált rendszer függőségi viszonyáról van szó, nem beszélhetünk autonóm intézményépítésről. Saját minőségkonceptió, határozott jövőkép nélkül kénytelenek a gyakran változó jogi szabályozások közepette vergődni.

Röviden: a romániai magyar pedagógusok körében létező minőség felfogások három pillérré épülnek: (1.) szolgáltató vs. elitista szemlélet, (2.) a kisebbségi helyzetből fakadó iskolafunkciók, (3.) az intézményi környezettel fenntartott esetleges és vertikális kommunikáció. Az utóbbi pillért makroszintű tényezők (jogi környezet bizonytalansága), az első két pillért pedig a hagyományos, nagy presztízsű (erdélyi) iskolákba vetett hit, valamint a pártirányításos, szovjet típusú iskolarendszer fennmaradó elemei éltetik, részben teret adva az újszerűségnek. A vevőközpontúság intézményi, teljesebb körű kibontakozását azonban nem teszi lehetővé, nem támogatja egyértelműen a rendszert működtető jogi keret.

IRODALOMJEGYZÉK

- Erdi Itala 2003 Az erdélyi magyar iskolás korú népesség alakulása 1990–2020 között. In: *Educatio* 2003/nyár
- Hoyle, E 1980 Professionalisation and Deprofessionalisation in Education. In: E. Hoyle – J. Megarry (Eds.) *World Yearbook of Education 1980: Professional development of teachers*, Kogan Page, London.
- Iosifescu et alii, 2001 *Culturi organizaționale în școala românească*, ISE, București
- Iosifescu et alii 2002 *Culturi organizaționale în școala românească*, ISE, București

- Iosifescu (ed.) 2001a *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare*, ISE, București
- Iucu, R. – Pânișoară, O. 2000 *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare. Vol I.–II.* MEN, București
- Nagy Mária 1994 *Tanári szakma és professzionalizálódás* OKI, Budapest.
- Walsh, K., 1987 The Politics of Teacher Appraisal. In: M. Lawn, G. Grace (Eds.) *Teachers: The Culture and Politics of Work* Falmer, London

GYŰLÖLETBESZÉD

SZILÁGYI-GÁL MIHÁLY

A gyűlöletbeszéd és a „rózsa neve” *Egy gondolatmenet a gyűlöletbeszédéről*

A szólásszabadság és a kirekesztő, akár uszításra is alkalmas szóhasználat közötti határvonal jogi meghatározása stabil demokráciákban is fejtörést okoz, ugyanis egyszerre kell védeni azt, akit a gyűlölködő tartalom sért, és azt is, aki mondja. Kelet-Európában a gyűlöletbeszéd egyike azoknak a jelenségeknek, amelyek a rendszerváltás utáni korszak egyik legnagyobb kérdését vetik fel: mennyire tudunk élni a kivított szabadsággal? A kérdésre nem jogi, hanem etikai választ keresek. Megkísérelem kifejteni, hogy a gyűlölködő szavak erkölcsi súlyát azoknak cselekvésre való felhívásában keresni félrevezető, és az uszítók javát szolgálja.

A *Nemzetközi Konvenció a Rasszista Diszkrimináció Minden Formájának Felszámolásáért (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination)*, a rasszista kifejezéseket részletező nemzetközi törvény így fogalmaz: „Az Emberi Jogok Egyetemes Deklarációja, különösen annak 5. cikkelye értelmében (és a kifejezéshez való jog értelmében) minden olyan propaganda és szervezet, amely faji alapon, illetve a bőr színe vagy valamely etnikai csoporthoz való tartozás alapján fogalmaz meg felsőbbrendűségi elméletet, továbbá amely faji vagy diszkrimináción alapuló gyűlölködést próbál igazolni, illetve előmozdítani és felvállalja azonnali akciók előkészítését, amely ilyen jellegű diszkriminációra uszít... büntetendőnek minősül”.¹

E sorokkal szemben az az általános kritika, hogy nem tisztázza kellően a szólásszabadság és a rasszista diszkrimináció közötti határvonalat. A törvény szavainak védelmezői arra hívják fel a figyelmet, hogy a kirekesztő és az uszító megnyilvánulások valójában egyes személyeknek a társadalomhoz való tartozására formált jogát kérdőjelezzik meg, és mint ilyenek, nem csupán egyes jogokat

¹ *Memorandum on Freedom of Expression and Racism for The World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance – Article 19.* Global Campaigne for Free Expression. London, August 2001. 1. (A továbbiakban: Article 19.)

sértenek, hanem magát a személyiséget, mert egészében véve alacsonyrendűként ábrázolják.² Ez az érv megjelenik az ENSZ 1966-ban kiadott chartájának 19. paragrafusában, amely kimondja a törvényes eljárás kötelező voltát minden olyan esetben, amikor valakit a meggyőződése miatt ér sérelem. A sértett fél lehet az is, aki beszél, és az is, akihez vagy akiról a beszéd szól.

Magyarországon a szólásszabadságra vonatkozó törvénykezés a rendszerváltás óta többször is módosult. A legújabb fejlemény, hogy 2003. december 8-án az országgyűlés olyan törvénymódosító javaslatot szavazott meg, amely szerint a gyűlöletbeszéd (sőt, a gyalázkodás is) a rendszerváltás óta először ismét büntethetővé vált. A jogszabályt a köztársasági elnök az alkotmánybírósághoz irányította normakontrollra. Ezzel a szigorító törvénymódosítással e sorok szerzője nem ért egyet. Egyes szakvélemények szerint az intézkedés az 1989-es rendszerváltás egyik legnagyobb vívmányához képest, vagyis a szólásszabadság kivívásához képest visszalépést jelent.³ Fontos megjegyezni, hogy az elmúlt közel másfél évtized magyar kormányai a gyűlölködő megnyilvánulásokra adott politikai válaszaikban rendre csődöt mondtak.⁴ 1989-ben a Btk. 269. paragrafusa a kifejezésnek még megkülönböztette két olyan fajtáját, amelyet a törvény nem véd: az uszítást és a gyalázkodást. Ez a közösség elleni uszításra vonatkozó törvény így szól: „Aki nagy nyilvánosság előtt a., a magyar nemzet, b., valamely nemzeti, etnikai, faji, vallási csoport vagy a lakosság egyes csoportjai ellen gyűlöletre uszít, büntetett miatt három évig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő.” Az alkotmánybíróság 1992/30 (V. 29.) határozata a gyalázkodás büntetését alkotmányellenesnek bélyegezte, viszont az uszításra vonatkozó részt továbbra is helybenhagyta. Ezzel szemben a jelenlegi szigorítás jogilag korlátoz valamit, amit a társadalomnak kell elítélnie, nem a jognak.

Romániában a Btk. 317. határozata a következőket állítja a diszkriminációról: „Bármely nacionalista, sovíniszta propaganda vagy faji, illetve nemzet ellen irányuló gyűlöletre való uszítás, amely nem (...) kihágásnak minősül, 6 hónaptól 5 évig terjedő büntetéssel büntetendő” (Fordítás: Sz-G. M.). Ezzel szemben a Román Helsinki Bizottság elnöke, Gabriel Andreescu 1999-ben így jellemezte a diszkrimináció jogi helyzetét az országban: „Jóllehet a diszkrimináció elítélésének elve megtalálható a román alkotmányban és a kérdést

² Halmai Gábor: *Kommunikációs jogok*. Új Mandátum: Budapest, 2002. 114, 135.

³ Kis János – Sólyom László: Az alkotmány és a szólásszabadság. *Népszabadság*, 2003. október 11.

⁴ A szólásszabadság és a demokrácia működésének összefüggéseiről ld.: Molnár Péter: *Gondolatbátorság. Szólásszabadság és közbeszélgetés az Egyesült Államokban és Magyarországon*. Új Mandátum: Budapest, 2002.

érintő nemzetközi dokumentumokban, amelyek a hazai törvénykezésbe bekerültek, egyetlen törvény sem ítéli el a diszkriminációt és a Btk. 317. számú határozatának alkalmazása nehézkes, vitatható és csonka. (...) azt lehet mondani, hogy egyes köztisztviselők megpróbálták a rasszista, sovinszta és antiszemita megnyilvánulásokat korlátozni, de a román államnak nem sikerült [a nemzetközi szinten vállalt kötelezettségeknek eleget tennie – Sz-G. M.]. A gyűlöletbeszéd nagyon elterjedt és hangos. 1999 októberéig mindössze egyetlen személyt ítéltek el a 317. határozat alapján. Az ítélet két évre szólt, de felfüggesztették”.⁵ A 317. határozatot kiegészítendő, egy kormányhatározat, egy törvény és egy ellenőrző bizottság létrehozása követte. 2002-ben további jogi lépés történt: megszületett a 31/2002. számú Sürgősségi Kormányrendelet, amely betiltotta a fasiszta, rasszista vagy xenofób jellegű tevékenységeket, valamint mindenféle propagandát, amely a béke és az emberiség elleni bűntetteket elkövetett személyek népszerűségét igyekszik növelni.⁶

A gyűlölködésre vonatkozó szabályok elvi kidolgozása és az alkalmazás nehézségei arra az alapkérdésre irányítják a figyelmet, hogy milyen értelemben lehet a szólást cselekvésnek tekinteni. A továbbiakban ezt a kérdést vizsgálom. A szólásszabadság szabályozásával kapcsolatban három főbb nézőpontot különböztetek meg, ezek: 1. feltétel nélküli védelem; 2. feltételes védelem; és 3. a szabályozás védelme.

Az első, liberális nézőpont további három csoportba sorolható aszerint, hogy a szólásszabadságot mint önmagában való értéket tekinti, vagy mint az igazság megtalálását célzó eszközt. Az előbbi Edwin Baker álláspontja.⁷ Utóbbi elsősorban John Milton és John Stuart Mill nevéhez kapcsolódik.⁸ Ma azt mondhatjuk, hogy Mill és Milton a szólásszabadság védelmének instrumentális/racionalista álláspontjára helyezkedtek. Filozófiai megalapozását tekintve ez összeegyeztethető továbbá Habermas és Apel diskurzuselméletével, akik a 20. század második felében ugyanezt a 18–19. századi hagyományt gondolják tovább, amikor a „jobb érv győz” racionalizmusában látják a kényszer-

⁵ Andreescu, Gabriel: *Romania – Shadow Report: October 1999*. Strasbourg Ombudsman for National Minorities.

⁶ *The National Council for Combating Discrimination*, 2002. 12–14

⁷ Baker, C. Edwin: Harm, Liberty and Free Speech. *Southern California Law Review*, 1997 (70) 979.

⁸ Milton, John: *Areopagitica*. In: Ugyanó: *Az angol forradalom tükré. Válogatás prózai írásából*. Gondolat: Budapest, 1975. 86–87.; Mill, John Stuart: *A szabadságról*. Helikon: Budapest, 1980.

mentes kommunikáció igazolhatóságát és védelmét.⁹ A második az értékala-
pú megközelítés, amely vagy nem tartja fontosnak az igazság megtalálását,
vagy nem is gondolja, hogy az igazság a nézőpontok ütközése révén megtalál-
ható, ezzel szemben alapjognak tekinti a szólás szabadságát, függetlenül an-
nak gyakorlati következményétől. Míg tehát az első változat racionalista,
a másik változatra azt mondhatnók, hogy antropocentrikus. Egy harmadik
megközelítés a politikai, a civil- és a szakmai szférákra hárítaná a gyűlöletbe-
szédre adandó válasz megtalálásának feladatát. Eszerint a jog önmagában
nem elegendő értékek közvetítésére, és valójában csak akkor hatékony, ha az
általá védelt értékek jogi szankcióktól függetlenül is megnyilvánulnak
a politika és a civil társadalom fórumain. Ez a nézőpont az egyéb, nem jogi ter-
mészetű válaszokat is kívánatosnak tartja. Ide tartoznak a szakmai etika kérdé-
sei is, mint például az újságírói önszabályozásnak azok az elvei, amelyek a ki-
egyensúlyozott tájékoztatásra vonatkoznak (eltérő vélemények bemutatása),
illetve a politikailag korrekt nyelvhasználatra a médiában.¹⁰ Mindhárom vál-
tozat elfogadja azt a jogbölcseleti tézist, hogy a szó és a tett között nem bizo-
nyítható kauzális összefüggés, tehát a szó törvényes korlátozása szűkségkép-
pen önkényes. Ennek megfelelően a gyűlöletbeszéd csupán jogi kezelésének
következményeiről azt állítják, hogy: 1. a szólásszabadság korlátozásának poli-
tikai bumeráng-hatása van, mert növeli azoknak az uszító csoportoknak vagy
személyeknek a politikai népszerűségét, akiket a törvény büntet; 2. a törvé-
nyes szankciók meggátolják az indulatok társadalmi átbeszélését, amely a leg-
jobb gyógyszer lenne az indulatok kezelésére. A szólásszabadság magyaror-
szági irodalmában ezt a gondolatmenetet leginkább Kis János képviseli.¹¹
Továbbá mindhárom liberális változat egyetért abban, hogy a szólásszabadsá-
got a kimondott szavak tartalmától függetlenül kell védeni.

A szólásszabadság feltétel nélküli védelmének gondolata tragikomikus módon
bizonyos értelemben egymás mellé helyezi a liberálisokat és a rasszistákat.
A rasszisták azért kedvelik a szólásszabadság feltétlen védelmét, mert az való-
jában leginkább őket védi. A gyűlöletbeszédre vonatkozó liberális válaszok
mindig azzal a nehézséggel találják szembe magukat, hogy azokat védik a leg-
jobban, akikkel tartalmi kérdésekben a legkevésbé értenek egyet: a szólássza-

⁹ Lásd: Habermas, Jürgen: *Justification and Application – Remarks on Discourse Ethics*. MIT Press: Cambridge, Mass., 1993.; Apel, Karl-Otto: *Két erkölcsfilozófiai tanulmány*. Klny. a *Magyar Filozófiai Szemle* 1992, 3–4. számából. Áron: Budapest, 1993.

¹⁰ Lásd pl.: Darbishire, Helen (ed.): *Media and Democracy*. Council of Europe Publishing: Strassbourg, 1998.

¹¹ Kis János: A szólásszabadság próbája. *MaNcs*, 2002. február. 7.

badság liberalizmusa az antiliberális megszólalókért harcol a legelszántabban, vagyis azokért, akikkel kölcsönösen megfojtanak egymást egy kanál vízben. A mazochistáról és a szadistáról szóló vicc („kínozz, gyötörj! – nem... azért sem...”) logikája szerint a szólásszabadság védelme iránt elkötelezett liberalizmust kihasználva a rasszisták azoknak az elvei mögé bújnak, akiket gyűlölnék. A liberalizmus persze nem a tartalmat védi, hanem minden egyes megszólalás tényét és az ahhoz való jogot. Alapállása az univerzalizmus, amely a partikularitást nem önmagáért, hanem pusztán létjogosultságáért védi. A partikulárisat csak mint az univerzális egyik esetét védi. A rasszizmus pedig, önmaga védelmére éppen ezt az univerzalizmust tudja a legjobban felhozni – az univerzalizmust, amelyet gyűlöl. A liberális univerzalizmus legsikeresebb alkalmazója az antiliberális partikularizmus. Ebből az ambivalenciából ered a szólásszabadságot védő liberalizmus ellentmondásos viszonya a gyűlöletbeszédrel: olyasmit kell formailag megvédeni, amit tartalmilag visszautasít. És ugyanebből ered a rasszizmus lehetősége, hogy mint forma, cinikusan beilleszkedjék abba a legitimációba, amelybe, mint tartalom, nem tudna beilleszkedni. Saját etikai megalapozása miatt a liberalizmus nem jelentheti ki, hogy ő több, univerzálisabb, mint bármely partikularizmus. Következésképp, a rasszizmus éppen azt a relativizmust fordítja ellene, amely a liberális érvelés szerint csak ugyanannyi helyet jelölhet ki a közös nyilvános térben a liberalizmusnak és a rasszizmusnak egyaránt. Ebből következően a rasszisták talán legerősebb vádjá szerint a liberalizmus is csupán saját érdekeit védi, de ezt még csak el sem ismeri. És evvel már készen is van az antiliberális összeesküvés-elmélet.

A szólásszabadság feltételes védelme az uszítás–gyűlöletbeszéd distinkció mentén születik. Mivel a gyűlöletbeszéd, mint kutatási téma ebben a kontextusban jelenik meg, a kérdésnek különleges figyelmet szentelek.¹² Azok, akik a szólásszabadság védelmét alapjában véve elfogadják, de annak feltétlen voltát már nem, abból indulnak ki, hogy vannak olyan verbális megnyilvánulások, amelyek egyes társadalmi csoportok elleni cselekvésre szólítanak fel. Érvelésük szerint az ilyen szavakra a szólásszabadság védelme elvének nem szabad kiterjednie, mert ezek nem nézeteket fejeznek ki, hanem konkrét cselekvésre szólítanak fel az adott társadalmi csoportokkal szemben. Ezeket a beszédaktusokat megkülönböztetik a gyalázkodástól, amelyet a becsületsértésre vonatkozó törvények szabályoznak.¹³ Továbbá, ennek az álláspontnak egy

¹² A fogalom tisztázásához ld.: Walker, Samuel: *Hate Speech – The History of an American Controversy*. University of Nebraska Press: Lincoln, 1994.

¹³ Molnár Péter: Uszítás vagy gyalázkodás? *Fundamentum*, 2001, 4. 110–126.

erősebb változata szerint vannak olyan szavak vagy kommunikációs körülmények, amelyek nem is agresszív, kirekesztő cselekvésre szólítanak fel, hanem maguk a szavak „ütnek”, vagyis maga a kommunikáció válik tettlegességgé. Ezen érvelés mind első, mind pedig második, erősebb változatának az a csapdája, hogy minden konkrét esetben meg kell kísérelnie annak bizonyítását, hogy mely szavak és milyen körülmények tekinthetők a fenti értelemben vett cselekvésre való felszólításnak, netán önmagukban vett cselekvéseknek. Vagyis ennek a nézőpontnak azzal a nehézséggel kell megküzdenie, hogy ki tudja-e mutatni a kauzális összefüggést szó és tett között.

Fontos észrevenni, hogy a fentebb idézett nemzetközi alapelvek nyilvánvalóan az identitás megsértésében látják az uszítás bűnös voltát. Nem véletlen, hogy az uszítás vádjá és a gyűlöletbeszéd fogalma, a *hate speech*, elsősorban a rasszista gondolatok kifejezésével kapcsolódik össze. A homoszexualitásra és a különböző fogyatékoságokra utaló szavak is azért számítanak legalábbis etikailag, de egyes törvénykezések értelmében jogilag is büntetendőknek, mert az identitásra vonatkoznak. Mi az előfeltevése ennek a koncepciónak? Az identitásra való utalás vagy a nyelvi belekényszerítés valamilyen tulajdonsággal való azonosításba első látásra a megbélyegzés miatt tűnik vétkesnek. Ha azonban közelebről megvizsgáljuk, észrevehetjük, hogy nem a címke ténye sértő, hanem az, hogy másvalaki aggatja rám. Márpedig a más által rám aggatott címke a további öndefiníció szabadságát teszi lehetetlenné, pontosabban hiteltelenné. „Ha egyszer X az, aki, akkor hogy merészeli azt állítani, hogy ő mégsem az?!” Vagy másképp: „Tudjuk, hogy X magyar (vagy zsidó, vagy cigány) és tudjuk azt is, hogy ez mit jelent. Akkor miért akarja még mindig bizonygatni, hogy ez mégsem azt jelenti, vagy nem csak azt, stb.” A mások által rám aggatott címke avval jár, hogy az illető ennek megfelelően viszonyul hozzám és nem annak megfelelően, amit én magamról gondolok. Mi több, a címke által kérdésessé válik a kompetenciám, hogy én magam ítélem meg, ki vagyok. A címke irreverzibilisen rögzít valakit, ami alól az, akit rögzítettek, nem tud kibújni. Ha Louis Althussernek hihetünk, akkor az sem bújhat ki, aki a címkét rám aggatta.¹⁴ A rendőr felszólítása, hogy „Állj!”, olyan, Althusser által interpellációnak nevezett megszólalás, amely egyszerre osztja ki a szerepet a felszólító rendőrre, mint rendőrre, aki felszólít és a járókelőre, mint járókelőre, akihez a felszólítást intézték. A helyzet típusossága mindkettőjük

¹⁴ Althusser, Louis: *Ideology and Ideological State Apparatuses*. In: Ugyanó: *Lenin and Philosophy, and other essays*. Monthly Review Press: New York – London, 1971. 170–186.; idézi többek közt Butler, Judith P.: *Excitable speech: a politics of the performative*. Routledge: London – New York, 1997.

individualitását megszünteti. Ide tartozik Foucault gondolata is, miszerint a diskurzust – legyen az rasszista beszéd, vagy valamilyen csoporttal szembeni előítélet – nem is az mondja, aki beszél, mert ő csak közvetítője magának a diskurzusnak, amit a társadalomban szerzett.¹⁵ A megbélyegzés kétirányúsága és az individualitást megszüntető természete magyarázza azt is, hogy miért elviselhetetlen mind a „rasszista”, mind pedig az „antiszemita” jelző. A másik ember általi címkézés akkor is érvényesül, amikor valakit éppen azért bélyegzünk meg, mert ő maga megbélyegez másokat. Mindkét esetben ugyanaz történik: valaki más határozza meg, hogy én ki vagyok. Majd címkét tesz rám, amivel ezt lezártnak tekinti. A rasszista beszédnek tehát az a tragikomikuma, hogy elkerülhetetlenül megbélyegezi azt is, aki mondja. Mivel a megbélyegzés a megbélyegzett önmeghatározásába szól bele, ezért nem véletlen, hogy a gyűlöletbeszéd az identitásba való belegázolással szokott együtt járni. Az identitás ugyanis valóban irreverzibilis, amennyiben vannak nem választható elemei is, mint például a fizikai külső alapvető jegyei, a születés helye és ideje stb. Viszont az egyéniség abban a szabad mozgásban bontakozik ki, amelyben életünk során magunkat alakítjuk. Ezzel szemben a megbélyegzés éppen ezt a szabad elemet iktatja ki, és csak annyit mond valakiről, amennyi elegendő ahhoz, hogy az illetőre a visszafordíthatatlanságot, a sorscsapás-szerűséget lehessen rásütni. Például így: „akármit teszel, egész életedben néger maradsz”. Ide sorolható a romániai magyar kisebbség „bozgor”, vagyis „házatlan”-ként való, román sovíniszta megnevezése is. A becenév is idesorolható, de a becenév esetében a címkézés általi birtokbavétel a szeretet kifejezése, a „te az enyém vagy” értelmében. A médiakutatás figyelme kiterjedt arra is, ahogyan ez a jelenség a médiában többek között a nők reprezentációjában megjelenik. Számos felmérés kimutatta, hogy például az interjúalanyként megkérdezett nők szignifikáns arányban nem valamilyen terület szakértőjeként vagy valamilyen közéleti szerep betöltőiként jelennek meg, hanem elsősorban egyszerűen mint nők. Az információ ezekben az esetekben elsősorban nem az, hogy az illető mivel foglalkozik, hogy mit kell róla tudni egyébként, hanem az, hogy nő.¹⁶ Nyilván a különböző etnikai kisebbségekhez vagy más kisebbségi csoportokhoz tartozók sem járnak jobban, ami

¹⁵ Foucault, Michel: Politics and the Study of Discourse. In: Burchell, Graham –Gordon, Colin – Miller, Peter (eds.): *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. University of Chicago Press: Chicago, 1991. 71.; idézi többek közt Butler, *Excitable speech*, i. m.

¹⁶ Margit Patrícia: A nők reprezentációja. Férfiuralmi jelentések cirkulációja a napilapokban. *Médiakutató*, 2002 ősz. 81–99.; A gyűlöletbeszéd és egyéb offenzív tartalmak, mint például a pornó-hirdetések megbélyegző természetéről ld.: Butler, *Excitable speech*, i. m.

a médiumokban való előfordulásukat illeti.¹⁷ A probléma mindig ugyanaz: valaki csak mint egy csoport tagja jelenik meg, mint egy halmaz eleme, nem pedig mint önmaga.¹⁸

Ha a gyűlöletbeszéd természetét és a vele való szembezállás lehetőségét, hibáit tanulmányozzuk, nem elég a címkék tartalmáról beszélni, hanem formájuk is figyelmet érdemel. A gyűlöletbeszéd kutatása és szabályozása nem hagyhatja figyelmen kívül John Austin 1951-ben publikált nagyhatású művét, amelyben kifejti beszédaktus-elméletét. Austin szerint bizonyos szavakkal nemcsak mondunk, hanem teszünk is valamit. A beszédaktus-elmélet döntő adalék volt a szavak, pontosabban a szavak használata performatív potenciáljának megértéséhez. A gyűlöletbeszéd kérdéskörével kapcsolatban a legfontosabb, amit Austin-tól tanulhatunk, hogy a szavak nem pusztán „szavak”. Eszerint az ígéret vagy az eskü „puszta” szó, ha nem követi az a cselekvés, ami éppen magában a szóban kifejezett jelentés tartalma.¹⁹ A címkék és a rasszista, xenofób, uszító szimbólumok mindig egy jelentéstartományt céloznak meg, de ezt nem direkt módon teszik, hanem utalásokkal, amelyeket egy közösség képes dekódolni. Az utalásoknak két sajátosságára szeretném felhívni a figyelmet: az egyiket többértelműségnek nevezem, a másikat cáfolhatatlanságnak. A első elvezet a médiakutatásban is ismert polisziémia-elmélethez, ugyanis a gyűlölködő tartalmak többjelentésű természetével foglalkozik. Cáfolhatatlanságon a gyűlölködő kifejezéseknek azt a tulajdonságát értem, hogy eleve nem nyitottak a beszélgetésre, a vitára, hanem kijelentenek és egyben le is zárják azt, amit megfogalmaznak.²⁰ A polisziémia-elmélet szerint ugyanazoknak a szavaknak a jelentése különböző lehet aszerint, hogy a befogadó milyen saját értelmezési keretben helyezi el azokat. Következésképp nem indulhatunk ki abból, hogy egy mediatisált üzenetnek csak egyféle hatása lehet, amit minden befogadó ugyanúgy értelmez.²¹ (Ugyanebben az értelemben érvel „morális pánik”- elméletével Stanley Cohen, aki az egyes vélemények közhangulat, közmorál általi megbélyegzésének veszélyére

¹⁷ Az identitás és a gyűlöletbeszéd összefüggéséről ld. még Monori Áron: Identitáskezes(ked)ők. *MaNcs*, 2003. október 30.

¹⁸ A megbélyegzés kapcsán ld. még: *Presă de la Tigani la Romi*. [A sajtó a cigányoktól a romáig. – Sz-G. M.] *Press Monitor*. Asezamintul Cultural Academia Catavencu. March 2002. Programul PHARE Fondul de Parteneriat pentru Romi.

¹⁹ Austin, John L.: *Tetten ért szavak*. Akadémiai: Budapest, 1990.

²⁰ A cáfolhatóság jelentésében leginkább Karl R. Popper falszifikáció-elméletére támaszkodom. Popper, Karl Raimund: *Conjectures and Refutations: the growth of scientific knowledge*. Routledge: London – New York, 1989.

²¹ Morley, David: A Nationwide nézői, avagy hogyan értelmezzük a televíziózást? *Replika*, 1999, 12. 30.

hívja fel a figyelmet.²²) A poliszémia-érv, lényegéből adódóan, szembehelyezkedik a szólást korlátozó jogi szankciók gondolatával, ugyanis bármely tiltás előfeltételezi, hogy a tartalomnak csak egyetlen olvasata van, nevezetesen az, amiért a tiltást eszközölni kellene, márpedig a poliszémia-érv éppen ezt cáfolja. Ha a tartalom mást és mást jelent aszerint, hogy ki a befogadó, akkor már nem lehet szankcióval fellépni ellene.

Annak bizonygatóit, akik a szóban rejlő tettelegességet vagy a szó arra való alkalmasságát, hogy tettelegességre hívjon fel, még mindig a szólásszabadság védelmezői közé sorolhatjuk, ugyanis érvelésük erejét ők is abban látják, hogy a szavak használatának olyan eseteit tudják felmutatni, amikor – mondjuk így – már nem szólás történik, hanem valamilyen értelemben verés. A szólásszabadságot tehát valahol ott korlátoznák, ahol szerintük maga a szó is valamilyen értelemben véget ér, és a szavakat egyesek valahogy úgy kezdik használni, hogy az már agresszív cselekvésnek tekinthető, de legalábbis agresszív cselekvés előkészítésének. Ők tehát korlátoznák a szólásszabadságot, de azért kiállnak a tartalmi függetlenség követelménye mellett. A szólásszabadság enyhe korlátozásai körébe lehet még sorolni az olyan meggondolásokat is, mint például a csendháborítás nyilvánvaló esetei, vagy a szakmai etika által megkövetelt speciális helyzetek, amikor valaki valamit nem mondhat, például azért, mert részeg, vagy egyéb szakmai okokból alkalmatlan, teszem azt, egy műsor vezetésére. Az ilyen típusú meggondolások nem is a szólásszabadság specifikus korlátozásaihoz sorolandók, mint inkább általában a beszéd különböző gyakorlati megfontolásokon alapuló korlátozásához. E korlátozások és a specifikus szólásszabadságot célzó korlátozások között az a különbség, hogy míg az előbbi a beszéd fizikai tényének vet gátat, addig az utóbbi mindig valamilyen nézet kifejtésének a megakadályozása. E logika szerint a szólásszabadság elleni fellépésnek nem kell feltétlenül a tartalom elleni politikai fellépésnek lennie, hanem lehet annak körülményei elleni etikai/szakmai fellépés is.

A szólásszabadság feltételes védelme és a *harmadik, a szabályozás védelmét* szem előtt tartó álláspont között az a lényeges különbség, hogy a szabályozást védő érvelés a tartalmat helyezi előtérbe. Ez a sarokpont a szólásszabadság védelme és nem-védelme között: megfordul a prioritás. A tartalmi prioritás megfordítja a szólásszabadság politikai jelentését is. Míg a szólásszabadság védelmének elve magának a szólásnak a politikai védelme, addig a szólásszabadság szabályozásának a védelme csak bizonyos tartalmak politikai védelme.

²² Cohen, Stanley: *Folk devils and moral panics: the creation of the Mods and Rocker*. Routledge: London, 2002.

A szólásszabadság szabályozásának védelmére legjobb példa a diktatúra, amely politikailag csak államilag meghatározott véleményeket ismer el és véd meg jogilag. Valójában a pluralizmus állami visszautasítása eleve megszünteti bármely – még a hivatalosan elfogadott – véleménynek is a jogi védelmét, és mindenféle védelmet csakis mint politikai védelmet tud gyakorolni, amely az államhatalom által képviselt politika védelme is egyben. (Autoriter jelleget túl ez a nézőpont felvetheti a szabályozás, különösen az állami szabályozás kérdésének esetleg kevésbé autoriter modelljeit is.)²³

Mit is teszünk, amikor mondunk?

Úgy vélem, hogy sem a poliszémia-érv szószólói, sem pedig a tiltáspártiak nem számolnak a gyűlöletbeszédnek azzal a sajátosságával, hogy éppen poliszémikus jellege miatt képes hatni. Ugyanis a gyűlölködő, uszító beszéd valójában egyszerre legalább két jelentést is megcéloz, hiszen legalább kétfelé üzen: azoknak, akikkel összekacsint, és azoknak, akiknek rovására az összekacsintás szól. Az adott szavak poliszémiája tehát egyszerre teszi lehetővé a „befelé” és a „kifelé” történő üzenést és ugyanakkor a védettséget is, mivel éppen

²³ A kérdés általánosan így fogalmazható meg: lehetséges-e olyan helyzet, amikor a liberális állam, tehát az állam, amely alapvetően védi a szólásszabadságot, be kell, hogy avatkozzék a szólásszabadság ellen? A kérdést kiegészíti az a további kérdés, hogy ebben az esetben mi az, ami mellett az állam beavatkozik? A nem autoriter beavatkozási elképzelések logikája szerint a független közmédiát nem semleges, hanem pártatlan. Ez azt jelenti, hogy a szabadság megvalósulása érdekében az állam média-felügyelőinek nem a közbeszéd hangjaitól való semleges elfordulást kell gyakorolniuk, hanem éppen ellenkezőleg, a szabadság védelmében kell beavatkozniuk. Vagyis azt kell biztosítani, hogy a társadalom egyetlen érdekcsoportja se legyen nagyobb befolyással a közmédiára, mint akármely másik. Ahhoz, hogy ez folyamatosan megvalósuljon, az államnak, a közszolgálati média intézményei révén nyilván be kell avatkoznia, de csak bíróként, nem pedig a társadalomban együtt élő véleményformálók egyik lehetséges szereplőjeként (Molnár: *Gondolatbátorság*, i. m. 189). (Bizonyos esetekben persze az állam maga is csak egyike a társadalom szereplőinek, ekkor azonban szereplő és bíró is kell legyen egyszerre.) Monroe Price arról beszél, hogy a jelfogadás és jell kibocsátás globalizálódása ellehetleníti magának az államnak a médiumokat felügyelő képességét is, mi több, maga az állam van átalakulóban a globális médiumok körül egyenlő terében, ugyanis új – nem állami – lojalitások kezdenek kialakulni aszerint, hogy mit fogunk tévénken, rádiókon és az interneten. Márpedig a befogott jelek nem az állam iránti lojalitást erősítik, hanem a lojalitást az iránt, ami a globális térből érkező jelekből történetesen erősebben hat egyesekre, mint más jelek. Ily módon a lokális és a globális szint közelebb kerül egymáshoz, mint az olyan köztes szintek, mint például az állam vagy éppen a környező társadalom, amelyben élünk (Price, Monroe: *Televízió, nyilvános szféra és nemzeti identitás*. Magvető: Budapest, 1998. 37–42). (A globális–lokális média és az állami szuverenitás összefüggéséről ld. még Price újabb művét: *Media and Sovereignty: the global information revolution and its challenge to state power*. MIT Press: Cambridge, Mass., 2002.)

a többértelműség nehezíti meg az elszámoltatást, ami az egyértelműség esetében könnyű. Az elszámoltathatóság hiánya felerősíti a gyűlöletbeszédben a szimbolikus, célzásszerű kommunikációs jelleget. A „tudjuk mi” és „tudják ők” a célzásszerű beszédnek olyan sajátja, amely megkerüli a monoszémikus jelentés elszámoltathatóságát, és mégis eljuttatja a szándékolt üzenetet. Vagyis, úgymond „mindenki tudja, miről van szó”, mégsem lehet egyik olvasat számonkérését sem bármelyik másik olvasat számonkérése fölé helyezni, és ezáltal csak az egyik lehetséges olvasat alapján tiltást alkalmazni. A gyűlöletbeszéd erejét tehát a célzás hatalmában látom. Abban, hogy valamit úgy mond ki, hogy nem mondja ki. Márpedig ez a célzásszerűség éppen a poliszémia által, pontosabban az egyértelműség hiánya által valósul meg. A poliszémia ugyan nehézkessé vagy éppenséggel lehetetlenné teszi a jogi elszámoltathatóságot, viszont alkalmas a félelemkeltésre, a fenyegetésre. Ebbe az érvelésbe beleilleszthető Molnár Péter fejtegetése, miszerint a gyűlöletbeszéd azzal vét a szólásszabadság ellen, hogy megteremti a félelem légkörét. Márpedig a félelem légkörében éppen az nem valósul meg, amit a szólásszabadság védelme elősegíteni hivatott: hogy merjük kimondani azt, amit gondolunk.²⁴ A gyűlöletbeszéd többértelmű jellegéből és ennél fogva a szimbolikus és utalásszerű kommunikációra való nyitottságából származik a kódolt beszéd jelensége az ilyen típusú tartalmakban. A kódolt beszéd sajátossága is az összekacsintás jelenségéhez tartozik. A kódolt beszéd lényege, hogy a mindennapi szóhasználatra hagyatkozva nem explicit módon mond ki gondolatokat, amelyeket azok, akik valamilyen közismert jelentés birtokában vannak, képesek dekódolni és önmaguk számára explicitté tenni. A mindennapi szóhasználat utalás-összefüggéseiben való jártasság valójában bármilyen közhiedelem vagy előítélet képlékeny kommunikálására alkalmas. Ezt példázzák a reklám és a politikai kommunikáció bizonyos esetei, leginkább a választási kampányok idején.²⁵ A kódolt üzenet értői kiválasztottnak tekinthetik magukat, olyanoknak tehát, akik „értik”, hogy „miről van szó”, akik beavatottak a dolgok háttérében meghúzódó jelentésekbe, akik értik azt is, amit „nem szabad” kimondani. A diktatúrákban élt társadalmak hasznos tapasztalatot szerezhettek a „sorok között” való olvasás terén, ami egy sajátos hozzájárulás a szabadságban élt emberek tapasztalataihoz képest, akik számára a reklámfogásként megismert célzásszerű kommunikációs technikákon kívül igazából csak a kódolt rasszizmus,

²⁴ Molnár: *Gondolatbátorság*, i. m. 14–15.

²⁵ Lásd a politikai marketing-fogásokról szóló elemző igényű könyvet: Scammell, Margaret: *Designer Politics. How Elections are Won*. Macmillan Press – St. Martin’s Press: Basingstoke, Hampshire – New York, 1995.

illetve a pornográf és szexista anyagok terén találkozhattak e jelenséggel.²⁶ A kódolt üzenet az otthonosság, a bennfentesség élményét keltheti, és emiatt különösen alkalmas a konspiráció-elméletek, „a tudjuk mi, hogy kik tehetnek minderről” típusú értelmezések kommunikálására és befogadására.²⁷

Példák

1. 1991-ben Minnesota államban egy fehérbőrű serdülővel szemben vádat emeltek, mert elégetett egy keresztet egy színesbőrű család házának udvarán. Minnesota állam Legfelső Bírósága bűnösnek találta a fiatalembert, mert értelmezése szerint a kereszt elégetése nem tartozhat a szólásszabadság védelme alá, ugyanis az „harcias szó”-nak tekinthető (*fighting word*), nem pedig valamilyen nézet kifejtésének. (Bizonyos értelmezések szerint a keresztégetés az afro-amerikaiakat meglincselő Ku-Klux-Klan metanyelvi üzeneteként is felfogható.) A bíróság szerint továbbá a cselekedet azért is von maga után büntetést, mert a közösséget, valamint a közbiztonságot és a köznyugalmat meg kell védeni a szélsőséges magatartás okozta veszélyektől. Ezzel szemben az Egyesült Államok Legfelső Bírósága elsőfokon nem találta bűnösnek az elkövetőt. Az volt az álláspontja, hogy a kereszt elégetése nem számít „harcias szó”-nak, és mivel igenis egy nézetet fejez ki, az alkotmány első kiegészítése, vagyis a szólásszabadság védelmének amerikai alapdokumentuma, védelmébe veszi a cselekedetet. Végül ezt a magyarázatot azzal az érveléssel vetette el a bíróság, hogy a „harcias szavak” tényének megállapítása független azok tartalmától.²⁸ Ennek az értelmezésnek az volt a lényege, hogy a cselekedet elítélése azért nem lehet tartalmi alapon részrehajló, mert a szóban forgó cselekedetnek a „formája” az elítélendő, nem pedig a tartalma.

²⁶ A diktatúrákban élők sorok közötti olvasási szokásairól ld.: Biró A. Zoltán: Centralizált hatalmi beszédmód. Szempontok a szocialista médiaszervezetek pragmatikai szintjeinek elemzéséhez. In: Bodó Julianna (szerk.): *Fényes tegnapiak. Tanulmányok a szocializmus korszakáról*. KAM Regionális és Antropológiai Kutatások Központja – Pro Print: Csíkszereda, 1998.; Hegedűs István: Sajtó és irányítás. *Médiakutató*, 2000, 2. 45–60.

²⁷ A kódolt üzenetekről ld.: Mihancsik Zsófia: Árulkodó idézetek – Magyar Fórum, Magyar Demokrata, Vasárnapi Újság – Revealing Quotes from Magyar Fórum, Magyar Demokrata, Vasárnapi Újság. In: *Antiszemita közbeszéd Magyarországon 2000-ben. Jelentés és dokumentáció – Anti-Semitic Discourse in Hungary 2000. Report and Documentation*. (Kiadja a B' nai B' rith Első Budapesti Közösség – Published by B' nai B' rith Budapest Lodge). Budapest, 2001. 33–65.; a konspirációs érvelésről ld.: Szilágyi-Gál Mihály: Szó vagy tett? Tíz év a magyarországi gyűlöletbeszédéből. *Provincia*, Kolozsvár, 2002, 8–9. (<http://www.provincia.ro/mindex.html>); Ugyanő: „Csurka szemmel” – *Through the Eyes of Csurka*. In *Antiszemita közbeszéd Magyarországon 2001-ben*, i. m. 121–129.

²⁸ Az esetet Judith P. Butler idézi fel: *Excitable speech*, i. m. (14. jegyzet) 53.

2. A MIÉP XVI. kerületi, *Ébresztő* című lapjának 2001/3. számában ifj. Hegedűs Lóránt, a párt alelnöke, országgyűlési képviselő, többek között ezt írta *Keresztyén magyar állam* című cikkében az egyértelműen zsidókat jelölő „galíciái jöttmentekről”: „Minden augusztus 20-án megszólal a hamis tétel magyart kismimiző rikácsolásaikban: Szent István befogadó állama. (...) Hát halld meg, magyar, az ezredik keresztyén magyar állami év ezer év ősi jussán és jogfolytonosságán alapuló, egyetlen életre vezető üzenetét: *REKESZD KI ŐKET! MERT HA NEM TESZED MEG, ŐK TESZIK MEG VELED!*”²⁹ Ebben az esetben az uszítás annyira egyértelműen célzatos volt, hogy az ügyészség elrendelte a nyomozást. A két polgári feljelentést, amelyek a cikket még azon frissiben követték, elutasította a bíróság, mondván, hogy ifj. Hegedűs uszító cikkének nincs konkrét sértettje, csak általában gyűlölködik. Majd a büntügyi vádemelés, amely két évig tartó vizsgálatot indított el, azzal zárult, hogy a Pesti Kerületi Bíróság felmentette ifj. Hegedűst. Az ítélet nem csak az össznemzeti sajtót osztotta meg alapjaiban, hanem ezen belül a liberális sajtót is. Míg egyesek kiálltak a szólásszabadság feltétlen tiszteletbenntartása mellett (Kis), addig mások úgy gondolták, hogy a demokrácia értékei forognak veszélyben, ha egy kisebbséget identitásában súlyosan megsértő személyt felment a bíróság – mi több, ifj. Hegedűs felmentése törvénytelen volt.³⁰

3. 1998-ban a Romániai Nemzeti Kisebbségek Védelmének Osztálya azzal a kéréssel fordult az ügyészséghez, hogy indítson vizsgálatot azok ellen a cégek ellen, amelyek olyan tartalmú hirdetéseket tettek közzé, mint például az S.C. GRIZZLY GUARD nevű: „*Vagyonörököt keresünk. Romákat nem alkal mazunk*”; vagy az S.C. MGD STYLE SRL: „*Bukarest 2., 3. és 4. kerületébe keresünk vagyonörököt 21 és 45 év között. Romák kizárva.*” Az ügyészség elutasította a kérelmet.³¹

A fenti példák és megfontolások alapján a gyűlöletbeszéd azonosításának két domináns módját különböztetem meg: az okozott érzelmi kárt és a tettegességre, de legalábbis a szóban megcélzottak elleni valamilyen cselekvésre való felhívás gyanúját. A teszt mindkét típusának alkalmazása körül kialakult jogi és politikai viták arra engednek következtetni, hogy a szólásszabadság korlátozásának szükségessége nehezen bizonyítható, amikor valamilyen konkrét esettel állunk szemben. Az első esetben azzal az alkalmazási nehézséggel állunk szemben a jogászok, hogy az érzelmi kár bizonyítása túl

²⁹ Kiemelés az eredetiben – Sz-G. M.

³⁰ Tamás Gáspár Miklós: Ebből elég volt. *Magyar Hírlap*, 2003. november 10.

³¹ Andreescu, Gabriel: *Romania – Shadow Report: October 1999*. Strasbourg Ombudsman for National Minorities.

alacsonyra helyezi a büntethetőség kritériumát. Ugyanis az érzelmi kár szubjektív, és rendkívül egyéni formákat ölthet. A második esetben a cselekvésre való felhívás szubjektív, de akár a konkrét szavakra való utalással objektíválható esete is problematikus. Ezeknek a megfontolásoknak végső soron az a tanulságuk, hogy egy adott helyzetben a konkrét szavak és az őket követő cselekvés közötti összefüggés nyilvánvaló volta szinte bizonyíthatatlan. Következésképp a nyilvánvaló veszély tesztje csak a „Tűz van!” felkiáltáshoz hasonlítható szélsőséges esetekben tudna egyértelmű kritériumként működni. (Oliver Wendell Holmes amerikai bíra 1919-ben a szólásszabadság védelmének és korlátozásának egyensúlya kapcsán egy hasonlattal élt, miszerint ha valaki egy zsúfolt helyiségben elkiáltja magát: „Tűz van!”, akkor olyan esettel állunk szemben, amikor a szólást nem védi a jog, hiszen ezt a felszólítást megérteni annyit jelent, mint azonnal cselekedni, közvetlen veszélyre való utalásról lévén szó. Holmes érvelése szerint minden konkrét esetben mérlegelni kell, hogy egy adott szó milyen mértékben hasonlítható a „Tűz van!” felkiáltás által okozható cselekvésre való felszólításhoz.) A homesi teszt viszont csak annyira szélsőséges esetekre vonatkozhatna, amelyekhez fogható sokkal ritkábban fordul elő a valóságban, mint amennyire gyakori az érzelmi károkat okozó gyűlölködés.

Úgy vélem, hogy attól még, amiért szó és tett között nem bizonyítható a kauzális összefüggés, létezik az elhangzott szavaknak az az erkölcsi súlyuk, amely miatt értékelhetők – csak hogy nem törvény által, hanem az erkölcsi válasz eszközeivel. A szó és általában a kifejezés ugyanis nem azért ártalmas, mert tett követheti – netán követi is –, hanem önmagában ártalmas, pusztán jelentése miatt. Furcsa módon tehát, éppen abban az esetben tarthatjuk erkölcsileg súlyosabbnak a szavakat, amikor önmagukban botránycsok, nem pedig akkor, amikor cselekvésre való felszólításra alkalmasak. Miért kellene a szavak súlyát, az azokat esetleg követő tettek súlyánál fogva mérni, ahelyett, hogy a saját jelentésük súlyánál fogva mérnénk őket? Ez a kérdés válasz arra a kérdésre, hogy miért nem helyes a szólásszabadságot államilag korlátozni.

A gyűlöletbeszédet tiltani akarók tehát abban hibáznak, hogy a szavak súlyát cselekvésre való felbuzdító erejükben látják, lemondva ezáltal a szó önmagában vett súlyáról. Ennek egyszerre két csapdája van: 1. a szó és tett közötti kauzális kapcsolat szinte reménytelen bizonyításába kezdenek, amelyre általános szabályt nem találhatnak, tehát minden egyes esetben újabb bizonyítási kényszerbe kerülnek; 2. ennek a kapcsolatnak a keresése során akarataik ellenére amellettesznek hitet, hogy a szónak csak annyiban van súlya, amennyiben az cselekvést implikál. Márpedig az utóbbi előfeltevéssel

éppen azokat védik meg, akiket elítélnék. Ugyanis tálcán kínálják a rasszista uszítóknak, hogy azok avval védekezzenek, hogy ők „csak” beszélnek. Mint-ha a beszéd kevesebb volna, mint a tett. A szavak illokúciós és perlokúciós hatásának rendkívül nehéz bizonyíthatóságán fáradozva, a gyűlöletbeszédet tiltani akarók indirekt módon azt állítják, amit nyilván nem gondolnak, hogy a szólás félelmetesebb vagy ártalmasabb, ha cselekvés követi. Holott a cselekvés és a szólás két különböző típusú esemény, még akkor is, ha a kettő konkrét esetekben, időben és térben összekapcsolódhat. Miközben érveikben állandóan jelen van ez a valószínűleg nem szándékolt előfeltevés, saját szavaik súlyát is gyengítik.

A szólásszabadság feltétlen védelmezőinek abban tehát igazuk van, hogy a kifejezés alkotmányos korlátozását visszautasítják. De megoldásuk nem derít fényt arra, hogy az uszítást nem azért nem szabad betiltani, mert a szó kevésbé „üt”, mint a tett, hanem azért, mert másként üt. A „másként ütést” pedig azért nem szabad betiltani, mert szavak ellen csak más szavakkal lehet egyenértékű ellentámadásba kezdeni, hiszen a szót a másik szóval kell tudni büntetni, nem pedig a bilinccsel.

Mit lehet tenni?

Mint már utaltam rá, Kis János szerint a jogi szabályozás megszigorítása helyett a politikai elhatárolódásnak kellene kifejeznie azokat az értékeket, amelyek alapján a gyűlölködő, uszító megnyilvánulások elszigetelhetők.³² Kis meggyőzően hívja fel a figyelmet arra, hogy a társadalomban létező értékpreferenciák láthatóvá tételét és hatását önkényesen korlátozza a jogi szankció pusztá szigora. Ellenben tézise nem vet számot azzal a ténnyel, hogy a politikai cselekvés stratégiai természetű. Emiatt a jogi és a politikai szféra együttes válasza sem elegendő a gyűlöletbeszéd társadalmi ellenőrzésére. A gyűlölködésre adható értékalapú válaszok leginkább a civil szférából származhatnak. Ugyanis a politikai pártokkal ellentétben, amelyek lényegüket tekintve a politikai hatalmat próbálják megszerezni, a civil szféra az a terület, ahol a cselekvés értékalapú. Mivel a civil szféra nyilvános viták során láthatóvá teszi a jelenség különböző értékek alapján való megítélését, hozzájárulhat egy olyan jogi válasz kialakításához is, amely organikusabban fedi azt, hogy a társadalom milyen arányban és hogyan óhajtja szankcionálni a gyűlölködést. Az értékpreferenciák másokkal való megismertetése és így gazdagabb „térképük” létreho-

³² Kis János: A szólásszabadság próbája, i. m. (11. jegyzet) 42.

zása, nemcsak a jogi megítélésnek a társadalomban lévő értékekkel való reálisabb kapcsolatához visz közelebb, hanem a politikai szférában is világosabbá válik a helyeslésnek vagy az elhatárolódásnak az „ára”. A leghatékonyabb válasz tehát a jog, a politika és a civil szféra valamilyen egymást kiegészítő fellépésében keresendő.

PAP TIBOR

A nyelv a politika és a háború szolgálatában

„A külső agresszió legfontosabb formái a külső csoportok, vagy a társadalmon belül valamilyen szabály alapján elkülönített csoportok elleni agresszió. A csoportok közötti biológiai agresszióknak megvoltak a természetes élettani határai. A szabálydominanciára épülő szervezett agresszióknak úgy látszik nincsenek ilyen korlátai. Tipikusan kulturális agressziós forma a háború, amely mindig egy szervezett nagy csoport vagy társadalom aktivitása egy másik csoport vagy társadalom ellen, eszközei mindig destruktívak, az ellenség életét igyekeznek kioltani, javait megszerezni vagy tönkretenni. A biológiai, személyes agresszió esetében a fenyegetést, a támadást meghatározott fizikai állapotváltozások kísérik, az agresszor sokszor dühös, haragszik a megtámadottra. A háborúban ez ritkán van így. A háború a kulturális evolúció terméke, olyan csoportos akció, amelyet előre megterveznek. Tényezői olyan emberi diszpozíciók, mint az agresszív emocionáltság, készség a csoport védelmére, dominancia, territorialitás stb. A háborút szisztematikus tervezés, vezetőség, pusztító fegyverek, az ellenség előre történő megjelölése és dehumanizálása, valamint ideológiai indoktrináció jellemzi.”¹

Előrevetés

Az alább következő szöveg két szerző, Ranko Bugarski és Ivan Čolović néhány (négy és fél) kötetére² koncentrálva – azoknak a választandó tárgyterületet körbejáró tartalmának, főként a luhmannita (társadalom)tudományelmélet konstruktívna intencionált bevonásával – kísérli meg a közelmúlt bő másfél évtizedének, az ún. ex-jugoszláv térségben lezaj-

¹ Csányi Vilmos: Biológiai determináció és agresszió. *Educatio*, 1999, 4. 677–692, itt: 692.

² Bugarski, Ranko: *Jezik od mira do rata* [A nyelv békében és háborúban]. Beogradski krug: Beograd, 1994.; Ugyanó: *Lica jezika* [A nyelv arcai]. XX vek: Beograd, 2000. (ez utóbbinak az első fele, 15–85.) Čolović, Ivan: *Bordel ratnika* [Háborús kupleráj]. XX vek: Beograd, 1993. (újra kiadva: 2000); Ugyanó: *Pucanje od zdravlja* [Kicsattanva az egészségtől]. Beogradski krug: Beograd, 1994.; Ugyanó: *Politika simbola* [A szimbólumok politikája]. XX vek: Beograd, 2000.

lott, nyelvszociológiai és politikai pszichológiai folyamatait értelmezni. Eközben a közbeszéd (:nyilvános nyelvhasználat) terén konstituálódott nyelvi agresszió háborúba torkolló, azt előkészítő, levezénylésében segédkező, a legyőzött, nem egyszer fizikálisan is megsemmisített fél (ellenség) kulturális nyomaitól „megszabadítandó” terület megtisztításában játszott, majd az új társadalmpolitikai helyzet stabilizálásának folyamatához immár kevésbé agresszív eszközökkel kapcsolódó szerepét próbálja meg bemutatni, a szociálpszichológiának társadalmat értelmező gyakorlatában is relevánsnak látszó eszközök (pl. közép szintű elméletek) alkalmazásával, melyeknél a *genocídium* (:városmegsemmisítés) nyelvi vetülete, a „hirtelen” *diglossia* (a „központi” kód adminisztratív [hatalmi] eszközökkel történő kiterjesztése), valamint a *paraliterális nyelvi agresszió* lesznek a gondolatmenetet szegélyező kulcsterminusok; illetve a szerbhorvát³ nyelv normatív nyelvészeti és nyelvhasználati paradigmáiból fakadó konstitutív elkülönböződésének bemutatása fogalmazódik meg párhuzamos célként, annak a konstruktivista előfeltevésnek a tükrében, hogy a bemutatandó folyamatok a bennük résztvevők pszichológiai önépüléseire is maradandó hatással voltak/vannak.

A nyelv mint fegyver

Bugarski *A szó mint fegyver* címet adta egyik, a vizsgálandó első kötetében megjelent, a második rész második szövegeként szereplő, rövidke fejtegetésnek.⁴ Maga a kötet azonban azt próbálja bemutatni, hogy miképpen vált a nyelvről folytatott nyilvános disputa, mely 1991 előtt jórészt az általa mindmáig normatív nyelvészeti szempontból egységesnek tekintett szerbhorvát nyelv Jugoszlávián belüli, a tagköztársaságok alkotmányaiban betöltött, vagy éppen újrafogalmazódó státusának meghatározását tematizálta, az 1990-es évek (nyelv)testvérháborúinak előkészítőjévé. Az írások maguk is ezen nyilvános disputa – kezdetben önreflektálatlan – folyamatában keletkeztek, s a tágabb fogyasztóközönségnek a szaktudós részéről hangoztatandó, higgadt érvek által történő meggyőzése eszközeiként „állítódta” csatasorba. A kötet ezen, első felében szereplő írások modalitásán, hangnemén, de egyéb diszkurzív markerein sem látszik, hogy valójában mekkora is az éppen ki/megbe-

³ A törlesztél alá tett részek a dekonstrukciós eljárás azon alapvetését kívánják követni, miszerint vannak szemantikailag terhelt/kiüresedett fogalmak, melyek eredeti használata már – Feyerabend ellenére is – eléggé „ciki” ahhoz, hogy reflektálatlanul lehessen őket alkalmazni, ugyanakkor egyelőre nem igazán áll rendelkezésre őket kiváltani képes szó/-fordulat.

⁴ Bugarski, Ranko: Reč kao oružje. In: Ugyanó: *Jezik od mira do rata*, i. m. 85–88.

szelendő tét: *háború és/vagy béke*. Így utólag nem nehéz „megállapítani”,⁵ hogy kevés ilyen, pusztán szaktudományos alapokra építő, érzelmileg el nem köteleződő, saját előfeltevéseivel is számot vetni képes *tiszta hang* tudott a korabeli diszkurzív térben artikulálódni. Még kevesebb szerző tudott hozzá hasonlóan (legalábbis ami az általam ezen írás keretein belül vizsgálálandónak gondolt szövegeket⁶ illeti) mindvégig kitartani e hiszterizálatlan megnyilatkozási regiszter mellett. A mottóul választott (humán)etológiai szövegrész egyik mondatát ismételten – nem minden *inverz* nyomatékosítási felhang nélkül – idézve: „*A háborúban ez ritkán van így.*”⁷

Csányi szerint a háború mint tipikusan kulturális agressziós (nyelvi) műfaj – melyről akkor beszélhetünk, „*ha azonos fajú egyedek erőszakkal igyekeznek egymást valamilyen erőforrás közeléből eltávolítani, vagy ennek megszerzésében [...] a másikat megakadályozni*”⁸ – higgadt tervezés következménye, s a düh kiaknázható társadalmi erőforrásként kevésbé jellemzi. (Ez volt az immár duplán idézett mondat eredeti kontextusa.) Legyen ez a továbbiakban a háború etológiai paradigmája [HEP]. Aaron T. Beck viszont egy, szintén nem szűkebb szakmai fogyasztásra szánt kötetében arra hívja fel a figyelmet, hogy kognitív nézőpontból a konfliktusba keveredett felek „félre-értései”, a másik cselekvő tetteinek téves interpretációs sémák mentén „le/túlreagált”, pusztán tulajdonított (bele-értett) valóságészleléseken alapuló, kellő terápiás kezelés hiányában végletekig feszítődő, ellenségeskedésbe fajuló, korántsem kikerülhetetlen, feloldhatatlan, az elfogult gondolkodást jellemző emberi termék⁹ – konstrukció. A továbbiakban ezen megközelítést nevezném a háború kognitív paradigmájának [HKP].

A politikai pszichológia egyiket sem veszítheti szem elől, amikor – a maga alkalmazott szaktudományos előfeltevéseinek megfelelendően, bár

5 Vö.: Fischhoff, Baruch: *Utólagos előrelátás: visszafelé gondolkodás?* In: Hunyadi György (szerk.): *Történeti és politikai pszichológia* Osiris: Budapest, 1998. 271–280.

6 A kontextusba vont másfél kötetten túl, melyekből már jelentek meg korábban is szemelvények magyar nyelven, főként Újvidéken megjelenő lapokban, egy írása hozzáférhető még a forrás- illetve angol nyelven nem olvasó magyar befogadók számára, mely a Teleki László Intézet közelmúltban megjelent tematikus válogatásában található, s melyet én kicsit elkötelezettebb (apologetikusabb) hangvételnének vélek. Bugarski, Ranko: A politikai beszéd mitologizálása. In: Szerbhorváth György (szerk.): *Viszolygás a várostól. A szerb társadalomtudomány Milošević Szerbiájáról*. Teleki László Alapítvány: Budapest, 2002. (Regio Könyvek) 141–153.

7 Csányi Vilmos: *Biológiai determináció és agresszió*, i. m. 692.

8 Uo. 682.

9 Beck, Aaron T.: *A gyűlölet fogságában*. Háttér: Budapest, 2001.

egyelőre megmaradván a minimális programon belül,¹⁰ mely csak értelmezni, s nem alakítani kívánja a tárgyalt közeg politikai pszichológiai értelemben releváns viselkedését, megnyilvánulásait – a módszertani eklektikát az operacionalitás alá rendelve megengedő, használható értelmezés-modelleket igyekszik gyártani az 1990-es évek délszláv térségben zajló eseményeihez: mert a háború – egy, a közfelfogásba átcsúszni látszó nézet szerint – a politika folytatása *más* (kiemelés: P. T.) eszközökkel.

A politika ezen formája pedig – a funkcionista társadalomszemlélet felől közelítve – oly mértékű belevonódási potenciállal bír, hogy az érintett társadalmak nyilvánosságában továbbra is szerepet vállalni kívánókat óhatatlanul inkludálja, az addig már-már jól el- illetve kikülönültnek tűnő társadalmi alrendszeret egykettőre alárendeli a maga diszkurzív logikájának, mely nem tűr meg semleges attitűdöt. Előbb-utóbb minden (köz)szereplőnek meg kell – pro vagy kontra – nyilatkoznia. Ilyenkor szokott az bekövetkezni, hogy a szaktudományos diskurzusokból egyre rohamosabb ütemben szorul ki a tudomány, s válik martalékvá a maradék argumentációs bázis a háború mellett, illetve ellen való érvelés minden egyéb differenciálódási dimenziót felülíró dichotómiájának. Ebben a szituációban alkalmazhatatlan a háború hideg fejjel való megtervezettségére vonatkozó érzelemmentes előfeltevés, mely csak a biológiai agresszióhoz képest látszik kevésbé impulzívnak. A háborús tervek társadalmi legitimációját nem lehet egy hideg fejű társadalmi közegen keresztülverni, s inkább látszik az a kiötlők (ha lehet egyáltalán egy centrumra visszavezetni a háborús helyzet kialakulását) által gerjesztendő, majd tehetetlenségi erejét, s az abból következő önmozgást még szinten tartandó „kollektív düh-tervezés” konstruktumának.

A keletkezett társadalmi energiát nevezi a másik, szövegbe vonandó szerző, Ivan Čolović egy Marie Bonapartétól átvett freudista kölcsönterminussal azonos címen, *A háború, a tudattalan és a mítosz* alcímét viselő, első vizsgálandó kötetében megjelent írásában a *gyűlölet tőkéjének*.¹¹ Most ebből idéznék egy hosszabb részt:

„Az egyént lelki strukturalizáltsága és a társadalom többi tagjához való viszonyulásának természete teszi alkalmassá arra, hogy áthághassa az ölés tilalmának törvényét. Hogy ez a tilalom ténylegesen is áthágható legyen – amit a háború megkövetel –, és eközben mégse kelljen

¹⁰ Lányi Gusztáv: *Politikai pszichológia és politikatudomány*. MTA Politikai Tudományok Intézete: Budapest, 1997. 109–113.

¹¹ Čolović, Ivan: *Bordel ratnika*, i. m. 95–100.

megbolondulnia, vagy átváltoznia közönséges bűnözővé, ahhoz az szükséges, hogy a végső erőszakhoz való folyamodás elfogadható alakban kínáltsék fel a számára.

Ez két alapvető módon érhető el. Az egyik esetben a háborús cselekedet, s ezen főként az ellenség megsemmisítése értendő, különleges – szent – értékőbbittel ruházzák fel. A katonai győzelem nemcsak hogy fontos, de a legfontosabb érték: a nemzet fennmaradásának feltétele, a nép létét fenyegető kihívásra adott válasz. A fennálló veszély megszüntetésére minden eszköz felhasználható. A hős katonák szent küldetése, hogy minden veszélyforrást semlegesítsenek és megsemmisítsenek.

A háború így mindig kikényszerített, azaz jogos védelmi harc. Adott történelmi szituációban konkrét ellenséggel vívatik. Ugyanakkor a múlt háborúi élednek benne újjá, amelyeket őseink viseltek akkori ellenségeinkkel. Ez pedig mítikus dimenziót kölcsönöz a harcnak. Az én így nem csupán a történelem színpadán éppen jelenlévő mi része, hanem in illo tempore, egy kollektív entitásba is belesimul. A háború teszi számára lehetővé az ősszel való azonosulást, a mítikus hősök szent keresztjének felvállalását. (...)

Háborús vállalkozásaink mítikus átértékelése és a vezér istenítése egyben az ellenség szatanizálását is jelenti, ami az ölés tilalmának áthágásához vezető utat meghatározott módon teszi szabaddá. Az ellenség szatanizálása lényegében annak a civilizációból való kizárását jelenti, rá immár nem vonatkoznak az emberi kapcsolatokat szabályozó törvények. Megsemmisítése így a bátorság egyik legtöbbször tartott megnyilvánulása. Az ellenség dehumanizálásának köszönhetően, az ellene viselt háború már több mint hazafias kötelesség, hisz abban az emberi nem eltörlésére irányuló erő öltött testet, így a vele való harc a humanista értékek védelmévé nemesül.¹²

Ezzel a kissé hosszabb vendégszöveggel talán sikerül rámutatni arra a folyamatra, melynek során a gyűlölet a nyelv fegyverként való használhatóságának aranyfedezetévé válik. Azzá a médiummá lesz,¹³ mely még a tényleges harcterek megnyitása előtt felkészíti a majdan hadat viselőket az összetűzésekre, melynek egyik fő csapása az ellenség elsődleges (nyelvi) megsemmisítése a dehumanizáló beszédaktusok révén. De, hogy képileg is szituálva legyünk – lévén a nyelv kétélű fegyver – nem ez az egyetlen módja az ellenség előzetes megsemmisítésének.

„Azonban ez a jóváhagyás más úton is kivívható. A dramatizálás helyét a banalizálás is elfoglalhatja. Ez esetben a háborús propaganda a rémtetteket igyekszik kellemes, szórakoztató, de legalábbis mindennapi cselekedetekként bemutatni. Az ember így – abban a tudatban,

¹² Uo. 98–99., magyarul Ugyanő: A háború tőkéje. *Különbség*, 1994, 4. 11.

¹³ Vö.: Fromm, Erich: *A rombolás anatómiája*. Háttér: Budapest, 2001. 286.

*hogy tevékenysége semmilyen tekintetben sem kérdőjelezheti meg emberi hivatását – teljes lelki nyugalommal vonulhat ki a harcmezőre.*¹⁴

A média által így „megdolgozott” nyelvhasználó a társadalmi nyilvánosság pusztá fogyasztójaként is részesévé válik a fegyverkezési folyamatnak. A háború pszichoanalitikus paradigmája [HPO], akár ortodox freudista [HPoP], akár annak továbbgondolt, megújult [HPÚP] változatában, melyhez talán az imént megidézett Fromm járult hozzá a legtöbbször, szintén megkerülhetetlen szempontokat szállít a politikai pszichológia itt felvetődő minimális programjához. A nyelvhasználó tehát lelkileg immár teljesen fel van készítve az eljövendő eseményekre, tisztában van a saját és az ellenfél táborának csoporthatáraival, s a helyzetéből fakadó „védekező agresszió” szükségességével. Ez utóbbi kijelölése azonban az azt megelőző másfélszáz esztendő jugoszlavista nagycsoport-alakítási tendenciáinak tükrében mégsem lehetett olyan magától értetődően konstituálódó folyamat, melynél az egyénben fejlődésnek sem indulhat a kételkedés csírája. Mint ahogy a „nyilvánvaló” támadás (megelőző csapás) védekező agresszióként történő legitimálása is – finoman szólva – problematikus, de csak az elméleti modellek gyakorlatra való ráillesztési kísérleteinél, amúgy – a gyakorlat terrénján – minden szinte magától „értetődik”.

Nyelvem határai, világom határai

Említettem már, hogy Bugarski a mai napig (pontosabban, itt tárgyalandó második kötete publikálásáig) nyelvészeti szempontból nem tartotta indokoltnak az ún. szerbhorvát *vs* horvátszerb nyelv önálló (nemzet)állam-létesülési¹⁵ alapon történő szétszalazását. A kötet nyitótanulmányában¹⁶ amellet érvel, hogy egy-egy nyelv fennállásának, bár az történelmileg létesülő, alakuló és (esetenként) eltűnő társadalmi/kulturális produktum, ha a nyelv létezésének három alapkövetelményéből (1) a szerkezeti (strukturális), (2) a leszármasztási (geneológiai) és (3) a felhasználási (szociálpszichológiai) vetületből többé-kevésbé változatlanul adott az első kettő (a második így utólag pláne csak nehezen képes változni), akkor, amíg az elsőből következő, közvetítést

¹⁴ Čolović, Ivan: *Bordel ratnika*, i. m. 98–99.

¹⁵ Horvát környezetben e folyamat mitologizáló kognitív reprezentációja az ezeréves állam-álom.

¹⁶ Bugarski, Ranko: *Srpskohrvatski: koliko jezika? [Hány nyelv is a szerbhorvát?]* In: Ugyanó: *Lica jezika [A nyelv arcai]*. XX vek: Beograd, 2000. 9–22.

(:fordítást) nem igénylő kölcsönös érthetőségi követelménynek képes megfelelni, nem indokolt annak a szaktudomány nézőpontjából történő újbóli elhatárolása, átnevezése. Ilyetén nyelvészeti „csőlátásával” egyedül látszik maradni, legalábbis ami a posztjugoszláv szaktudományos diszkurzív teret illeti. A szerbhorvát nyelvel kapcsolatos folyamatokról bővebben, kicsit „kívülál-lóbb”, de nem kevésbé hozzáférő – szakmai – nézőpontból (aki máshonnan néz, talán egy kicsit máshogyan, s mást is lát) Nyomárkay professzor értekez- zik a *Magyar Nyelv* hasábjain.¹⁷

A harmadik dimenzióban azonban az amúgy szarajevói születésű, magát szerbhorvát anyanyelvű és az identitáskategória teljes ellehetetlenülőségig a ~~ju- goszláv nemzet~~hez tartozó¹⁸ nyelvhasználóként önbesoroló, Belgrádban élő szerzőnk is készségesen tudomásul veszi a meg- illetve átnevezés gesztusá- hoz kapcsolódó, jól kirajzolódó társadalmi igény(ek)e)t, mely(ek) a nyelvileg kompaktabb országtömb polgárháború útján történő el/lehatárolódási folya- matai után (1991–1995) immár ismét alkotmányjogi és nyelvészeti kérdéssé lettek. (Hogy a két időszak között mi történt, történhetett, arra másutt térnék ki.) Azzal a kitételrel, hogy ebben a tekintetben a végső szót újfent nem a nyelv- észek fogják kimondani. Az így kialakult (a tagköztársasági alkotmány szint- jén már 1974 óta különálló) horvát nyelv¹⁹ mellett 1993 óta a bosnyák is bír a legmagasabb jogi kodifikáltság státusával (bár az kérdés, hogy az akkori, pre-daytoni háborús viszonyok közepette ki(k) és mi módon döntött(ek) az ügyben), míg a negyedik szegmens, a montenegrói, egyelőre „alsóbb szin- ten” deklaráltatott önálló nyelvként. Montenegró mint tagköztársaság írószö- vetsége révén²⁰ foglalta írásba annak különállóságát.²¹

¹⁷ Nyomárkay István: Nyelvi helyzetkép délszláv szomszédainkról. *Magyar Nyelv*, 2002, 3. 1–11.

¹⁸ Az 1981-es népszámlálás adatai szerint még majd egy milliő hasonló önbesorolásról szá- mot adó nyelvhasználóval.

¹⁹ Sajátos belső ellentmondása volt ez az ún. titói Jugoszlávia jogfejlődésének. Erről bőveb- ben: Dimitrijevic, Nenad: Szabad a gyűlölet: a jugoszláv szocializmustól a szerb naciona- lizmusig. In: Csepeli György – Örkény Antal (szerk.): *Gyűlölet és politika*. Minoritás Alapít- vány Kisebbségkutató Intézete: Budapest, 2002. 138–185.

²⁰ Ami szintén nem egészen jó emlékü precedenseket asszociál: az 1986-ban kelt Szerb Mű- vészeti Akadémia Memoranduma értelmezhető a nyelvi agresszió – most arra, hogy véde- kező vagy támadó jellegű, ne térjünk ki – első, szimbolikus (beszéd)aktusaként.

²¹ Tegyük hozzá, hogy e szöveg születésekor éppen átalakulóban van a szerb társköztársaság- hoz való viszonya, illetve kérdés, hogy a két jogalany, az addigi maradék államszövetségen belül szimmetrikus jogi, de aszimmetrikus egyéb (pl. gazdasági) státusa hogyan stabilizá- lódik (föderáció vs konföderáció). Az azonban bizonyos, hogy immár egyik sem a rossz (szöveg)emlékeket ébresztő Jugoszlávia részeként határozza meg magát.

Az önmegnevezés iránt támasztott igények nemcsak nyelvészcsociológiai, de nyelvpszichológiai vonatkozásokkal is bírnak. A Montenegró államiségét saját nemzeti integritásuk letéteményeseként megélő, említett (szép- és köz)írók, bár a kötet szerint „komoly nyelvész” nem szerepel közöttük, önazonosságuk csorbulásaként élnék meg, ha egy, a teljes különállás, az önállóság rövidtávú programjával kacérkodó (tag)államnak nem lenne önálló, saját nemzeti azonosságát kognitíve reprezentálni képes – néven nevezett – nyelve. A Nyomárkay által is felidézett posztszocialista modell szerint „immár nem az állam határozza meg a nyelvet, hanem a nyelv az államot”, azaz a nyelvi különállás (önállóság) mellett felhozható érvek teszik jogosulttá az újonnan keletkező államok önállósági törekvéseit, itt másfél könyvesre²² redukált szerzőnket parafrázálva: ha nem is a nyelvészek, de a nyelvhasználók (afféle khuni értelemben vett, igen tág legitimáló közösségként) hoznak e kérdésekben a politika intézményrendszerén átfuttatott, ha a szaktudomány nyelv- és világszemlélete mentén nem is mindig kellő érvekkel megtámogatott, de mindenképpen legitím – (nyelv)politikailag érvényes – döntéseket. Ezeknek a konstituálódására használja a nyelvi tervezés inkább politikai semmint szakmai terminusát, mely olyan, a nyelvfejlődés során már máskor is bevetett eszközökkel operál (más nézőpontból: manipulál), mint a purizmus, de a nyelvi küzdőtér decensebb terrénümán egészen új, a comte-i értelemben vett szaktudományosság „pozitív fázisában” már nem igazán diskurzusképes, vagy a nyelvészek legvadabb, orwelli „ihletettséggű” rémálmaid is alul/felülmúló intézményekkel rukkol ki. Pre- és poszthabórus látószögből mindenképpen helytállóan látszik a magukat a jugoszlavizmus fölérendelt célja berekesztődésével „sarokba szorítottoknak érző” nemzetek lelki reakciójaként értelmezni a „spontánnak” látszó védekező agressziót. Fromm révén úgy tudjuk, hogy:

„Az előrelátás és képzelet tehetségével megáldott ember azonban nem csupán a jelenlévő vagy az emlékei révén felidézhető vészhelyzetekre képes reagálni, de azokra a fenyegetésekre is, amelyek – elgondolása szerint – a jövőben fogják érni. (...) A politikusok és a katonák számításai javarészt a jövőbeni fenyegetésekre vonatkoznak. Ha egy individuum vagy akár egy egész csoport fenyegetve érzi magát, akkor a védekező agresszió mechanizmusa mindenképpen beindul, függetlenül attól, hogy fenyeget-e valójában közvetlen veszély. Az ember

²² Bugarskinak nemrég jelent meg az eddig vagy tucat kötetet prezentáló életműsorozata, ami még akkor is szép teljesítmény, ha szerbiai könyvészeti kritériumok kevésbé költségtímélő (:rövid terjedelem aránylag nagy oldaltükörrel) eljárásokat működtetnek egy, a gazdasági racionalizmus kényszere által még teljesen nem gyarmatosult pseudo „könyvpiacra”.

*arra való képessége tehát, hogy jövőbeni fenyegetéseket is képes előre látni, agresszív reakciói számának növekedéséhez vezet.*²³

Az így beszűkült, nyelvileg konstituálódó világból pedig már „egyenes út” vezet a nyelv által előkészített, tételes agresszióig. Itt szeretném hangsúlyozni, hogy értelmezésemben a szimbolikusnak tekinthető nyelvi agresszió jelentősége a háborús cselekmények szempontjából semmivel sem alább becslendő, mint a tényleges erőszaké. A nyílt összecsapások jelentősége egyrészt megsokszorozódik az őket közvetítő nyelvi reprezentációk turbulenciája révén (:tömegmédia), másrészt nem is válhatnának a tényleges háború szimbolikus aktusává, ha a nyelvhasználók kollektíve konstituálódó kognitív életterveibe²⁴ bele nem csempésződik az agresszió és a bűnbakképzés mint lehetséges problémamegoldó stratégia. Sportnyelven szólva: benne volt a meccsben az erőszak tényleges kulminálódása. Hogy a magyar nyelvhasználó is értse, mire gondolok, felidézném a kollektív sportemlékezetünk által minél előbb elfelejtendőnek gondolt, de a szimbolikus, társadalmilag jól szabályozott versengés egy, a lokális szurkolói kakaskodáson túl majdhogynem nyelvi összecsapásba torkolló mozzanatát. Ha nem is szívesen, de emlékezhetünk az utolsó foci VB-t megelőző magyar–jugoszláv pótszelejtező eseményeire. Ha másra nem is, de a végkifejletre, a hazai pályán elszenvedett megsemmisítő vereségre mindenképpen. A mérkőzést egy, akkoriban alakult magyarországi kereskedelmi csatorna közvetítette a honi futballszerető, így nem feltétlen elfogulatlan nyilvánosság számára. Nem rendelkezvén saját szakember-gárdával, úgy oldották meg a feladatot, hogy az e téren nagy – most teljesen indifferens, hogy pozitív vagy negatív – hagyományokkal bíró „királyi TV-től” béreltek személyzetet, azzal fejelve meg a dolgot, hogy a lelátón bevetésre készen ott „állomásoztatták” saját, „frissen igazolt”, pár évvel előbb haditudósítóként nevet szerzett sztárriporterüket is. A mérkőzés hamar kedvezőtlen fordulatot vett, már ami a magyar nézőpontot illeti. Még aránylag kis különbségnél a hazai és a vendég szurkolótábor összecsapott egymással. Az ex-haditudósító ezt „zsigerből lereagálva”, „Verik a jugoszlávokat! Verik a jugoszlávokat!” bekiabálásokkal próbálta magához ragadni a szót és a kezde-

²³ Fromm, Erich: *A rombolás anatómiája*, i. m. 284–285.

²⁴ Vö.: Pataki Ferenc: *Bűnbakképzési folyamatok a társadalomban*. Akadémiai: Budapest, 1993. 15. ill. 31.

ményezést, de a szurkolói összetűzésnek az addigi gyakorlat²⁵ során túl sok teret nem hagyó stáb egy-kettőre lekeverte a képet és az apokaliptikus hangot megütni próbáló sztárt, a stúdióban ülő szakkomentátorok pedig a tényleges helyzetnek „megfelelő” mederbe próbálták visszaterelni a közvetítés menetét – történetesen éppen a magyarokat verték, no nem a nemzetet, csak annak az egykor szép emlékü tizenegyét. Čolovićtól úgy tudjuk, hogy a nyelvi agresszió első, nagy nyilvánosságnak is „feltálat” eseményei éppen az ősi, (társ)nemzetek közötti rivalizálást is megtestesítő szerb–horvát tengely szimbolikus futball-háborúiban²⁶ öltöttek testet, melyekben nem kis szerep háruult az azokat közvetítő, a média révén virtuálisan újraalkotó, inkább nemzeti-
leg, semmint szakmailag elköteleződött riporterállomány hathatós támogatásának. A nemzeti szembeállítás túllépte a sportesemény vonatkozási keretét, és egy agresszív, a saját nagycsoport mellett elkötelezett nyelvi minta mentén artikulálódó szimbolikus agresszióvá nőtte ki magát az amúgy a „művelt Nyugaton” sem ismeretlen tömegjelenség, a szurkolói rendbontás,²⁷ mely cselekménysorozat nem várt mértékben bizonyult „eredményesnek” a későbbi élesben menő harcok terén hasznosítható magatartásminták kialakításában. Olyannyira, hogy a majdani háborús szabadcsapatok verbuválásánál a paraliterális gyalázkodáson edződött szurkolói kemény magok szolgáltak az önkéntesek elsődleges rekrutációs bázisául.²⁸

Nyelvi szabadcsapatok: út az anyázástól a népirtásig

Az ezen szövegen belül Csányi által megjelenített HEP felől kiindulva, némi biológiai redukcionálizmussal, a futballhuligánok világlajosságként

²⁵ Mely máig sem változott sokat, az azóta kiteljesedett és gyűlöletbeszéddel megspékelt lelátói erőszak kapcsán a szakkomentátorok mindig is igyekeznek elhatárolódni a jelenség futballon túlmutató, átpolitizálódó valenciáitól, mondván, hogy az nem az ő asztaluk. És ez – a délszláv minta alapján – nem is biztos, hogy véleményformáló – ebben a tekintetben nem szak- – értelmiség által tételezett elítélendő attitűd.

²⁶ Az akkori köztársasági/nemzeti TV-közvetítési struktúra a nem szerbhorvát anyanyelvű nézők számára az azonos kép mellé anyanyelvi (szlovén, macedón, urambocsá’: magyar) kommentátorokat rendelt, és a nyelvi közvetítés kényszerformát nem terhelte, ma immár négyosztatúnak gondolt tömegbázis kénytelen volt a számára előnytelenül alakuló vendégszereplések mellett a hazai pálya előnyeként még a „szakkomentátorok” egyre erőteljesebb nyelvi terrorját is elviselni – gondolom, ez sem maradhatott mentes némi tömeg-és sportpszichológiai mellékhatástól. (Akkor még nem volt felírandó a képernyőre a [para]frázis: A közvetítés megtekintése előtt kérdezz meg analitikusát, sportszerészét!)

²⁷ Vö.: Pataki Ferenc: *A tömegek évszázada*. Osiris: Budapest, 1999.

²⁸ Čolović, Ivan: *Politika simbola*, i. m. 321–357.; magyarul Ugyanő: *A foci, a huligánok és a háború*. In: Szerbhorváth György (szerk): *Vizsgyág a várostól*, i. m. 154–177.

elkönyvelhető szimbolikus repertoárja az agresszív viselkedés ritualizált formái közé sorolható, melynek egyik, enyhébbnek tekintett végpontján az immár pusztán kimondott, s nem demonstratív, az eredeti mintákkal inkább rokon, a főemlősöknél szintén meglévő fallikus fenyegetés található,²⁹ mely a rangsorban elfoglalt hellyel hozható kapcsolatba. Némi interpretációs erőszakkal azt is mondhatnánk, hogy az illírizmus eszméje által egybefogott, az elmúlt 150 év során „szerbhorváltá standardizált” nyelvcsalád kollektív rangsorát hivatott megerősíteni egy-egy ilyen verbális aktus.

Ha a fizikális potenciált a populációk számarányainak egymáshoz való viszonyulásával vesszük analógnak, akkor nem vitás a rangsor, bár politikailag csak a Szerb–Horvát (s itt irreleváns tagot képező) –Szlovén Királyság létrejöttével vált egyértelművé ez a „leosztás”. A dominancia elveszíthetősége, valamint a birtokolt territóriumhoz való ragaszkodás is ebben a paradigmában gyökeredző, de a HPoP felé elmozduló értelmezés-modellt hozza képbe (a domináns hímnek fizikális potenciál fennállása alatt újra és újra demonstrálnia kell a rangsorban általa elfoglalt hely és a csoportja által birtokolt territórium feletti diszponálás legitimitását), azon tételnek a már hosszan idézett Čolović-szövegben is megjelenő állításával, hogy az emberi psziché tudattalanjában eleve benne rejlik az agresszióra való hajlam, s az a felettes-énnel való belső küzdelem eredményeként jelenik meg az ún. civilizált társadalmakban bevett, domesztikált, vagy kevesebb elfojtási áttételt lekötő, primér formában. Fromm és az itt nevéhez kötött HPÚP már cizelláltabb képet igyekszik felrajzolni, amikor a védekező agresszió sajátos gazdasági racionalitására is rámutat. Költség-racionálisnak számít a likvid tőke-típusú erőforrásoknak bővében nem lévő társadalmi nagycsoportoknál a már említett gyűlölet tőkájével analóg tartalékokat mozgósítani, hisz azok jutalmazási mechanizmusai is kevésbé pénztőke-igényesek, beérik a szimbolikus megbecsüléssel, a csoporton belüli gazdasági tőkére csak igen korlátozott mértékben váltható, csoportnarcisztikus presztízsnövelő ellentételezéssel.³⁰

Staub impozáns párhuzamot von a posztjugoszláv térségben (is) fellépő kollektív agresszió és a nagyvárosi fiatalok agresszív viselkedése között, melynek egyik közös eredőjét a nehéz életkörülményekben találja meg, miközben a nyugati társadalmakba beépült, „végső megoldást” ellehetetlenítő gátra is felhívja a figyelmet.

²⁹ Uo. 679.

³⁰ Fromm, Erich: *A rombolás anatómiája*, i. m. 297.

„A nehéz életkörülményektől a csoportos erőszakig bünbakkeresésen és destruktív ideológiákon keresztül vezet az út, s ezek az alapszükségletek kielégítésében szerepet játszó funkcionális (vagy instrumentális) pszichológiai folyamatok. Mint közvetítők működnek a frusztrációk és az áldozatokkal szembeni agresszív cselekedetek kezdeményezése között. A bántalmazásnak közvetlen kiváltói vannak, amelyek viszont a népiirtás felé vezető út kiindulópontjai. Bár a népiirtás esetén az erőszak lassan, fokozatosan bontakozik ki, végül tervszerűvé és szervezetté válik. (...)

Noha az elkövetők úgy tekintenek az erőszakra, mint a végső cél elérésének (például a létproblémák megszüntetése vagy az ideológiák «eszményének» és társadalomra vonatkozó tervek megvalósítása) eszközére, az elmélet mégsem a folyamat külső eszközjellegét hangsúlyozza, hanem a pszichológiai funkciókat. A nehéz életkörülmények által előidézett frusztráció, a bünbakkepés, a leértékelő ideológiák és végül az a gyűlölet, amely a diszkriminált csoport sok tagjával szemben a károkozás folyamán kialakul, az áldozatokkal szembeni erőszakot ellenséges érzelmekkel itatja át.³¹

Felfogásával párhuzamba talán Salat Levente *Etnopolitika* című könyvének harmadik fejezete állítható, melyben a staubi kodifikációban legdrasztikusabb, az abszolút végpontot jelentő, visszafordíthatatlan „megoldástól” (népiirtás) indulva jut el a hatalommegosztásig. A sors sajátos iróniája, hogy az általa tárgyalt térségben e végpont kivételével a lakosságcsere-től a(z) igaz, külső nyomással kikényszerített, kantonizációig, minden általa említett verzióra lehet példát mondani.³² Miközben a politikai diskurzus eldurvulását megelőzően ezen utolsó problémamegoldó stratégia látszott a '80-as évek végén a leg-racionálisabb pozitív utópiának.

Hogy mégis a vézsforgatókönyv legdurvább változata realizálódott, az a becki kognitív modellből építkező paradigma (HKP) közbeszédben történelmiként megjelenített, de a szövegen belül kiemelten kezelt, nagy helyismerettel bíró szerzőink által mitologizáltnak mondott, társadalmi beágyazódáson múltott. Hogy a világjelenségnek tekinthető szurkolói agresszivitás csak igen speciális körülmények fennállása esetén csap át népiirtásba, az a már tárgyalt felerősítő közeg (tömegmédiá) mellett a hivatalos társadalom rá adott válaszreakcióitól is függ. Nyugat-Európában a '80-as évek futballhuliganizmusa komoly, az egész társadalomra potenciális veszélyként nehezedő, s ennek megfelelően kezelendő, beavatkozó társadalompolitikai magatartásminták megkonstruálásához vezetett. A magyar nyilvánosság ugyan egyre

³¹ Staub, Ervin: *Az erőszak társadalmi-kulturális gyökerei*. In: Hunyadi György (szerk.): *Történeti és politikai pszichológia*. Osiris: Budapest, 1998. 90–115, itt: 111.

³² Salat Levente: *Etnopolitika*. Mentor: Marosvásárhely, 2001. 53–70.

sűrűbben kénytelen hasonló jelenségekkel szembesülni, de azok társadalmi kiterjedtsége (a futballnak mint tömegjelenségnek az elsúlytalanodásával) egyelőre még inkább semlegesnek mondható (a rendbontásokat rendőri eszközökkel kezelni gondoló) hivatalos magatartást indukált. A szövegben tematizált térségben ugyanakkor a hivatalos diskurzus konjunkturális felhajtóerőként kezelte a jelenséget, és sikerült is neki azt társadalmi célkitűzéseinek (a hegemonia fenntartása, területrendezés) szolgálatába állítani. Saját, megoldhatatlannak látszó belső konfliktusait tette meg a külső konfliktusok alapjává,³³ azáltal, hogy a társadalmat – a saját hatalma legitimitását biztosítandó feladat kijelölése érdekében – sikerült hiszterializálnia:

„A Jugoszláv állam felbomlásának ürügye adta meg az ürügyet a szerb nacionalistáknak arra, hogy ismét Nagy-Szerbiáról álmodozzanak. A szerb kormány emlékeket élesztett fel a török hódítás koráról, mintegy azonosítva a mai, muzulmán bosnyákokat a hódító törökökkel, hogy igazolják az ellenük folyó népirtást és háborút.”³⁴ Illetve: „A nemzeti énképet a politikai elit saját politikai céljainak igazolására is használhatja. Jugoszlávia szerb vezetői például felépítették az üldözött szerbek képét annak érdekében, hogy a homogén Nagy-Szerbiával kapcsolatos terveiket előmozdítsák.”³⁵

Mindez az óceán túlsó partjáról mondván egy kicsit leegyszerűsített, de helytálló diagnózisnak tűnik, különösen, ha számításba vesszük azt is, hogy a becki modellbe szervesen beépül a „manipulált” tömegben felkeltett kognitív várakozás: mindez nem történhetett volna meg, ha a célcsoportban nem aktivizálható újra az a vélelem, hogy az addig jól bevált nemzeti stratégiák, nevezetesen a népirtással egybekötött területfoglalás, melyek a Balkán-háborúk, illetve a két világháború során meghozták a tőlük várt eredményeket: biztosították a társadalmi nagycsoport (szerbség) számára a nyelvi értelemben vett közelebbi (horvát, bosnyák) és távolabbi (szlovén, macedón) társnemzetek regionális/területi nagyobb csoportján belüli domináns szerepet, s közben a háborúk köré épített diszkurzív hőskultuszokkal a szerb nép militáns hagyományait is izzásban tudták tartani a „testvériség egység” jugoszlavizmusában artikulálódott fölrendelt cél mint homogenizáló tényező által, melynek nyilvánosság-szerkezete a belső problémákat a láthatóság régióiba feltörni nem engedő elfojtásos mechanizmusaival gyakorolt kontrollt a valóság arti-

³³ Vö.: Deutsch, M. – Schichman, Sh.: A konfliktus a szociálpszichológia perspektívájában. In: Lányi Gusztáv (szerk.): *Politikai pszichológia*. Balassi: Budapest, 1996. 263–285, itt: 270–271.

³⁴ Beck, Aaron T.: *A gyűlölet fogságában*, i. m. 230.

³⁵ Uo. 268–269.

külálthatósága felett. (Ez volt ama bizonyos, a relatív depriváció állapotának magyarországi perspektívájából is liberálisnak tűnő „közeli másság nemzetsemleges toleranciája”.)

A nyelv mint bumeráng

Hogy a posztjugoszláv térségben sem lehet az egészpályás letámadáson alapuló háborús stratégiával tartós sikereket elérni, az a külső politikai tényezők nagysokára kiszenvedett egységes fellépésén túl a háborús, azon belül is a nyelvi muníció bázisának elapadásával is magyarázható. A haditechnikai erőfölényt nem volt könnyű tartós eredményekre váltani a szerbek által még az irányított migrációk legdrasztikusabb formáival sem benépesíthető területeken. Ennek szimbóluma Szarajevó, az elfoglalni igazán soha nem akart, de szisztematikusan rommá lőtt város: a háborús menedzsment előtt világos lehetett ennek hosszabb távon való megtarthatatlansága, hacsak a folyamatos presszió következtében ki nem ürül, azaz el nem hagyja a nem szerb származású populáció. Ellenpéldája viszont a kelet-boszniai népirtás, a Nyugat-Európában is csak a legközelebbi múltban feldolgozódni látszó Srebrenica-jelenség. Čolović egyik rövid publicisztikájában nagyon szemléletesen vázolja fel a szóban forgó terület végleges etnikai megtisztításának lehetetlenségét. A muzulmán lakosság elűzése, illetve fizikai megsemmisítése után (urbanocídium) megkezdődött a kulturális nyomok felszámolása, de az önmagában végigvihetetlennek bizonyult:

„A napjainkat meghatározó csodák egyike a kor legnagyobb hatalmú nyelvésze, a palei dr. Unković nevéhez fűződik. Megadatott neki, hogy saját belátása szerint nevezzen el városokat, falvakat, hegyeket, völgyeket, patakokat és folyókat. Egy nyelvészre sem emlékszem, akinek ilyen lehetősége lett volna, ha csak e sorban az elsőt, a Jóistent nem számítjuk ide. Az alkotói jellegel megspékelte kihívás azonban dr. Unković esetében még jelentősebbnek mondható, hiszen amíg a Mi Urunknak csupán a még meg nem nevezett kellett névvel illette, addig a mi paleoliti doktorunknak a dolgokat előbb eddigi neveik rabságából kell felszabadítania, s csak ezután ajándékozhatja meg őket újjakkal. Mert jóval nehezebb átkeresztelni, mint megkeresztelni.

Unković úr nyelvészeti igyekezete arra irányul, hogy az ún. Szerb Köztársaság földrajzi alakzatait megszabadítsa a turcizmusoktól, azaz – az ő szavaival élve –, hogy «leszámoljon mindazzal, ami etnikai és nyelvi szempontból nem tartozik bele a szerb tradícióba». Ez vitathatatlanul egybeesik Unković doktor a paleoliti kultúrkörben fontosnak tartott mesterségeket (főként aknatelepítés

és más tüzéségi foglalatosságokat) űző szaktársainak törekvéseivel, miszerint a boszniai szerbek számára olyan területeket kell létrehozni, amelyek a nem szerb lakosoktól és azok kultúrájának nyomaitól immár megtisztítottak.

A fentiek deklarált, őrült célja a nyelv-etnikailag tiszta toponimiák megteremtése. Mégis azt hiszem, hogy tényleges céljuk kimondatlanul (öntudatlanul?) a világ számára napjainkra az esztelenség, a gazság és a szenvedés színönimájává lett boszniai városok nevének és szomorú sorsának az emlékezetből való kitörlése.

Mindenesetre Unković doktor és munkatársai mindeddig csupán a feladat kezdeti, könnyebbik szakaszával végeztek. A nemzet-nyelvészeti munka előre láthatóan most következő szakasza – az «etnikai és nyelvi szempontból nem a szerb tradícióba tartozó» személynevek megváltoztatása – jóval nehezebb vállalkozásnak ígérkezik. A nagytekintélyű paleolingvistáknak az ún. Szerb Köztársaság jónéhány vezérét kell szembesíteniük neveik nem szerb eredetével, majd rábírnuk azok megváltoztatására, hogy saját példájukkal járuljanak hozzá népük nemzetnyelvészeti higiéniájához. Radovan Karadžić úrnak elődjéhez, Vukhoz hasonlóan török vezetéknevet rendelt a sors (a «karadža» szó törökül «gesztenyehajút» jelent). (...)

Hogy Unković doktor mindeddig nem kezdeményezte a turcizmusokkal való leszámolásnak ezt a formáját, az valószínűleg annak tudható be, hogy az őt magát is igen érzékenyen érintené, hiszen vezetékneve a török «un» (törökösen írva: «ön»), «elülső» jelentésű jövevényszó lassú alakulása során nyerte el mai formáját. És ha Unković doktor Prednjaković [Előfalvy] úrrá lesz, akkor még magam is megérem, hogy a szerb nyelvhigiéniai hatóságok vezetéknevem nemzetáruló turcizmusának – a «ćolo» török jelentése, a szótárak szerint, «kéznélküli» – megváltoztatására kötelezzenek.

Mert, szerb urak és hölgyek, mi mindannyian egy kicsit törökök vagyunk. Csak abban nem vagyok egészen bizonyos, hogy ez lenne lényünk legvisszataszítóbb darabja.³⁶

Ez volt talán az első megnyilvánulása a fegyverként is használható nyelv bumeráng-természetének. A Bugarski által nyelvtervezőkként aposztrofált Unković-féleknek a választott mechanizmus könyörtelen logikája nem nyújtott volna kibúvót, akaratuk ellenére maguk lettek volna az évszázados délszláv–török együttélés utolsó, tárgyasult mementói. De hogy nemcsak a nem szerbek szenvedték meg a nyelvi purizmus intézkedéseit, arról

³⁶ Čolović, Ivan: *Pucanje od zdravlja*, i. m. 54–56., magyarul a majdnem egész terjedelmében idézett cikk: Ugyanő: *Mi mindannyian egy kicsit törökök vagyunk. Symposion*, 1995, 2. 19.

Bugarски is értekezik az ezen írás elején „hirtelen” diglossziaként beharangozott jelenséget, s az abból következő nyelvi és pszichés torzulásokat felvázoló, *A nyelv a politika szolgálatában* című írásában:

„Az ekavicának a Drinán túli szerb területeken való bevezetése politikailag, és nem nyelvi-
leg motivált döntés következménye (...) A több évszázados horvát és muzulmán jelenlét tár-
gyi bizonyítékainak ezeken a területeken való szisztematikus megsemmisítése az együttélés
elképzelhetetlenségét szajkózó politikai frázisokat hivatott alátámasztani. A végső cél pedig
leplezetlenül egy politikai tákolmány, a fegyverek – és nem az érvek – erejére alapozott Egye-
sült Nagy Szerbia, egy, az ekavicára és a cirill írásra épülő Szerbia megeremítése. Az effajta
tisztogatások láttán nem könnyű nyelvészeti, de bármely más racionális vitát is folytatni –
annál is inkább, mivel a drinántúli funkcionáriusok idejekorán bejelentették, hogy őket nem
érdeklí a szakembereknek az ekavica bevezetésével kapcsolatos döntésükre vonatkozó véle-
ménye. (...)

1. A Drinán túli szerbek – akiknek pillanatnyilag a legfőbb gondot a túlélés jelenti – nyaká-
ba újabb teherként az «elit» ekavica és a «népi» ijekavica kettősségével egy sajátos, nyelven be-
lüli diglosszia zuhant. A hivatalos, a médiák által is alkalmazott beszédmódot csak édeske-
vesen tudják a kellő szinten használni, a tradicionális, autochton ijekavicát pedig ezek után
a nemkívánatos tanulatlanság stigmája illeti majd, ami az azt beszélők többségénél elkerül-
hetetlenül kisebbségi komplexushoz fog vezetni. – 2. Ezek az emberek elveszítik kultúrtörté-
neti identitásukat, a Vuk Karadžić-i epikus tradícióhoz és saját legjobb íróikhoz fűződő kap-
csolatukat. – 3. Az írásbeliség és a nyelvi kultúra ezen új, a térség számára idegen modellje
az írástudókat is óhatatlanul fél-analfabétává teszi, az írásbeliség elsajátítását pedig lényege-
sen megnehezíti. Ugyanazon személyek nyelvhasználatában is állandóan keveredni fog
a két beszédmód, ami hosszú távon az egész nyelv rendszerét is veszélyezteti. – 4. A szerbség-
nek az ekavicával való, művi úton történő, erőszakos azonosítása nem csupán a drinántúli
területek lakosaira lesz kihatással, így az semmiképpen sem tartozhat az ottani politikai ve-
zetőség kizárólagos hatáskörébe. A drinántúli etnikumok többi képviselői nem lesznek képe-
sek elfogadni az ekavica kizárólagosságát, ami számukra a másrendű polgárként való be-
soroltság nyelvi megerősítésével egyenrangú. (...)

*A nyelvi reform túlságosan is komoly és összetett dolog ahhoz, hogy azt holmi aktuális kato-
nai és politikai hatalmasságok suba alatt elvégezhessék. [...] Az észérvek helyett a furkósbót
érveihez szokott tisztogatóknak igen hamar rá kell majd döbbsenüik, hogy a történelem,
a kultúra, a nyelv területén kivitelezendő etnikai tisztogatás korántsem megy olyan
könnyen, mint az elfoglalt területek hasonló megtisztítása.”³⁷*

37 Bugarski, Ranko: *Jezik od mira do rata*, i. m. 123–126., magyarul: *Symposion*, 1995, 1. 53.

A magyar fordítások korlátozott hozzáférhetősége okán is kissé hosszabban idézett szövegek talán igazolni tudják a szöveg elejét alakító fejtegetések helytállóságát: a nyelv egyrészt fegyverként is csak ugyanolyan eszköz a politika, így a háború kezében, mint más kulturális produktumok/intézmények. Hatása azonban mélyen beleivódott a világról való tudásunkba, hisz a világ számunkra csak egy, általa közvetített konstrukcióként létezik, vagy ahogy a nemrég elhunyt Gadamer mondta: *a nyelv beszél minket*. Így nem árt a nyelv felettünk, hatalmaskodásra hajlamosak felett gyakorolt hatalmának tudatában (csak csínjáján) „bánni vele”, ha (beszéd)tetteinket záros határidőn belül nem szeretnénk megbánni. Mert a nyelv fegyver, s minden kiejtett szó lövedék a lelkek mintázatán: nem árt hát tudatában lenni, hogy mikor használunk festékpatront és mikor élesgolyót. Hisz – s talán ennyi biblikus ihletésű moralizálás még megengedhető – ki nyelv által vét, nyelv által vétethet.

KUTATÁS KÖZBEN

SZILASSY ESZTER

A külföldiekhez való viszony a serdülők gondolkodásában (I.)^{*}

„Én nem vagyok rasszista,
csak utálok a kínaiakat meg a négereket.”
(14 éves fiú)

Bevezetés

A 2003/04-es tanévben, egy nagyszabású, a külföldi gyerekek magyarországi oktatásban való részvételével foglalkozó projekt¹ részeként vizsgálatot végeztünk a magyar általános iskolások külföldiekkel kapcsolatos ismereteiről és beállítódásairól. A kutatás során arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen gondolkodási mintákkal, illetve milyen aktív és passzív tudáskészlettel rendelkeznek a magyar gyerekek a környezetükben élő külföldiekről. Emellett arra törekedtünk, hogy megértsük, a gyerekek gondolkodásában milyen összefüggés van az iskola és a szélesebb értelemben vett társadalmi környezet által generált nemzet- és másságkép, valamint a külföldiekhez való viszony között.

A vizsgálatra azt a 13–15 éves korcsoportot választottuk ki, amelyet nemcsak a serdülő és ifjúkori identitás keresése jellemez, hanem amely fejlődéslélektanilag az interkulturális világképek kialakulásának és a politikai konceptualizációnak az időszaka is.² A gyerekek ekkor a legfogékonyabbak a nemzeti vonatkozású kommunikációs hatások iránt, ekkor alakulnak ki alapvető értékeik, és ekkor kezdik valóságképpé strukturálni azokat a hatalomról, politiká-

* A tanulmány második részét következő lapszámunkban közöljük – a Szerk.

¹ A kutatást az OTKA (T 037940 sz.) támogatásával végeztük.

² Adelson, Joseph – O’Neil, Robert P.: The Growth of Political Ideas in Adolescence: The Sense of Community. *Journal of Personality and Social Psychology* 1966 (4) 3.

ról, többség–kisebbség viszonyról alkotott elképzeléseket, amelyek a családi és iskolai szocializáció során alapozódnak meg.³

Mivel kutatásunk az ismeretek, értékek és érzelmek közös szövedékén keresztül igyekezett feltárni a szocializáció eredményeképpen kialakult egyéni és közösségi tudattartalmakat és magatartási mintákat, a vizsgálatra a fókuszcsoportos módszert választottuk. A csoportinterjú jellegzetessége a csoportokon belül kisebbséget képező vélemények háttérbe kerülése, és a markáns vélemény-együttesek kikristályosodása. A módszer tehát kevésbé alkalmas az egyéni vélemények feltárására, de annál inkább az intézményesen elfogadott és támogatott, domináns narratívák felszínre hozására. Éppen ezt tűztük ki célul a kutatás e részében.

A fókuszcsoportok összeállításában korábbi kérdőíves felmérésünk segített: olyan budapesti általános iskolák nyolcadik osztályos tanulóit kértük meg a csoportbeszélgetésekben való részvételre, akikről feltételeztük, hogy a környezetükben élő bevándorlók átlagosnál nagyobb koncentrációja miatt (piac közelsége, alacsony ingatlanárak stb.) valószínűleg hétköznapi közelségben élnek külföldiekkel.⁴ Mindezzel együtt, a külföldiekről szerzett személyes tapasztalatok léte, az adott iskolában tanuló külföldiek száma, illetve a gyerekek iskoláinak vagy családjainak szellemisége nem lehetett szempont a kiválasztásnál, ugyanis a különböző szempontrendszerek összességének figyelembe vétele olyan sok független változó bevonását tette volna szükségesé, amelyet e kutatás szűk keretein belül nem lett volna alkalmunk mind tesztelni. Ennek köszönhető, hogy a kutatásban részt vevő gyerekek iskolái közé került olyan, ahol a tantestület külön tematikával készül a külföldi tanulók fogadására, és olyan is, ahol ugyan az iskola vonzáskörzetében kiemelten sok ázsiai család él, az iskolaigazgató mégis mereven és szisztematikusan elzárkózik a külföldi gyerekek felvételétől. A kiválasztott iskolák Kőbányán, a Józsefvárosban, Angyalföldön és Kispesten találhatóak, a csoportbeszélgetésekben részt vevő gyerekek osztályába (a fent említett, külföldiek jelentkezését eluta-

³ Percheron, Annick: *Morale quotidienne et préférences idéologiques d'une génération à l'autre selon les milieux sociaux. Revue Française de Science Politique*, 1982 (22) 2.

⁴ A 8 fókuszcsoportban összesen 49 gyerek vett részt, a kb. 70 perces beszélgetésekre a tanítást követően, egyes csoportokban került sor (különböző iskolákból és különböző osztályokból az iskolaigazgatók és osztályfőnökök segítségével választottuk ki a gyereket egy-egy ülésre). Az iskola közreműködésével történő kiválasztás miatt valószínűsíthető, hogy minden törekvésünk ellenére, a mintába több olyan gyerek került, akiket a tanárok szorgalmuk vagy jó teljesítményük alapján alkalmasnak találtak arra, hogy „képviseljek” az iskolát.

sító iskola kivételével) átlagosan 2–3 külföldi tanuló járt. Az egyik csoport egy kivételével környezetük által romának tekintett gyermekekből állt.

A különböző összetételű, gazdasági helyzetű, pedagógiájú, domináns értékorientációjú stb. iskolákba járó gyerekek gondolkodásmódja közötti különbségek kitapintására a kevés számú gyereket tartalmazó, és az egyéb független változók bevonására (szülei iskolai végzettsége, lakhely, külföldön szerzett tapasztalatok, tanárai külföldiekhez való viszonya stb.) a mintaválasztásnál, az adatfelvételnél és az elemzésnél explicite nem koncentrált fókuszcsoportos vizsgálatunk tehát nem volt alkalmas. Ezzel együtt azt vártuk, hogy fel fogunk fedezni különbségeket a korábbi terepmunkáink során már megismert, és igen különböző típusú iskolákba járó gyerekek külföldiekhez való viszonya között. Olyan szignifikáns különbségeket azonban, amely e feltevezésünket alátámasztotta volna, a fókuszcsoportos vizsgálat során nem tudtunk kimutatni, pontosabban ez irányú következtetéseink levonásában óvatosságra intettek azok a módszertani akadályok, amelyek a fókuszcsoportos felmérések fent említett sajátjai.

A vizsgálat során négy alapvető célkitűzés vezérelt bennünket. Egyrészt fel akartuk térképezni, hogy a gyerekek hogyan határozzák meg önmagukat és a szűkebb és tágabb környezetükben élő külföldieket (külföldi rokonaikat, ismerőseiket, osztálytársaikat, szomszédaikat stb.) nemzeti és etnikai hovatartozásuk szempontjából. Másrészt képet akartunk nyerni a gyerekek külföldiekkel kapcsolatos beállítódásairól, ismereteiről, gondolkodási mintáiról és arról, hogy ezek milyen struktúrákká szerveződnek világképükben. Harmadrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy a gyerekek miképpen gondolkoznak a magyarok és külföldiek viszonyáról, a külföldiekkel szembeni nyitottság és zártság, befogadás és kirekesztés problematikájáról, valamint a nyelvi, kulturális sokféleség, a beilleszkedés, alkalmazkodás és tolerancia kérdéseiről. Végül pedig, a kutatás lehetőségeihez mérten fel szerettük volna tánni, hogy milyen szerepe van az iskolának, és az egyéb szocializációs intézményeknek interkulturális világképük kialakulásában.

Összességében arra törekedtünk, hogy mindezt személyes kontextusba ágyazva, a gyerekek külföldiekkel kapcsolatos élményeit, mindennapos tapasztalatait előhívva, a barátsággal, utazással (külföldi továbbtanulással, munkavállalással, stb.) kapcsolatos elképzeléseit megismerve jussunk el a gyerekekkel a fenti témák kibontásához és megértéséhez. A vizsgálatnak tehát nem az volt a célja, hogy a frontális kommunikáció eszközeivel készítse a gyerekeket a Magyarországon élő külföldiekre vonatkozó ismereteik közlésére, hanem az, hogy a csoportos beszélgetés sajátos dinamikáját kihasználva,

egyfelől szabad és kötetlen, másfelől egyes kérdések köré fókuszált kommunikációra ösztönözze őket. Ezáltal a gyerekeknek nemcsak saját tapasztalataik, véleményük közlésére volt lehetőségük, hanem arra is, hogy komplex kérdésekről egymással vitázva, egymást meggyőzve, érvek és ellenérvek felsorakoztatásával jussanak el egy-egy álláspontra.

Előjáróban fontosnak tartjuk még elmondani: tisztában vagyunk azzal, hogy vizsgálatunk, módszertani sajátosságainál fogva, nem alkalmas arra, hogy általános érvényű megállapításokat tegyen hasonló korú magyarországi, vagy akár a budapesti általános iskolások külföldiekkel kapcsolatos vélekedéseiről. A kis mintán végzett, a téma mélyrétegeinek feltárására törekvő felmérés eredményei azonban, véleményünk szerint, a szélesebb társadalmi kontextus ismeretében mégis túlmutatnak a kutatás szűk keretein: az elmúlt tizenöt év társadalmi és oktatáspolitikai folyamatainak egy olyan, beszédes lenyomatát tárják elénk, amelyek jelzésértéke vitathatatlan.

Kategorizációs keretek és értelmezési minták

A nyolcadik osztályos gyerekek magyarság- és másságképét, kisebbségekről, bevándorlókról, az országban együtt élő kultúrákról alkotott véleményét jelentős mértékben befolyásolja az, hogy milyen gondolkodási minták szerint rendezik struktúrákká az interkulturális kérdésekben szerzett benyomásaikat és ismereteiket. Az észlelési folyamatok formálódását és az értelmezési sémák kialakulását egyéni és kollektív kognitív képzetek, illetve affektív elemek egyaránt befolyásolják. Ezek határozzák meg, hogy az egyén milyen optikán keresztül szemléli saját, illetve mások csoport-hovatartozását, a csoportok egymáshoz való viszonyát és jellemző tulajdonságait.

Mint azt korábbi reprezentatív vizsgálatok is kimutatták, a magyarországi serdülők körében általában igen alacsony a kisebbségekre, bevándorlókra vonatkozó ismeretek szintje, ráadásul a meglévő ismeretek is formálisak és rendezetlenek.⁵ Az interkulturális ismeretek zavarára, általános tanácstalanságra és dichotómiákat eredményező tudati rendszerek formálódására hívják fel a figyelmet az általunk megkérdezett gyerekek külföldiekkel és magyarokkal kapcsolatos beszámolóí is. Ezek elemző bemutatását azért tartottuk fontosnak, mert véleményünk szerint a külföldiekről való gondolkodásról sokat

⁵ Szabó Ildikó – Örkény Antal: *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány: Budapest, 1998.; Ugyanók: 14–15 éves fiatalok interkulturális világgépe. In: Lázár Guy – Lendvay Judit – Örkény Antal – Szabó Ildikó: *Többség–kisebbség* Osiris: Budapest, 1996. 161–235.

elárul az, hogy a gyerekek hogyan dolgozzák fel, és hogyan teszik magukévá az intézményes szocializáció során feljüket érkező formális ismeretanyagot, illetve, hogyan rendezik kognitív struktúrákká a külföldiekkel való mindennapos találkozások során őket ért személyes élményeket, benyomásokat.

Vizsgálatunk természetesen nem vállalkozhatott a gyerekek külföldiekkel kapcsolatos ismeretszintjének felmérésére, a csoportinterjúk helyzet azonban alkalmas volt arra, hogy a gyerekeket gondolkodásra és szabad asszociációkra készítse. Mindemellett arra is alkalmas volt, hogy megismerje a gyerekek külföldiekről alkotott képét, megvizsgálja e képek mögöttes tartalmait, és feltárja azokat az észlelési folyamatokat, amelyek a gyerekek külföldiekkel kapcsolatos képalkotásait irányítják. Összességében, a kutatás e szakaszában is azt tartottuk szem előtt, hogy ne csak a szocializáció során készen kapott kategóriarendszerek és attribúciós minták kerülhessenek a felszínre, hanem a gyerekek által kikövetkeztetett és saját világmépük rendező elvei szerint mozgósított látens tartalmak is.

Mielőtt azonban rátérnénk ezek elemzésére, érdemes megvizsgáljunk azokat a bemutatkozást követő megszólalásokat, amelyeket a gyerekek a beszélgetés vitatémáinak felvezetése előtti első tíz percben tártak elénk. Bemutatásukat azért véltük indokoltnak, mert úgy gondoljuk, hogy ezek a nyitó megjegyzések jól tükrözik a külföldiekkel kapcsolatos beszéd mindennapoktól való eltávolodottságát, a fogalmak tisztázatlanságát, és a gyerekek témával szembeni félszességét.

Külföldiekkel kapcsolatos asszociációk és ismeretek

A beszélgetés megkezdése előtt először arra kértünk minden gyermeket, hogy mondják el mindazt, ami elsöre eszükbe jut arról a szóról, hogy *külföldiek*. A strukturált vitát megelőző második, mindenkit megszólaltató bemutatkozó/bemelegítő körben pedig azt kértük tőlük, hogy mondják el, vannak-e az osztályukban, rokonaik, ismerőseik között külföldiek, és ha igen, milyen származásúak.

Érdekes, hogy a kutatásban részt vevő gyerekek túlnyomó része külföldiek alatt az első, a tényleges beszélgetést megelőző rövid asszociációs feladatban a civilizáltsággal és a magas életszínvonallal kapcsolatos pozitív értékeket értett.

„Általában a külföldiek jóval fejlettebbek, és a pénz az egy nagyon tipikus dolog. Valahol a külföldiek műveltebbek is, mint mi. De hát most éppenséggel a külföldit azt nem Romániára érttem.” (13 éves lány)

„Nekem a fényképezőgép, a távcső, és a zöld cipő jut a külföldiekről eszembe. Sokat voltam a Gellérthegyen a családommal, meg a Váci utcában, és ott nagyon sok külföldi van, és megfigyeltem, hogy mindegyiknek szinte zöld cipője van.” (14 éves lány)

A külföldi kifejezés elsőként tehát a pozitív értékeket hordozó nyugati világot, és az ezzel együtt járó fejlettséget, anyagi jólétet, műveltséget és turizmust juttatja a gyerekek eszébe, a külföldi emberhez pedig legtöbbször a pénzt és a kultúrát társítják. Mindez nyilvánvalóan nem jelenti azt, hogy a gyerekek ne lennének tisztában a szó számos vonatkozásával. Mégis azt sugallja, hogy a szóhoz elsőként leginkább pozitív, utazással, prosperitással, kultúrával kapcsolatos primer értelmeket kötnék, olyan értelmeket, amelyek a fejlettséget és modernitást képviselő „Nyugat” iránt érzett nosztalgiával és nem a velünk együtt, vagy éppen tőlünk keletebbre élő, más etnikumú és más kultúrájú emberekkel kapcsolatosak.

Ezekben az első, a *külföldiek* szó jelentését firtató megszólalásokban kap helyet az a jól azonosítható vélemény-csoport is, amelyet a beszélgetések további alakulásának ismeretében elő-korrektíós állításoknak neveztünk. Ezekben a magyarországi külföldiekre utaló megjegyzésekben a gyerekek iskolásan kerek és lezárt gondolatokat fogalmaznak meg a külföldiekkel szembeni pozitív hozzáállásukról.

„A bőrszínét nem veszem figyelembe, hanem a lelkébe nézek bele.” (13 éves fiú)

„Véleményem szerint ugyanolyan elbánásban részesülnek, mint a magyar állampolgárok, ugyanúgy viselkedem velük, ugyanúgy köszönök nekik, hiszen a szomszédaim.”

(14 éves fiú)

„Semmilyen megkülönböztetésben nem részesítem őket, ők is a nemzethez tartoznak.”

(14 éves fiú)

Azért láttuk el ezeket, és az ezekhez hasonló általános érvényű igazságokat tartalmazó megszólalásokat az elő-korrektíós címkével, mert teljes mértékben inkompatibilisek azokkal a véleményekkel, amelyeket ugyanezek a gyerekek a külföldiekkel kapcsolatos személyes élményeik kapcsán később fogalmaznak meg. Ez többek között arra engedhet következtetni, hogy a gyerekek egy része a kezdeti, kötöttebb légkörben a moderátor elvárásainak valószínűsíthetően megfelelő „politikailag korrekt” válaszokat próbált adni még akkor is, amikor azok inadekvát kontextusban⁶ jöttek

⁶ Azért inadekvát, mert nem kérdeztük őket a külföldiek megítéléséről, csupán azt kértük tőlük, hogy 1. Mondják el tömören, mi jut elsőre arról a szóról eszükbe, hogy *külföldiek*; 2. Számoljanak be röviden arról, élnek-e a környezetükben külföldiek, és ha igen, milyen származásúak.

elő. Ezen kívül arra is utalhat, hogy a gyerekek egy jelentős csoportjának mégis van némi tudomása arról, hogy melyik (lenne) az úgynevezett „korrekt” diskurzus. Ez már önmagában jelzése egyfajta tudatos politikai kultúra kialakulásának. Kérdés azonban, hogy ez a tudatosság mennyiben köszönhető a csoportinterjúkat közvetlenül megelőző „okításoknak”, (az „iskolájukat képviselő” gyerekek több esetben beszámoltak arról, hogy a beszélgetés előtt tanáraik felhívták figyelmüket a „megfontolt és okos” beszédre) és mennyiben utal arra a hatásra, amelyet a közbeszédben megjelent tolerancia-diskurzus gyakorol (ha egyáltalán gyakorol) a követendő magatartási mintákat kereső gyerekek formálódó értékrendjére.

Ennek megválaszolására, a társadalmi, politikai közeg változásainak, illetve az érzelmi–értelmi fejlődéssel együtt változó politikai szocializáció nyomon követésének módszertani nehézségeinél fogva, vizsgálatunk nem vállalkozhatott. Az azonban e nélkül is világosan látszik, hogy a gyerekek egyenlő esélyeket és egyenlő bánásmódot hangoztató nyitányai megrekednek az általánosítások meta-szintjén, és nem épülnek be a mindennapok rutinjaiba.

A téma mindennapoktól való eltávolodottságát jól jelzik azok a találgatások is, amelyekkel a gyerekek saját külföldi osztálytársaik, szomszédjaik, ismerőseik származását próbálják behatárolni. Ezekből világosan kiderül, hogy a gyerekek nagy részének semmilyen, vagy csak perifériális ismeretei vannak a körülötte élő külföldiekről.

„Van két külföldi osztálytársunk, az egyik az egy arab fiú, a másik az egy puerto-ricói félnéger lány. A másik fele fogalmunk sincs milyen. Hát ilyen cigány–magyar gyerek.” (14 éves lány)

„A sógorom az afgán, a másik sógorom, az azt hiszem, ukrán. Nem ukrán, valami négerféleség, nem tudom.” (15 éves fiú)

„Van egy arab osztálytársunk is. Azt tudom, hogy arab, de hát őszintén, szerintem ez nem olyan lényeges, hogy honnan jött. Mert ránéz az ember, és látszik rajta, hogy biztos, hogy nem teljesen magyar. Szerintem lényegtelen, hogy honnan jött.” (14 éves lány)

Ezekből a megszólalásokból érződik, hogy tudatlanságukat a gyerekek hol a téma iránti kendőzetlen és laza közömbösséggel, hol a korábban is hangoztatott egyenlőség elvére hivatkozva vállalják. A megszólalások egy másik csoportjánál szintén szembeötlő az információhiány és az ismeretek kuszasága, ezt azonban nem is annyira a tudatlanok büszkeségével, mint inkább naiv őszinteségével tárják eléink a gyerekek.

„Van egy félíg kubai lány, és egy félíg arab–félíg kun, akinek az édesapja valami kun volt... az Olaszországban egy szegény népcsoport.” (14 éves lány)

„Két külföldi osztálytársunk van. Az egyik afganisztáni, a másik a Botond, akinek magyara a szülei, de Svédországban élt kint, és hát tud svédül beszélni.” (14 éves fiú)

A nemzeti hovatartozás kritériumai

A beszélgetések elején elhangzó fogalmak tisztázatlansága a gyerekeket a külföldiséggel és a magyarsággal összefüggő kategorizációs problémákról szóló vitákra készítette. Ezek elemzése azért is érdekes, mert mint ismeretes, a nemzet fogalma az elmúlt másfél évszázadban jelentős átalakulásokon esett át, így a magyar politikai kultúrában mindmáig nem alakult ki egységes és lezárt nemzetfogalom.⁷ De míg a „magyar nemzet” jelentése mindmáig tisztázatlan maradt, maga a fogalom – ellentétben például a brit és német közbeszédrel – a napi politikai diskurzus elemévé vált, sőt mi több, az iskolák diszkurzív terébe is beszivárgott.

A nemzetfogalom változásainak és a politikai folyamatok alakulásának összefüggéseit több, Magyarországon végzett empirikus felmérés is vizsgálta. Ezek kimutatták, hogy a nemzet és magyarság fogalma igen érzékenyen reagál a történelmi, politikai változásokra.⁸ Fókuszcsoportos vizsgálatunk a külföldiekhez való viszonytal összefüggésben szeretne volna feltárni, hogy a kutatásban részt vevő gyerekek milyen normatív kritériumok alapján határozzák meg a magyarság fogalmát, illetve milyen szempontokat mérlegelnek olyankor, amikor a hovatartozásról konkrét és megszemélyesített helyzetekben döntenek.

A magyarsághoz való tartozás kritériumait illetően a beszélgetések során hamar konszenzus alakult ki a gyerekek között. Eszerint a származás dönti el azt, hogy ki tekinthető magyarnak.

„Úgy gondolom, hogy magyar az, aki Magyarországon születik meg magyar anyja, apja. Onnan már tök mindegy, hogy ki kicsoda. Ha fehér színe van, meg ha Magyarországon született, akkor legyen magyar.” (14 éves fiú)

⁷ Szabó Ildikó – Lázár Guy: *Nemzetkoncepciók a mai magyar társadalomban*. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont: Budapest, 1997. (Munkafüzetek)

⁸ Lázár Guy: A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében. In: Lázár G. – Lendvay J. – Örkény A. – Szabó I.: *Többség–kisebbség* i. m. 9–115.; Szabó Ildikó – Örkény Antal: *Tizenévesek állampolgári kultúrája*, i. m. 171–190.; Szabó Ildikó – Örkény Antal: 14–15 éves fiatalok..., i. m. 206–218.

„Attól, mert mind a két szülője magyar, attól ő már magyar, mert lehet, hogy éppen kimentek külföldre, amikor megszületett.” (14 éves lány)

„Akinek a szülei magyarok, szerintem azok a magyarok.” (13 éves lány)

Látható, hogy ha a gyerekek körében van is némi bizonytalanság abban, hogy kritériumnak tekintsék-e a magyarországi születést vagy sem, a magyar vérségi köteléket mindannyian a magyarsághoz való tartozás alapvető ismérvének jelölik meg. Ezzel a meghatározással a gyerekek egyértelműen kizárják azokat, akik származásuk alapján ugyan nem feltétlenül, de más ismérvek alapján (állampolgárság, szülőföld, önmeghatározás), egy tágabb, állammemzet alapú definíció szerint beleférnének a magyarság kategóriájába.

„Hogy mondhatnánk, hogy magyar, arra, akinek az apja néger az anyja meg magyar? Mert akkor ennyi alapon a bantu néger is magyar, ha az anyja magyar. De ha csont fekete színe van, arra nem mondhatod, hogy magyar, hiába született itt és él itt.” (14 éves fiú)

„Mondjuk itt született egy néger, aki tökéletesen beszél magyarul, de akkor is szembeütünk, hogy egy tősgyökeres magyarnak nem fekete a bőre.” (14 éves lány)

Míg tehát a magyar származást valamennyien elsődleges csoport-meghatározó szempontnak vélik, a magyarországi születés kritériumok közé való beemelését a beszélgetésben részt vevő gyerekek kétharmada támogatja. Ez utóbbi kitételrel viszont ők a szomszédos országokban élő magyarokat is kizárják a magyarság fogalmából.

„Erdélyben is élnek olyanok, akik ugyanúgy magyar kultúra, magyar nyelv meg minden... de akkor is külföldiek.” (13 éves lány)

„Ha nem Magyarországon született, hanem Erdélyben vagy Szlovákiában, szerintem nem magyar, hiába beszél magyarul.” (14 éves lány)

A magyar anyanyelv a gyerekek szerint tehát önmagában nem elegendő ahhoz, hogy valaki magyar legyen. Ehhez ugyanis két magyar szülő („fehér bőrszín”), legtöbbszörük szerint pedig magyarországi születési hely is szükségeltetik. Összességében, a beszélgetésekben részt vevő gyerekek többsége csak e két kitétel együttesen teljesítő csoportokat tekinti a magyarság részének.

A magyarság fogalmának effajta, nyelvi, kulturális, etnikai és egyben állampolgári dimenziókra való leszűkítése különösen meglepő egy olyan korosztálynál, amelyet az utóbbi több mint egy évtized intézményesen is megerősített kultúrnemzet-konceptiója befolyásolt. Ha azonban figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a „magyarság” és a „magyar nemzet” fogalmak nem egészen azonosak (az előbbi nagyrészt kultúrnemzeti, az utóbbi pedig

inkább államnemzeti elemekből építkezik),⁹ talán jobban megértjük, hogy a gyerekek itt nem a magyar nemzettel kapcsolatban fogalmaztak meg állításokat (ebbe valószínűleg belefért volna a határon túli magyarság), hanem a nemzetkonceptiótól függetlenül próbálták a külföldiség és magyarság kettős logikáját megragadni. E két logika pedig, éppen a két egymásnak szintén ellenmondó kontinuitás: a kultúrnemzeti hagyományok öröksége és az állami keretek között szerveződő mindennapok párhuzamos egymás mellettisége miatt,¹⁰ olyan merev ellentmondásban él, amelyet a gyerekek, a kutatás eredményei szerint, nehezen tudnak saját fogalmi apparátusukkal feloldani. Egyebek mellett ennek tudható be, hogy a hovatarozás bonyolultabb eseteinek eldöntésekor inkább a határeseteket kizáró, és ezzel saját, korábbi megállapításainak is ellentmondó ítéleteket hoznak.

A külföldiek jellemzése

A gyerekek Magyarországon élő külföldiekhez való viszonyáról sokat elárul az, ahogyan az egyes nemzeteket, nemzetiségeket jellemzik. A különböző etnikai csoportok észlelésének vizsgálatakor elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek hogyan tematizálják a rendszerváltást követően létrejövő új csoport-meghatározásokat. Emellett azt szerettük volna feltárni, hogy e csoport-jellemzések formálódásában milyen szerepet játszanak a közvélemény alakulását befolyásoló torz és valós társadalmi tapasztalatok, etnikai sztereotípiák és a különféle társadalmi helyzetekhez plasztikusan igazodó kollektív képzetek. A percepciók vizsgálata azért is különösen izgalmas téma, mert a nem magyar állampolgárok tömeges megjelenése és a gazdasági életbe való bekapcsolódása előzmények nélküli társadalmi reakciókat, kategorizálási és sztereotipizálási folyamatokat indított el. Ezekre a folyamatokra a gyerekek is rendkívül érzékenyen reagáltak, hiszen a külföldiekről alkotott elképzeléseiket, az aktuális benyomások mellett, a szocializáció és a társadalmi nyilvánosság erőteljes hatása is befolyásolta.

A románok. A Magyarországon élő külföldiek közül a fókuszcsoport-beszélgetésekben a románokat említették és jellemezték a legtöbben. A románokra mint külsoporra való rendkívül gyakori utalás, és a románság minden más nemzetiségnél extenzívebb leírása már önmagában sokat elmond a gyerekek külföldiekről és másságról alkotott képéről. A románok elsődleges

⁹ Szabó Ildikó – Örkény Antal: 14–15 éves fiatalok..., i. m. 209.

¹⁰ Uo. 174.

vonatkoztatási csoportként való számontartása ugyan nem jelenti azt, hogy a gyerekek az összes Magyarországon élő külföldi közül a románok számát becsülnék a legmagasabbra, azt azonban mindenképpen jelzi, hogy a romániai bevándorlók jelenléte intenzíven foglalkoztatja a gyerekeket. Ez több szempontból is meglepő. Egyrészt azért, mert bár a nyolcvanas évek végén Erdélyből több mint félszázezer román állampolgár érkezett Magyarországra, ezeknek a romániai menekülteknek a többsége magyar anyanyelvű volt.¹¹ Másrészt ugyan a romániai bevándorlókkal és a magyar–román együttéléssel kapcsolatos problémák a nyilvános kommunikációban valóban hosszú ideig jelen voltak, azonban éppen a vizsgálatban részt vevő gyerekek politikai szocializációja szempontjából legmeghatározóbb utóbbi néhány évben kerültek a közbeszéd hátterébe.

Mindezzel együtt, úgy tűnik, hogy nyilvánosságbeli megjelenése óta, a romániai bevándorlók munkavállalással kapcsolatos problematikája beépült a mindennapi kommunikációba, és továbbra is pregnáns példája maradt a gazdasági rivalizációs helyzetek előítéleteket és attitűdöket formáló, valamint azokat fenntartó erejének.¹² A versengésből eredő csoportközi konfliktusok megjelenésének különösen kedvezett, hogy a rendszerváltást követő folyamatos élet-színvonal-romlás mellett nem állt a befogadó társadalom rendelkezésére olyan értékrend vagy politika, amely az előítéletesség ellen „védelmet” nyújtott volna.¹³ Nagyrészt ennek tudható be, hogy a lehetőségek megcsonkítása érvként léphetett elő a bevándorlókkal, menekültekkel szembeni negatív beállítódások racionalizálására.

Lényegében erről, tehát a gazdasági fenyegetettség tudati képének felnagyítódásáról szólnak a kutatásban részt vevő gyerekek románokkal kapcsolatos beszámolóí is. Mivel azonban a gyerekek kategorizációi, mint azt korábban is láttuk, bizonytalan kritériumokon alapulnak, beszámolóikban, úgy tűnik, nemcsak a letelepedett romániai magyar menekülteket mossák egybe a román vendégmunkások és a piacokon áruló erdélyiek csoportjaival, hanem a munkaerőpiaci vetélytársként, vagy „segélyeken prosperáló” menekültként megjelenő populációt is románként aposztrofálják.

¹¹ Dövényi, Zoltán: Spatial Aspects of the Refugee Issue in Hungary. In: Fullerton, Maryellen – Sik, Endre – Tóth, Judit (eds.): *Refugees and Migrants: Hungary at a Crossroads*. MTA Politikai Tudományi Intézete: Budapest, 1995. 18.

¹² A rivalizációs helyzetek attitűdformáló erejéről lásd például Allport, G. W.: *Az előítélet*. Gondolat: Budapest, 1977. 337.

¹³ Sik Endre: Menekültek, bevándorlók, kivándorlók. In: *Kisebbségkép a tömegtájékoztásban*. Regio: Budapest, 1993. 71.

„Legtöbbször én úgy vettem észre, hogy ki is használják, hogy ők románok, menekültek vagy valami, és ilyen segély, olyan segély, és akkor megvan a ház, minden. Ha pedig nem veszik fel munkára, akkor az van, hogy azért, mert román vagyok. Több ilyen van.” (15 éves lány)
„Én a románokkal vagyok így egy kicsit így nem kibékülve, mivelhogy pont ma is tanultuk technikaórán, hogy ők a magyar embertől veszik el a munkát, merthogy ők sokkal kevesebb pénzért elvállalják ugyanazt a munkát, mint a magyarok. Persze nekik is meg kell élni, de ilyen téren én mégis elítélem őket.” (14 éves lány)

A románok csoportvonásait illetően némileg megoszlottak a gyerekek véleményei, abban azonban mindannyian egyetértettek, hogy a románok *mások*, mint a magyarok. Az említett vonásokat tartalmilag osztályozva láthatjuk, hogy a jellemzések egy kisebb része külsőségekre összpontosít, legtöbbször azonban a románok normaszegő viselkedését emeli ki.

Ami a külső karaktert illeti, a különféle, egymásnak és önmaguknak is ellentmondó leírások egész sorával találkoztunk, így ezekkel kapcsolatban nehéz is lenne bármilyen következtetést levonni. Annyi azonban látszik, hogy a gyerekekben van egyfajta igény a külső jegyek alapján történő kategorizálására. Hogy ehhez a rajzfilmfigurák karaktereit, vagy a szülőktől, barátoktól halott tulajdonság-szetteket mozgósítják-e, annak megválaszolására, e kutatás szűk keretein belül, nem vállalkoztunk.

„Van egy osztálytársunk, aki egy románra hasonlít. A papájának is bajusz, kalap, meg ilyen pipa, a hátán meg ez a puttony. Szóval tiszta román feje van.” (14 éves lány)

„Fölöttünk is románok laknak és velük is nagyon rosszban vagyunk, nem szeretjük nagyon őket, meg szerintem ők sem minket. De szerintem ez nem miattunk van, hanem mert ők igénytelenek, és úgymond tolakodóak. Folyékonyan beszélnek magyarul, de külföldi származásúak, azt tudom, mert lehet látni rajtuk, hogy kicsit természetebbek, mint mi.” (13 éves lány)

Szembeötlő, hogy a gyerekek románokról szóló véleményei mindvégig megmaradnak a negatív érzelmi kontextusba ágyazódó fogalomalkotások szintjén. Ezekben közös motívumként egyfelől az illegálitásban élő és deviáns (koszos, büdös, hangos) román, másfelől pedig a viszonyítási csoportként funkcionáló rendes magyar képe jelenik meg.

„Volt már olyan alkalom, hogy a románok hangoskodtak, és átmentünk szólni, és azóta nem is csinálják. Szerintem ezt ők úgy veszik, hogy ha egyszer rájuk szólnak, akkor többet nem. Mert ha kihívtuk volna rájuk a rendőrséget, és nincs letelepedési, akkor már mehettek is volna haza.” (14 éves lány)

„A románok vagy az ukránok, ezek énszerintem tényleg koszosak. Az igény, az nincs meg bennük, mint másnál, mint egy magyarnál. Hát úgy, hogy most felveszek egy pólót, most rajtam volt négy-öt napig, de nem veszem le.” (15 éves fiú)

„Több olyan román van, akinek nincs saját lakása, hanem egy lakásban vannak bezsúfolódva vagy húszan–harmincan. És az a magyar, akinek nincs munkája, az is tud így pénzt szerezni, hogyha nagy lakása van, meg hogyha bírja a büdösséget. Mert hát ki kell mondjuk úgy ahogy van, büdösek.” (15 éves lány)

Szociálpszichológiai vizsgálatok tanúbizonysága szerint, az alkalmi érintkezéstől eltérően, a valóságos ismertség hatására csökken az előítéletek mértéke. Míg tehát a felületes érintkezés nem akadályoz meg bennünket abban, hogy egyes csoportokról már bizonyos, előzetesen elfogadott eszmétársítások, sztereotípiák mentén gondolkodjunk, addig a személyes ismertséget előmozdító érintkezések mérséklék az előítéleteket, és serkentik a türelmes, baráti attitűdök kialakulását.¹⁴ Ezt a tételt egy csoportbeszélgetésben részt vevő gyerek románokról szóló beszámolója is alátámasztja, amikor arról beszél, hogy miként fogalmazta át saját korábbi nézetrendszerét a csoport tagjai-val való megismerkedést követően.

„Nemrég költözött a szomszédunkba egy olyan család, akik román bőrűek, de elvileg magyarok. Nem nagyon örültünk nekik, hogy ide jönnek, mert ugye van olyan, hogy hegedülnek, meg minden, és ettől féltünk, hogy hangosak lesznek. És annyira meglepődtünk, amikor átjöttek bemutatkozni, hogy jó napot, mi vagyunk az új szomszédok. És láttuk, hogy söprik az utcát, hogy rendben tartják az udvart, és tiszták. Szóval kellemeset csalódtunk.” (14 éves lány)

Az ilyen és ehhez hasonló gyermekkori élményeknek erős a felnőttkori észlelési mintákra gyakorolt hatása, hiszen tudjuk, hogy a kultúrákői hiedelmek személyes érintkezések által történő átértékelésének különösen nagy jelentősége van egy olyan életkorban, amikor az előítélet személyiségben megbúvó eredői még nem túl makacsak ahhoz, hogy a környezet megváltozott struktúrája pozitív irányban befolyásolhassa őket.¹⁵ Ilyenkor, kiváltképp ha a személyes érintkezést intézményes támogatás is megerősíti, még jó esély van arra, hogy az egyénben ne rosszindulatú tévhiteken, hanem a tolerancián, és a csoportokat összefűző közös érdekek felismerésén alapuló másságkép alakuljon ki.

¹⁴ Allport, Gordon W.: *Az előítélet*, i. m. 369–377.

¹⁵ Uo. 394–395.

A kínaiak. A Magyarországon élő kínaiak jellemzése szintén nagyon gyakran került a fókuszcsoport-beszélgetések középpontjába. Mivel a kutatásban részt vevő gyerekek iskoláiban és lakóköznyezetében viszonylag erős az ázsiaiak jelenléte, aligha meglepő, hogy a románok után a kínaiakat jellemezték a legtöbben. Ezekben a csoportkarakter-leírásokban a kínaiak, a románokhoz hasonlóan, szinte kizárólag elmarasztaló értelemben szerepelnek, és jól tükrözik azt a negatív képet, amelyet a média sugároz a külföldön élő kínaiakról.¹⁶ Míg azonban a kínai kolónia a magyar médiában alapvetően két téma, a kínai migráció és az illegális bevándorlók számának rohamos növekedése, illetve a „kínai bűnbandák” hidegvérrel elkövetett bűncselekményei kapcsán kerül említésre, addig a kutatásban részt vevő gyerekek beszámolóiban a hétköznapi érintkezésekhez fűződő, és az azokból táplálkozó csoportábrázolások dominálnak.

Ezekben a csoportábrázolásokban a *kínai* szót egyfajta gyűjtőfogalomként használják a gyerekek, és kínaiaként jelenítik meg a nem Kínából, hanem más ázsiai országokból származó csoportokat is, legyen szó akár vietnami, akár mongol bevándorlókról, vagy éppen japán turistákról. Ezeknek a „kínai” csoportoknak közös vonása a gyerekek szerint az, hogy „túl sokan vannak”. Ennek a „nemzeti karaktertől” független elsődleges csoportvonásnak a szívósságára korábban már Robert Bimbi is rávilágított, aki magyarországi kutatásai során kimutatta, hogy a kínaiakat, a többi etnikumtól eltérően, elsősorban nem bizonyos jellegzetes nemzeti tulajdonságaik mentén, hanem nagy létszámuk alapján írták le a válaszadók.¹⁷

Emellett a kínaiakat legtöbbször a piaccal és az illegális kereskedelemmel azonosítják a gyerekek, és a csempészetre, hamisításra, az olcsó és rossz minőségű iparcikkekre asszociálnak, amikor a Magyarországon élő kínaiakról beszélnek. A gyerekek gondolkodásában ezeknek az áruknak a kereskedelme egyfajta megtűrt, de morálisan elítélendő mentalitással kapcsolódik össze. Részben ennek, részben a közfelfogásban jelen lévő és a média által felerősített negatív képnek, részben pedig az első generációs ázsiai bevándorlók és a magyar vásárlók közötti kommunikációs nehézségeknek köszönhető, hogy a kínaiak természetével leginkább a történet és morogvaságot hozzák összefüggésbe a piacokat maguk is sűrűn látogató megkérdezett gyerekek.

¹⁶ Tóth Judit: Kína és a kínaiak a magyar sajtóban. In: Sík E. – Tóth J. (szerk.): *Táborlakók, diaszpórák, politikák*. MTA PTI: Budapest, 1996. 139–158.

¹⁷ Bimbi, Robert: *Immigrant Reception In Post-Socialist Hungary*. PhD disszertáció. Southern Methodist University, Dallas, 2004. Kézirat.

„A kínaiak nagyon durvák, fellöknek, meg minden. Tolják ezeket a nagy dobozokat és akkor mondják, hogy vigyázz, kocsí, és nem is várják meg, amíg arrébb megyünk, hanem mennek át rajtunk.” (14 éves lány)

„Nekem velük [a kínaiakkal] vannak negatív tapasztalataim, tehát mondom, hogy köszönöm, ez inkább nem kell, és elküld az anyukámba. Szóval nagyon gorombák.”

(13 éves fiú)

A „piacozással” kapcsolatos jellemzések mellett az eltérő étkezési kultúrát említik még sűrűn a kínaiakról szóló beszámolóikban a gyerekek. Úgy tűnik, hogy a kínaiakkal összefüggő ábrázolások elsősorban ezen a két terepen, a kínai piacokon és a kínai gyorséttermekben konkretizálódnak. Annak ellenére tehát, hogy a gyerekeknek az iskolában és a lakóhelyükön is van lehetőségük kínaiakkal érintkezni, csoport-percepcióikat elsősorban mégsem ezek a személyes érintkezések, hanem a piacokon és az éttermekben szerzett alkalmi benyomások és barátoktól, ismerősöktől hallott másodlagos információk befolyásolják.

Ilyen felszínes benyomásokból építkeznek azok a beszámolók is, amelyek a kínaiakat a konyhájuk alapján próbálják jellemezni. (Kínai konyha alatt itt természetesen a kínai gyorsbüféket értik a megszólalók.) Ezekben a leírásokban megint a nyereszkesedő, olcsó, de silány minőségű árukkal kereskedő kínaiak képe köszön vissza, csak ezúttal nem a piaccal, hanem a gyorsbüfékkel összefüggésben.

„Arra megy ki az egész, hogy itteni alapanyagokból, minél olcsóbban minél több hasznos húzzanak a magyarokból.” (14 éves fiú)

„Azért már ez is túlzás, hogy ennyi kínai étterem legyen. Szinte már minden utcában van egy kínai étterem. És mondjuk nem baj, hogy van, csak ne az legyen, mint a kínai tornacipőnél, hogy olcsó meg minden, csak hát éppen a minősége, az nem kóser...” (14 éves fiú)

A gyerekek szerint tehát az itteni kínai ételek is csupán gyér hamisítványok, és éppen elérhetőségükkel veszítik el hitelességüket. A kínai konyha „presztízvesztését” fokozza az is, hogy mivel a kínai ételek a hétköznapi ember számára is könnyen hozzáférhetőek lettek, a ritka ínycsiklások kategóriájából, néhány év leforgása alatt, az olcsó tömegkosztok sorába léptek.

A gyerekek kínai konyhához és kínaiakhoz való viszonya azonban korántsem mentes az ambivalenciától. Míg egyfelől ugyanis rosszalló lenézéssel beszélnek a kínai kolónia magyarországi tevékenységéről és a kínai konyháról, a kínaiak és a kínai ételek mégis egyfajta egzotikumként vannak jelen a gondolkodásukban. Az egzotikumhoz való viszonyukat azonban kevésbé a különleges idegennel szembeni alázatos távolságtartás, mint inkább a „túl jól”

teljesítő, és ezáltal „túláságosan” prosperáló jövevénnyel szembeni gyanakvás jellemzi. Talán ennek köszönhető, hogy a kínaiak étkezési kultúrájában rejlő ismeretlen elemeket sem egzotikumként, hanem misztikus, már-már barbarsztikus vonásként ábrázolják a beszélgetésekben részt vevő gyerekek.

„A kínaiak minden élő, mindent, ami mozog, megesznek, meg olyan furcsák. Kínai kaját biztos nem ennék.” (14 éves lány)

„Van, amikor a kínaiak a kutyát is megcsinálják. Mert a bátyámnak is pont a kutyát vágják föl. Én is megettem a kínai kaját, nekem is az volt a kedvencem, de aztán mondta a bátyám, hogy a patkányt, a kutyát, a macskát föl vágják. Hát azóta nem nagyon eszem.” (14 éves fiú)

Az *afrikaiak*. A Magyarországon élő külföldiek közül, a románokon és a kínaiakon kívül, a *négereket* jellemezték még nagy számban a gyerekek. A fókuszcsoport beszélgetések tanúsága szerint a gyerekek a Magyarországon élő afrikaiakat elsősorban felfokozott érdeklődésük és megszállott rajongásuk tárgyaként érzékelik. Ez a fetiszizáló lelkesedés mindenekelőtt a fekete bőrszínnek szól, amely olyan kirívó csoport-meghatározó tényezőként szerepel a megkérdezett gyerekek gondolkodásában, hogy háttérbe szorít minden egyéb kevésbé látható dimenziót (nyelv, származási ország, stb.).

„Múltkor megvizsgálták a fülem, és néger volt az orvos. Fehér szerkóban volt és tiszta muri-san nézett ki, hogy olyan tök fekete emberke hófehér ruhában. A bajsa sem látszott, meg semmi. Ott fetrengtem a röhögéstől.” (14 éves fiú)

Szembeötlő, hogy ezekben a beszámolókból a megszólalók nem afrikaiakat, feketéket (vagy éppenséggel nigériaiakat, szudániakat stb.), hanem valamennyien *négereket* emlegetnek. Ez az elnevezés jól tükrözi a magyar közbeszéd azon tendenciáját, amely azon túl, hogy heterogén csoportokat mos össze bizonyos külső jegyek alapján, a szóban forgó közösséget a közösség által pejoratívnak és sértőnek tartott megnevezéssel illeti. (Legtöbbször természetesen mindent anélkül teszi, hogy a negatív felhangnak a tudatában lenne.) A gyerekek reflektálatlan szóhasználatában azonban – amelyért elsősorban nem is maguk a gyerekek tehetők felelőssé – aligha okozhat meglepetést olyankor, amikor nemcsak a közbeszéd, hanem a hatósági vagy nyilvánosságbeli szóhasználat sem tesz gyakran különbséget a bevándorlókra, menekültekre, etnikai csoportokra vonatkozó értéksemleges megnyilatkozások és a rasszista beszéd között.¹⁸

¹⁸ Olomofoe, Larry: Egy fekete közösség létrejötte Budapesten? In: Sik Endre – Tóth Judit (szerk.): *Diskurzusok a vándorlásról*. MTA PTI: Budapest, 2000. 50–59.

Mindezzel együtt, az afrikaiakról szóló jellemzésekben a gyerekek döntően pozitív érzelmi kontextusba ágyazott kijelentéseket tesznek. Ezekben a feketék olyan univerzális érvényű, szociabilitással összefüggő pozitív tulajdonságokkal rendelkeznek, mint például a lelkesség, kedvesség, jófejség vagy lazaság, szemben a marcona vagy egyszerűen csak „nem aranyos” többi nemzetiséggel.

„Szeretem a négereket, mert szerintem nagyon fainak, a stílusuk is, minden... aranyosak. Ha kéne választanom egy zsidó meg egy néger között, inkább a négert választanám.”

(14 éves lány)

„A kínaiak mogorvák, viszont a négerek, azok nagyon barátságosak, kedvesek, és szerintem akárkivel. Ha egy idő néni odamegy, vele is, egy fiatal lánnyal is, egy másik emberrel is.”

(13 éves lány)

Széles körben elfogadott tétel, hogy a mássággal szembeni elutasítás/elfogadás mértéke összefügg az adott közösség társadalmi jelenlétének, illetve társadalmi láthatóságának mértékével. Ezt a jelenséget a kutatásban részt vevő gyerekek beszámolóí is megerősíteni látszanak, amikor például a „túl sokan” lévő románokat és kínaiakat a negatív, míg a számarányukat és gazdasági részvételüket tekintve kevésbé „fenyegetőnek” vélt afrikaiakat a pozitív érzelmi térfélre helyezik. A fekete közösség által képviselt, és biztonságos távolságban tudott másság, a gyerekek gondolkodásában így nem a csoport elutasításával, hanem a másság naiv és rajongó ábrázolásával találkozunk. Ez a fajta pozitív másságkép a valóságtól legalább annyira elrugaszkodott motívumokból táplálkozik, mint negatív megfelelője, csak éppen nem a deviáns, hanem az egzotizált és fetisizált idegent választja reprezentációja tárgyául.

Ilyen reprezentációkból tevődnek össze azok a köztudatban elterjedt mítoszok is, amelyek a feketéket főként a vad szexualitás vagy az atletikus adottságok megtestesítőiként ábrázolják.¹⁹ Hasonló képalkotási folyamatok játszódhatnak le a gyerekekben is, ők egy szintén erősen mitizált, de a korosztályuk számára sokkal mérvadóbb tulajdonságra, a páratlan táncképességre asszociálnak elsőként, ha feketékről hallanak.

„Múltkor néztem a tévében egy műsort, és egy néger pali elkezdett táncolni, olyan mozgása volt, hogy behidaltam.” (14 éves lány)

¹⁹ Uo. 51.

„Az összes néger tud táncolni. Mozogjal már úgy, mint Michael Jackson, soha nem fogsz tudni, még hasonló lépésed sincsen.” (14 éves fiú)

Ezekben a karakteralkotásokban és a karakterek fenntartásában nem a személyes tapasztalatok, hanem a tömegkommunikáció erőteljes hatása érvényesül. Ezt a hatást nyugat-európai gyerekek képalkotás-elemzései is kimutatták, amikor a zömében az USA-ból származó videoklipeknek a gyerekek sztereotipizálási folyamataira gyakorolt hatását elemezték. Ezek szerint, a példaképeket és ikonokat kereső 13–15 éves korosztály képalkotására a zenei csatornák műsorai különösen erősen hatnak, és nemcsak az amerikai életstílus iránti vonzalmat, hanem a zenében és mozgásban abszolút etalonnak számító afrikai amerikaiak iránti rajongást is erősítik a gyerekekben.²⁰

Romák és külföldiek

A bevándorlók és a magyarországi romák közötti párhuzam felállítása vissza-visszatérő motívuma volt a gyerekek beszámolóinak. Annak ellenére tehát, hogy a felmérés a magyarországi külföldiekkel kapcsolatos kérdésekre fókuszált, a gyerekek romákra való rendkívül gyakori utalása megkerülhetlenné tette a külföldiek és romák közötti hasonlóságok észleléséhez vezető tényezők vizsgálatát. Emellett azt is szükségessé tette, hogy megnézzük, a romákhoz képest milyen helyet foglalnak el a magyarországi külföldiek a gyerekek interkulturális világlképében.

Láttuk, hogy a Magyarországon élő külföldiek többségét (a létszámukat és gazdasági részvételüket tekintve veszélytelennek vélt afrikaiak kivételével) a gyerekek meglehetősen negatívan ítélik meg. A kedvezőtlen tulajdonságok elsősorban e csoportok kulturálatlanságával, deviáns életmódjával és normaszegő társas érintkezéseivel kapcsolatosak. A Magyarországon végzett előítélet-vizsgálatok szerint, ezeket a negatív, félelmet és viszolygást keltő, valamint kirekesztést igazoló csoport-jellegzetességeket a magyar lakosság alapvetően a romákkal kapcsolatosan használja. A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a romák olyan negatív vonatkoztatási-csoportként funkcionáló külcsoportként vannak jelen a közgondolkodásban, amelytől a magyar társadalom

²⁰ Nightingale, V.: Images of Foreigners. The British Report. In: *Young TV Viewers and Their Images of Foreigners*. Stiftung Prix Jeunesse, 1991. 80–85.; Erről a témáról lásd még: Lester, Paul Martin (ed.): *Images that Injure: Pictorial Stereotypes in the Media*. Praeger: Westport, 1996.; Gumpert, G. – Cathcart, G.: *Media Stereotyping: Images of the Foreigner*. Paper presented to the XVIth Conference and General Assembly of the IAMCR, Barcelona. 1988.

túlnyomó része elhatárolja magát.²¹ A romák ellenérzéseket keltő kategóriába való száműzése az általunk vizsgált nem roma gyerekek gondolkodásának is jellemző vonása. Ez olyannyira így van, hogy a romákkal szembeni ellenszenv még a külföldiekkel kapcsolatban toleráns vagy semleges álláspontot képviselő gyerekeket is negatív, kirekesztő állásfoglalásra készíteti. Mindez, annak ismeretében, hogy a beszélgetés felvetett témái között még említés szintjén sem szerepeltek romák, különösen jól tükrözi a gyerekekben dolgozó interetnikus feszültségek természetét.

„Én kis koromban úgy voltam vele, hogy cigányok vannak jók, rosszak, ugyanúgy, ahogy a fehérek között is vannak jók, rosszak. Na most igen, én a fehérek közül megismertem a jót és a rosszat is, de cigányok közül nem ismertem meg a jót. És ez volt a böki, hogy én egy olyan cigánnyal nem találkoztam, aki például rendesen tudott volna köszönni, vagy ne feszítette volna be magát a folyosón. És ezek után én már azt mondom, hogy nekem ez nem tetszik, és nem nagyon szeretem, hogy Magyarországon még ilyenek is vannak.”

(14 éves fiú)

„A cigányoktól óvakodni kell, mert veszélyesek. Van, akinek levágják az ujját vagy leharapják, olyan is van, aki már a belét viszi a kezében. Felvágják egymást. Lefogják, aztán felvágják, és kész. Ne tudjátok meg, milyen vérfürdőt csinálnak.” (15 éves fiú)

„Azok, akik megölték azt a kisbabát, azok is kisebbségek voltak. Akkor bent égett a házban rengeteg gyerek, azok is kisebbségek voltak...” (14 éves lány)

„Megvan az oka, hogy miért ítéljük el őket. Azért, mert ártottak nekünk. Hát legalábbis nekem már ártottak. Volt fehér cigány is, akivel problémáim voltak. Olyan kötözködősek.”

(14 éves fiú)

²¹ Csepeli György – Fábán Zoltán – Sik Endre: Xenofóbia és a cigányságról alkotott vélemények. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 1998*. TÁRKI: Budapest, 1999. 458–489.; Erős Ferenc: Két empirikus vizsgálat eredménye. In: Gombos József – Kiss Mária Rita (szerk.): *A kisebbségekből álló társadalom konfliktusai*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged, 1998. 51–75.; Fábán Zoltán – Erős Ferenc: Autoritarizmus és társadalmi tényezők a cigányellenesség magyarázatában. In: Erős Ferenc (szerk.): *Azonosság és különbözőség. Tanulmányok az identitásról és az előítélletről*. Scientia Humana: Budapest, 1996. 182–200.; Fábán Zoltán: Vélemények a cigányokról és az idegenellenesség Magyarországon. In: Sik Endre (szerk.): *Idégenek Magyarországon*. MTA PTI: Budapest, 1997. 153–174.; Hann Endre – Tomka Miklós – Pártos Ferenc: *A közvélemény a cigányokról. Tanulmányok, beszámoló, jelentések*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont: Budapest, 1979.; Lázár Guy: A felnőtt lakosság nemzeti identitása..., i. m. 9–115.; Tomka Miklós: Gazdasági változás és a cigányokkal kapcsolatos közvélemény. In: Utasi Ágnes – Mészáros Ágnes: *Cigányélet. Műhelytanulmányok*. MTA Politikai Tudományok Intézete: Budapest, 1991. 8–36.

Kutatásunk szempontjából ez a fajta tendenciózusan rosszindulatú társadalmi megkülönböztetés azonban nem önmagában érdekes. Mi elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek miért vetítik át fenntartás nélkül a bizonyos minősítések értelmében cigánynak tekintett csoportról szerzett tapasztalataikat más csoportokra, nevezetesen a bevándorlókra. Másodsorban pedig arra fókuszáltunk, hogy milyen közös szociológiai jellemzőkkel bírnak azok a csoportok, akik ekképpen „másnak” minősíttetnek. Ennek megválaszolásával értelemszerűen nem a „klasszifikáltokról”, hanem a „klasszifikátorokról” tudhatunk meg többet, hiszen Bourdieu ismeretelméletének hagyományait követve, mi sem az etnikai csoportokat, hanem az adott történelmi és politikai térben létrejövő klasszifikációs rendszereket tekintjük „objektív valóságnak”.²² A romák és külföldiek összehasonlításai tehát nemcsak arról informálnak bennünket, hogy miképpen gondolkodnak a megkérdezett gyerekek ezekről a csoportokról, hanem azokról a társadalmi kategóriákról is sokat elárulnak, amelyekbe bekerülni veszélyes vagy megszegényítő.²³

A gyerekek szerint ilyen megpecsételt kategóriába tartoznak a romákon kívül a külföldiek azon csoportjai, amelyek tipikus tulajdonságai egyeznek a cigány életvitel gyerekek által felsorolt attribútumaival. Ilyen közös attribútumként jelenik meg például e közösségek elmaradottsága, zártsága, és a vándorló, nomád életformában gyökerező átmenetisége is. A romák és külföldiek eredendő társadalomkivülisége szintén közös motívumként van jelen a gyerekek gondolkodásában. Alapvetően ebből ered, hogy e két egymástól teljesen különböző csoporttal szemben hasonló, a megtűrt idegenekkel szembeni elvárásokat fogalmaznak meg a gyerekek. Ilyen elvárás a gyerekek szemében a „vendégek” befogadókhöz való alkalmazkodása is. Ezen elvárás teljesülésének elégtelenségeiért nem a befogadó közeget és az egyéb körülményeket, hanem a bizonyos tulajdonságaiknál fogva alkalmazkodni képtelen csoportokat jelölik meg a gyerekek.

„A külföldiekkel és a cigányokkal is az a baj, hogy nem alkalmazkodnak a kultúrához. A nagymamám például éppen vajúdott, és akkor az egyik cigányasszonyhoz bejött az egész pereputty, ráültek a nagymamám ágyára, amikor ő éppen szenvedett. Most ez egy dolog, hogy összetartóak, de, azért ez ne így legyen szerintem, hogy bejönnek, meg minden... ha

²² Bourdieu, Pierre: Az identitás és reprezentáció. A régió fogalmának kritikai elemzéséhez. *Szociológiai Figyelő*, 1985, 1. 7–22.

²³ Ladányi János – Szelényi Iván: Az etnikai besorolás objektivitásáról.; Még egyszer az etnikai besorolás „objektivitásáról”. In: Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Új Mandátum: Budapest, 2000. 203–209, 239–241.

már itt élnék, akkor tartsák meg az itteni szokásokat.” (13 éves lány)

„A cigányok és a külföldiek közé nehéz beférkőznie a magyaroknak. Nem engednek maguk közé.” (13 éves fiú)

„Szerintem a románokkal, kínaiakkal, cigányokkal azért nehéz együtt élni, mert más szokásaik vannak, mint a magyaroknak.” (14 éves lány)

„Sok itteni külföldi cigányosan él. Nem az van, hogy akkor most itt élek és itt dolgozok, hanem ha nem tetszik ott, ahol vagyok, akkor továbbálllok, és kész.” (14 éves fiú)

Az egymástól mindenféle szempontból teljesen különböző, és az egyes csoportokon belül is számtalanféleképpen differenciált roma és bevándorló közösségeket nyilvánvalóan nem sok értelme van összehasonlító elemzés tárgyává tenni. Az egyetlen, ami e két csoportot bizonyos értelemben mégis összeköti, az a többségi társadalom percepciójában megjelenő társadalom-kívüliségük.²⁴ Az összehasonlításnak tehát szinte kizárólag e közös jellemző, a többség által definiált kívül-maradottság mentén lehet bármi értelme. Ha a többség által ily módon közös kategóriába kényszerített romákat és bevándorlókat egy egységes értelmezési keretben szeretnénk elhelyezni, ahhoz érdemes a társadalmi és gazdasági kirekesztés/befogadás összehasonlító modelljét használnunk.²⁵ E modell segítségével, és a két csoport társadalmi és gazdasági integrációjának összehasonlításával valamelyest közelebb juthatunk az észlelésük kapcsán felvetődő párhuzamok dinamikájának megértéséhez.

Ami a Magyarországon élő bevándorlókat illeti, különböző csoportjaik eltérő mértékben ugyan, de valamennyien a magyar társadalom és a magyar intézmények idegenellenességével és a társadalmi és gazdasági mobilitási esélyek rendkívül korlátozott voltával találják szembe magukat.²⁶ Társadalmi kirekesztettségük és az abból adódó hátrányok deviánsnak és illegálisnak tartott gazdasági szerepek vállalására (építőipari „rabszolgamunka”; piacozás stb.), és a közbeszédben stigmatizáltaként számon tartott, liminális társadalmi térben való érvényesülésre kényszerítik őket. Ezekben a szférákban alakulnak ki kapcsolataik, amelyek aztán életkörülményeiktől és jövedelmüktől függetle-

²⁴ Aihwa Ong az állampolgárság különböző fokairól szólva ezt találóan úgy fogalmazza meg, hogy ugyan a bevándorlóktól eltérően a romák jogilag állampolgárok, az állampolgárság bizonyos kulturális és szociális aspektusaiból mindkét csoport hasonlóan ki van zárva.; Ong, Aihwa: *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*. Duke University Press: Durham, N.C., 1999.

²⁵ Ladányi János – Szelényi Iván: *A kirekesztettség változó formái*. Napvilág: Budapest, 2004. 20.

²⁶ Sik Endre – Simonovits Borbála: *Jelentés az MTA Kisebbségkutató Intézet Nemzetközi Migráció és Menekültügyi Kutatások Központja által készített közvélemény-kutatásorozat első és második hullámának eredményeiről*. TÁRKI: Budapest, 2002.

nül is a társadalom marginalizált, alsó rétegeihez kapcsolják őket. Ezzel együtt, e csoportok megítélése egyfajta ambivalenciát tükröz: ugyan társadalmi értelemben egyértelműen a kirekesztettek közé tartoznak, tisztességtelennek és tisztátalannak tartott gazdasági tevékenységeik funkcionális fontosságát a társadalom elismeri. Összességében tehát gazdasági értelemben sokkal kevésbé válnak a kirekesztés áldozataivá, mint társadalmi értelemben. Hasonló jelenségről, a „differenciált kirekesztés” (*differential exclusion*) gyakorlatáról számol be Stephen Castles is, amikor a bevándorlókhoz való viszony nemzetközi összehasonlító kutatásai kapcsán arra a megállapításra jut, hogy a bevándorlási politikák asszimilációs és multikulturális modelljei mellett, a bevándorlás szigorúan szabályozott, azaz funkcionálisan és időben meghatározott korlátozásának modellje a legelterjedtebb. Ez azt jelenti, hogy a bevándorló külföldiek ideiglenesen szívesen látottak az országban tartózkodó vendégmunkásokként, azonban kirekesztéssel szembesülnek, amint nem egyénilig, meghatározott időre szóló gazdasági tevékenység végzésének céljából, hanem a családjukkal, és letelepedési szándékkal érkeznek.²⁷

A romaként meghatározott népességcsoport kirekesztettségének legfőbb sajátossága a bevándorlók „differenciált kirekesztettségével” szemben az, hogy miközben a társadalmi diszkrimináció elsősorú áldozatai, (részben ezzel összefüggésben) gazdaságilag is hátrányosabb helyzetben vannak bármely más csoportnál.²⁸ A társadalmi és gazdasági kirekesztés/befogadás leegyszerűsített modelljében tehát a bevándorlók és romák közötti alapvető különbség az, hogy míg az előbbieket gazdasági tevékenységeik folytán betagozódnak a társadalom alsó rétegeibe, az utóbbiak nemcsak társadalmi, de gazdasági értelemben is könnyebben kirekedhetnek a társadalmi munkamegosztásból.

A romák és bevándorlók egységesen negatív megítélése a gyerekek beszámolóiban természetesen nem differenciálódik társadalmi és gazdasági tényezők szerint. Az azonban világosan látszik, hogy a romákkal kapcsolatban használt attribúciós minták sokkal merevebb entitásokként jelen a gyerekek gondolkodásában, mint a külföldiekkel kapcsolatos, hasonló természetű, azonban újabb keletű, és képlékenyebb csoport-jellemzések. Ezt a megállapítást az a más kutatások által is megerősített megfigyelés is alátámasztani látszik, hogy míg a külföldiekkel való személyes érintkezések rendszerint hozzájárulnak a negatív attribúciós folyamatok leépítéséhez, a romák konziszten-

²⁷ Castles, Stephen: The Myth of Controllability of Difference. In Yeoh, Brenda S. A. – Willis, Katie (eds.): *State/Nation/Transnation Perspectives on Transnationalism in the Asia Pacific*. Routledge: London – New York, 2004. 16–36.

²⁸ Ladányi János – Szelényi Iván: *A kirekesztettség változó formái*, i. m. 21.

sen negatív megítélése gyakran nem függ közvetlenül össze a velük fenntartott kapcsolatokkal.²⁹

Külön kell szólnunk arról a fókuszcsopotról, amelyben egy kivétellel roma (azaz romának tekintett, és a beszélgetés során magukat részben ekként is leíró) gyerekek vettek részt. A külföldiekkel és a bevándorlással kapcsolatos véleményük egyfelől messzemenően beleilleszkedik a többi csoportban hangzottak közé; e tanulmányban több helyen idézzük őket. A többség tehát részben ugyanazokat a sztereotípiákat hozta föl a külföldiekkel szemben (koszosak, büdösek, munkakerülők), amelyeket magyarok a romákkal kapcsolatban emlegetnek, és ezt hasonló érvekkel támasztotta alá, például: „ma aki akar dolgozni, az meg is teheti”, részben pedig a munkahelyek elvételével vagy tisztességtelen kereskedelemmel vádolta őket. (A legnegatívabb állítások azoktól a roma gyerekektől származtak, akik szülei munkanélküliek vagy rokkantnyugdíjasok.) Másfelől, miközben a többi gyermekhez hasonlóan ők is természetesnek vélték, hogy a külföldieket Magyarországon hátrányos megkülönböztetés éri, a roma gyerekek azt hangsúlyozták, hogy a „fajgyűlölet” – a rendőri erőszak vagy a munkaadói diszkrimináció formájában, amiről mindegyikük elmondott néhány személyes példát – a cigányokat sokkal nagyobb mértékben sújtja, mint a külföldieket. A cigány gyerekek tehát a külföldiekkel szemben a „magyar” többséggel azonosultak, és az intoleranciával kapcsolatos tapasztalataik elbeszélésekor sem mutattak szolidaritást a külföldiekkel. Mindezt annak ellenére, hogy rokonságukban nagyobb számban fordultak elő külföldön élő vagy külföldivel összeházasodott családtagok, mint a gázso gyerekeknél.

²⁹ Lázár Guy: A felnőtt lakosság nemzeti identitása..., i. m. 75.

MOLNÁR CSILLA

Hivatások konfliktusa a burgenlandi Felsőpulyán

A lokális identitás jellemzői Felsőpulyán

A felsőpulyai magyarság¹ helyzete még a burgenlandi magyar kisebbségen belül is sajátosnak mondható. Az itt élők, földrajzi elhelyezkedésüknél fogva, mintegy „kiestek” az ausztriai magyarság kutatásának fókuszából, hisz ennek középpontjában az Őrvidék települései álltak. Trianon után a helyi magyar literátus elit és a közhatalom képviselői – a papság és a tanítók kivételével – elhagyták őket, majd az 1950-es évektől egyre gyorsuló ütemű modernizáció következtében a hagyományos közösségi összetartó struktúrák felbomlásával, a lehetséges elit tagjai, a továbbtanuló, tehetséges fiatalok is elvándoroltak, és legtöbb esetben – az érvényesülés érdekében –

¹ A mai Burgenland 1921 óta Ausztria hét szövetségi tartományának egyike. Az egyetlen olyan osztrák szövetségi tartomány, amely korábban soha, semmilyen önállósággal nem bírt, nem volt különálló adminisztratív egység, ahogy ezt a mai osztrák történetsek megjegyzik (elfelejtvén hozzátenni, hogy azon egyszerű oknál fogva történt mindez, hogy 1921-et megelőzően Burgenland nem is létezett). A vizsgált tartomány három részre oszlik, ma is követte az egykori, elcsatolt magyar vármegyerezsek szerkezetét. Északi fele, az egykori Moson vármegye nyugati sávja a Fertőzuggal, a Fertő-tó térségével, középső része a valamikori Sopron vármegye nyugati széle Felsőpulya (Oberpullendorf) központtal, valamint déli része a Vas vármegyétől elvett Őrség nyugati részével (Felsőőr központtal). Felsőpulya, a mai közép-burgenlandi város és járási székhely a honfoglalás óta magyarok által lakott település két szomszédjával, Közép- és Alsópulyával (Mittel- és Unterpullenendorf) együtt. Középpulya 1958-tól Felsőpulya településrésze, Alsópulya pedig önálló településként az utóbbi évszázadokban többségében horvátok által lakott község lett. Felsőpulya a hajdani Sopron vármegye járási székhelye volt, de kiváltságos helyzete már az Árpád-kor óta adatolható. Ugyanis az államalapítástól kezdve királyaink a gyepű őrzésére külön határőr-katonaságot rendeltek, figyelők (*speculatores*) és fűszok (*sağıtares*) személyében. Ezek és utódaik különféle kiváltságokat nyertek szolgálataik fejében, szabadságjogokat kaptak, mentessé váltak mindenekelőtt a jobbági terhektől. A későbbi őrvidéki kisnemesek, így a pulyaiak is (*nobiles de Pula*) e határőrök leszármazottai voltak.

nyelvet is cseréltek. Mivel a település lakói értelmiség és helyi vezető elit nélkül, mindennemű magyarországi támogatás nélkül maradtak, csak az asszimiláció egyre gyorsuló folyamatát konstatálhatjuk náluk, mely főleg az 1960-as évek közepétől (az osztrák jóléti állam és az erőteljes modernizációs folyamat megjelenésétől) érzékelhető igazán. Gaál Károly vasi néprajzkutató és antropológus még az 1960-as évek első felében gazdag magyar folklóranyagot gyűjthetett az Őrségben és a két Pulyán egyaránt,² mintegy a huszonegyedik órában (a korabeli osztrák és magyar hatóságok gyanakvásától és alkalmankénti zaklatásaitól kísérve), de mindez néhány évvel később, az adatközlő nemzedék kihalásával valóban archív anyaggá vált.

Kutatásaim során az identitást egyrészt diskurzusnak tekintem, azaz olyan módnak, amellyel jelentéseket hozunk létre. Ez befolyásolja és megszervezi mind tevékenységeinket, mind pedig a magunkról alkotott fogalmunkat. A diskurzus jelentések létrehozása révén lehetővé teszi az azonosulást, identifikációt, például egy lokális közösséggel. Az identitás strukturális nézőpontból kommunikációs folyamatok által létrejött és fenntartott dinamikus struktúra. Történeti szempontból beszélhetünk a régiség, a premodern, a modern és a posztmodern identitás diskurzusáról. Természetesen mindez nem azt jelenti, hogy egy adott idővetületben kizárólagos módon érvényesülne egyik vagy másik diskurzus, hanem inkább arról lehet szó, hogy egy lokális vagy annál nagyobb léptékű közösség identitását különböző arányban alakítják a diskurzus történeti változatai. Az identitással kapcsolatban esetünkben fontos kiemelni, hogy a helybéli magyarok azonosságtudata több tekintetben is eltér az anyaországitól. A modern nemzettudat kialakulása már nem érintette őket (ellentétben az erdélyi magyarsággal, amely aktívan részt vett ennek kialakításában, így a nemzet eszméjéhez való mai viszonyulása szintén eltér a burgenlandi magyarokétól), azonosságuk inkább a régiség világából öröklött, főként *rendies*, illetve *vallási* alapú, amiben csak alárendelt elem az anyanyelvhez való viszony tudata.³ Így magyarázható az a jelenség, hogy míg a három Őrségi magyar település, eltérő felekezetiisége miatt, szándékosan elkülönült egymástól az újkorban Trianon előtt és után is (Alsóőr római katolikus, Őrisziget evangélikus, Felsőőr református), addig a két Pulyán az eltérő

² Gaál Károly: *Kire marad a kisködmön? Adatok a burgenlandi uradalmi béresek elbeszélő kultúrájához*. Szombathely, 1985.; illetve Ugyanő: *Aranymadár. A burgenlandi magyar faluk elbeszélő kultúrája*. Szombathely, 1988.

³ A modern nemzeti identitás jellemzőit részletesen ismerteti Stuart Hall. *A kulturális identitásról* írt tanulmánya, in: Feischmidt Margit (szerk): *Multikulturalizmus*. Osiris – Láthatatlan Kollégium: Budapest, 1997. 60–85.

rendi státusz alapján való megkülönböztetés uralkodott még a két háború között is. A nobilis felsőpulyai nem keveredhetett a zsellérutód középpulyaival, pedig mindkét település lakói katolikusok és magyarok voltak.

Tehát a burgenlandi magyar népcsoportokban két ok játszott közre abban, hogy nem alakulhatott ki a tényleges összetartozás érzése: egyrészt a heterogén társadalmi struktúra, másrészt a vallási inhomogenitás. Ezeket a régi-es struktúrákat azonban először nem a jóléti társadalom modernizációja, hanem az Anschluss és következményei kezdték ki – erre a tényre a korszak által érintett adatközlőink is utalnak. Ezt megelőzően, Trianon után pedig az osztrák állam szisztematikus gyakorlata fejtett ki ilyen hatást, mégpedig azzal, hogy állandó nyomás alá helyezte az osztrák állampolgárságot elfogadókat, arra kényszerítvén őket, hogy magyar identitásukat a mindennapi életben elfojtsák, hogy ne merülhessenek fel kérdések az állam és a nemzet iránt érzett hűségüket illetően.⁴ Ezzel magyarázható, hogy a két világháború közötti időszakban a burgenlandi magyarok nem rendelkeztek saját politikai párttal vagy szervezettel. A náci rezsim etnikai alapon hozott megszorító intézkedései egybeterelték a helybéli magyarokat, ügyet sem vetve a korábbi struktúrára, és nyolc év alatt szisztematikusán felszámolták a kulturális önszerveződés különféle alakzatait. A régi struktúrák regenerálódásának nem tett jót az 1945-öt követő tízéves orosz megszállás sem, így az 1950-es évek közepén egy felnőtt nemzedékeiben megfogyatkozott, közel húszéves dresszúrával szétzilált, az anyaországtól tökéletesen elszigetelt magyar kisebbség lépett az újjáépülő Ausztria világába, számottevő értelmiség és érdekérvényesítő esz-köztár nélkül. Ez utóbbira jellemző, hogy a helyi magyarság jogfosztását elrendelő náci törvényeket a demokratikus, modern Ausztria csak 1975-ben érvénytelenítette.

Az 1976-os népcsoporttörvény némi javulást hozott a magyarok számára: először ismerték el őket etnikumként.⁵ Kisebbségi jogait csak Burgenlandon belül gyakorolhatják, ugyanis, ha más szövetségi tartományba költöznek, elvesztik ezeket a jogokat az 1955-ös államszerződés és az 1976-os etnikai törvény szerint. Csupán az 1980-as évek végétől történt meg a magyar kisebbség létének gyakorlatban is érvényesülő elismerése a magyar nyelvű televízióadások és a felsőpulyai gimnáziumban (Pannon Gimnázium) elsőként bevezetett magyar nyelvoktatás révén (a magyar nyelv csupán szabadon

⁴ Vö. Haslinger, Peter: A regionális identitás kialakításának egy esete: Burgenland 1921–1938. *Regio*, 2000, 4. 67–91.

⁵ Holzer, Werner – Münz, Rainer: A magyar nyelvcsoport Burgenlandban. *Regio*, 1997, 1. 169.

választható tárgy, magyartanár-képzés nincs Burgenlandban). Mindez persze nem jelenti azt, hogy a burgenlandi magyarok a jelzett időpontok előtt ténylegesen nem gyakorolhatták nemzetiségi létükhöz kapcsolódó tevékenységeiket, de tény, hogy a törvényi háttér hiánya és késlekedése miatt mind a mai napig hátrányosabb helyzetben vannak a szintén itt élő horvátokkal szemben. Ezt a hátrányt más tényezők is erősítették: egyrészt a burgenlandi horvát kisebbség többszörös számbeli fölényben van a helyi magyarsággal szemben, másrészt településeik – ellentétben a magyarság évszázadok óta szigetszerűen elhelyezkedő falvaival – összefüggő, egymással rendszeresen érintkező láncolatot alkotnak, nagyrészt az osztrák–magyar határ mentén húzódva a Fertő-tótól Közép-Burgenland déli részéig. A korábban szinte teljesen magyarok lakta Felsőpulya településen a magyarság részaránya az 1980-as évek közepére egyharmadra, az 1990-es évek végére pedig (helyi városi vezetők közlése szerint) 20%-ra csökkent. A magyarság relatív többsége csak a már említett településrészen, Középpulyán maradt meg a mai napig.

Felsőpulyai kutatásom jellemzői

Elsődleges célom az volt, hogy narratív⁶ biográfiai interjúkat készítssek a helybéli magyarokkal.⁷ Ennek révén rátaláltam egy olyan, alapvetőnek tűnő, és hosszú ideje megoldatlan konfliktusra, amely életüket jelentősen befolyásolja, illetve – szerintük – megmaradásukat is érinti. Ez a helyi magyar katolikus pap funkcionális hiánya (ti. S. V. magyar nyelvű szerzetes az interjúkészítés idején⁸ már 82 esztendő volt, és az adatközlők elmondása alapján meglehetősen rossz kapcsolatban állt a hívekkel), illetve utódjának kérdése. Ez a pulyai magyarság számára annyira alapvető és azonnali megoldást igénylő kérdésnek mutatkozott, hogy az akkori magyar származású polgármester megmaradásukat a magyar pap hiányának pótlásától tette függővé. Úgy vélte, nem évek, hanem talán hónapok kérdése mindez, melyek után – ha nem

⁶ A narratív struktúrákat először, az 1960-as években az irodalomtudományi elemzésekben alkalmazták, lévén, hogy ez a diszciplína reflektált erre a kérdésre a leginkább. Az antropológia innen vette át vonatkozó módszereit, például azt, hogy vizsgálja a narratívumok (létrejött elbeszélések) tematikáját, struktúráját. A kiterjedt irodalomból lásd például: Teun von Dijk, Mihail Bahtyin és Walter Fisher erre vonatkozó írásait.

⁷ E tanulmány keretei között a kutatás első fázisában készült három interjú elemzem. Akkor és később több adatfelvétel is történt, melyek feldolgozása folyamatban van.

⁸ S. V.-vel először és utoljára 2002 tavaszán készítettem interjút. Azért nem került sor újabb beszélgetésre, mert a magyar nyelvű káplánt nem sokkal később átszállították egy felső-ausztriai idősök otthonába.

következik be számukra kedvező megoldás – a helybéli magyarságról, az azonosság tudatot illetően, csak múlt időben lehet beszélni.

Különösnek tűnhet, hogy a helyi magyar kisebbség képviselője ennyire dramatikusan látta helyzetüket: ő azzal indokolta ezt, hogy a pulyai magyarság létszáma elért egy olyan, kritikusan alacsony küszöböt, amikor a megmaradást csak a különféle kulturális intézmények, kisebbségi jogok, valamint a lelki–szellemi gondozás minden feltételének együttes megléte tehetné lehetővé. A számos kedvező folyamat és intézkedés ellenére, mely mind a helyi, mind a tartományi, illetve az osztrák kormány és különböző magyarországi szervezetek, intézmények részéről érte az ittenieket, a krónikus paphiány mégis az itt élők számára legrosszabb verzióhoz vezethet.

Élettörténet és elbeszélés: elméleti vonatkozások

Az élettörténet⁹ egyre inkább a társadalomtudományi kutatás középpontjába kerül, hiszen felfogható olyan társadalmi konstrukcióként, amely egyszerre foglalja magában a társadalmi valóságot és az alany élményvilágát. Ha ezt elfogadjuk, akkor a vizsgálat során azzal a kérdéssel kerülünk szembe, hogy miképpen rekonstruálhatunk egy olyan társadalmi struktúrát, amely az életrajzi tapasztalatok és a társadalmilag meghatározott sémák interakciója során újra és újra megfogalmazást nyer, s eközben meg is változik. Vagyis, hogyan juthatunk el az önéletrajzi szövegből magához az élethez?¹⁰ Az itt elemzett interjúk valamennyi önéletrajzi elbeszélőjét egy-egy bevezető kérdéssel arra kértük fel, adjanak rögtönzött, ám teljes körű beszámolót életük bizonyos eseményeiről és tapasztalatairól. Az általunk feltett alapkérdések azonos jellege ellenére (Beszélne az életéről, különös tekintettel a határmenti létéről?) a három megkérdezett személy három különböző kommunikációs stratégiát követve válaszolt. Valójában egyik esetben sem beszélhetünk tényleges narrációról, sokkal inkább konfliktusorientált vagy listaszerű, deskriptív jellegű elbeszélésekről, amelyekben fontos strukturáló elvként működött a világi és egyházi érdekek eltérő volta, aminek Felsőpulyán egyben konfliktusgeneráló hatása is van.¹¹ Az interjúk átirásakor és elemzésükkor derült ki, hogy az

⁹ Élettörténeten az élet elbeszélést – beszélgetés során előadott vagy a jelenből visszatekintve leírt – történetét értjük.

¹⁰ Vö. Rosenthal, Gabriele: *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Compus: Frankfurt – New York, 1995.; Uő.: Élettörténet-rekonstrukció. A történetalkotás szelekciós alapelvei narratív életrajzi interjúk során. Kézirat.

¹¹ Több megkérdezett magyar származású világi életrajzi elbeszélőnek is az volt a véleménye, hogy az ottani magyarság identitása a helyi magyar katolikus pap meglététől függ.

élettörténetekben a narratív részekkel szemben főlényben vannak az általános értékelések, elméleti fejtegetések és az argumentációk. Hayden White nyomán elmondhatjuk, hogy amihez így jutottunk, az elmondássá vált tudás.¹² „... a válogatás, amelyet az életrajzi elbeszélő saját élettörténetének bemutatása során végez, semmiképpen sem tekinthető véletlenszerűnek vagy önkényesnek, azaz nem pusztán az interjúhelyzet interakciós befolyását, néán csak valami múltó hangulatot tükröz. Az élettörténet nem egyszerűen elszigetelt tapasztalatok láncolata, amelyeknek jelentése pillanatnyi egymáshoz kapcsolódásuk mikéntjéből fakad, hanem sokkal inkább olyan folyamat, amely az életrajzi jelentésstruktúra előterében, a hallgatóval vagy az elképzelt publikummal interakcióban zajlik, s ez a struktúra határozza meg a bemutatásra kerülő egyedi epizódok kiválasztását.”¹³ Az elbeszélte élettörténet olyan, egymással kölcsönös összefüggésben álló témák sorát vonultatja föl, amelyeket oda-vissza ható keresztpreferenciák sűrű hálózata fűz össze.

Konfliktuselemzés: a párhuzamos metakódok

Ha White nyomán a narratívát olyan metakódnak tekintjük, mely biztosítja, hogy a közös valóság természetéről szóló üzenetek szabadon áramoljanak, akkor az általunk vizsgált közösségben a kardinálisnak tekintett probléma kapcsán két, párhuzamos metakódot találhatunk, melyet egyrésztől a helyi világi, laikus közösség, és annak vezetője, másrésztől ugyanezen közösség szakrális funkcióit ellátó személyek alakítanak ki, és amely kódok párhuzamossága a közös elbeszélés hiányát, ezáltal pedig a közös jelentés létrehozásának az elutasítását vonja maga után.¹⁴

A probléma konfiguráló csomópontjai a 2002 áprilisának végén leköszönő magyar nyelvű polgármester, K. E. elbeszélésében a következőkben foglalkozhatók össze. Az anyaország a burgenlandi magyarságot magára hagyta, amit a polgármester nem Trianon utáni, hanem évszázados örökségnek tart. „... nemcsak most, hanem évszázadokon át a magyar állam Nyugat-Magyarországot elhanyagolta. Ez a része Magyarországnak mindig elmaradott volt, ez az országrész a magyar államnak csak amolyan Kanonenfutter... ágyúöltelék volt, végvidék, gyepű. És évszázadokon át nem investált a mi részünkön egy fillért sem.” Az adatközlővel készített interjúban többször elhangzott argumentáció az is, hogy úgy érzi,

¹² White, Hayden: A narrativitás értéke a valóság megjelenítésében, in: Uő.: *A történelem terhe*. Osiris – Gond: Budapest, 1997. 103.

¹³ Vö. Rosenthal, Gabriele: *Élettörténet-rekonstrukció*, i. m.

¹⁴ White, Hayden: A narrativitás értéke..., i. m. 104.

a magyar államnak nem érdeke a felsőpulyai magyar szórvány fennmaradása, hiszen nem segíti elő egy magyarországi plébános letelepedését. *„És az nem kibeszélés, ha mondom, a püspök Győrből, Veszprémből... nem engedi ki a magyar plébánost, aki szívesen idejönne és mirajtunk segítene... Azt tudom, hogy Magyarországon éppen az a nagy probléma, mint nálunk, hogy kevés a pap. Utánpótlás nincs, de hogyha tényleg olyan nagy érdekekben áll a magyaroknak, hogy a külföldi magyarokra oda akarnak figyelni, akkor tessék, és itt csináljanak valamit.”*

Az Órségben megmaradt három falu (Felsőőr, Alsóőr, Órisziget) magyar identitásának megmaradását a relatíve nagyobb lélekszámmal, a vallási tagoltságból (katolikus, református, evangélikus) fakadó öntudattal és a szakrális vezető szerepet betöltő G. I. atya összetartó szerepével magyarázza az adatközlő, szembeállítva ezt a katolikus felsőpulyaiak esetével, akik, nélkülözve a karizmatikus vezetőt, katolikusságuk okán egyre nehezebben tudták védeni identitásukat a szintén katolikus helyi osztrákokkal szemben. A polgármester polarizáló szemléletére utal, hogy mintegy ellenpéldaként idézi föl a most 82 éves helyi magyar segédlelkész, a redemptorista S. V. alakját és több mint fél évszázados tevékenységét. *„Ha lenne egy rendes plébános... a helyzetünk is más lenne, mert jelenleg van egy 82 éves plébános, magyar ajkú, és már fiatal korában nem sikerült neki felvenni azt a kapcsolatot a fiatalossággal, ami fontos lett volna. Sokkal több kárt csinált, mint hasznot... nincs meg az a tehetsége, hogy tényleg az embereket magához vonzza. Én biztos vagyok abban, hogyha tényleg sikerülne egy fiatalabb, szimpatikusabb, agilisabb plébánost kapni, akkor én is szívesebben mennék a Szentmisére, mint így.”*

A magyar nyelvtanulás utóbbi, tíz éves konjunktúrájának fő okaként a polgármester a boldogulást, a gazdasági érdeket nevezte meg, példaként hozva föl, hogy a helyi osztrákok magyarra tanítatják gyermekeiket, abban bízva, hogy Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozásakor ezt a nyelvtudást pénzre tudják váltani. *„Az asszimiláció annyira erős volt itt, hogy a mai napig is a helyzet az, hogy inkább a német ajkú szülők küldik a gyermekeiket magyar oktatásra, mert természetesen ez sokkal fontosabb önekik a jövőben. Magyarország szabad lett, és ha belép az európai piacra, akkor az itteniek is jobban és jobb üzleteket tudnak bonyolítani, ha beszélnek a magyar.”* A magyar származásúak nyelvtanulásához azonban szükségesnek tartja az adatközlő a helyben élő, az itteniekkel napi kapcsolatot ápoló, a magyar nyelvtudást a tanítási órákon túl is gyarapító pedagógusok jelenlétét. *„Mert van az elemiben egy tanítónő, Kismartonból jön ide, megtartja az óráit, és abban a pillanatban megint visszamegy. Ez fölösleges. Hogy valaki csak a kegyerét keresse meg itt, Felsőpulyán, és különben máshol éljen. Így nem akarok plébánost sem, mert az a lehetőség meglenne, csak éppen azt nem akarom. Mert a fontosabb rész*

az, hogy az oktatáson kívül vagy a Szentmisén kívül, a szabadidőben foglalkozna a plébános, a tanítónő, a tanárő a fiatalokkal.”

Az interjúalany elbeszélésmódjának jellemzője, hogy nem hajlandó belehelyezkedni a sajátos antropológiai helyzetbe, hanem „a polgármester” általa megszokott, hivatalos, retorikus nyilatkozó szerepét veszi föl. Feltételezzük, hogy ez lehet az oka annak, hogy saját személyes tevékenységéről, életéről nem beszél. Úgy tűnik, sajátos emlékezéstechnikával állunk szemben. Az egyes ember egyéni emlékezete ugyanis kommunikációs folyamatokban való részvétele révén épül ki. Maurice Halbwachs szerint a legszemélyesebb egyéni emlékek is a csoportkeretek között zajló interakcióban születnek meg, és az emlékezés mindig konkrét: a fogalmak, eszmék konkrét esemény, személy, helyszín, idő alakját öltve vernek gyökeret az emlékezésben. Fogalmaknak és tapasztalatoknak ebből az összjátékából támadnak azok a jelenségek, melyeket Halbwachs nyomán az „emlékezés alakzatainak” nevezünk. Ezek természetét három ismérv alapján lehet megközelíteni: konkrét időhöz és helyhez kötöttség, meghatározott csoporthoz kötődés, valamint a rekonstruktivitás mint önálló eljárás. A vizsgált adatközlő *tézises* emlékezetében pedig ezek az alakzatok hiányosak. Amennyiben elfogadjuk Jan Assmann identitás–felfogását, aki az *én*-azonosságon belül megkülönböztet *egyéni* (individualizáltság, az egyén redukálhatatlan egyszerisége) és *személyes* (szocializáció folyamata: szerepek, az egyén társadalmi besorolhatósága) összetevőket, akkor K. E. beszédmódjában főként az utóbbi érhető tetten.¹⁵

A helyi, felsőpulyai katolikus egyházi élet fenntartását a városban működő redemptorista rendház tagjai látják el. Ez a Magyarországon nem működő szerzetesrend eddig is a hazai utánpótlás hiányának jegyében tevékenykedett. A probléma azonban akkor vált szembeötlővé a helyi hívek számára, amikor az 1970-es évek közepén végleg megszakadt a magyar nyelvű plébánosok sora, és feladatukat a rendház magyar származású segédlelkészei vették át. Ez a két, szintén interjúalanyként nyilatkozó személy igen idős ember, az egyik 82, a másik 92 éves, és a velük készített interjúkból kiderül az is, hogy bár több mint fél évszázada a településen élnek, a rendjük szemszögéből is szemlélve a helyi állapotokat, kissé másképpen értékelik a lezajlott átalakulást, amely elsősorban a magyar nyelvűség visszaszorulását jelenti a köz- és az egyházi életben egyaránt. Míg a vizsgált világi metakódban a személyes identitás uralkodik, ezzel szemben a rendház helyi két tagjának metakódjában

¹⁵ Vö. Assmann, Jan: *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz: Budapest, 1999. 129–132.

a *mi*-azonosság a domináns. „Mi-azonosságon azt a képet értjük, amelyet egy csoport önmagáról fest, és amellyel a tagok azonosulnak. A kollektív identitás *azonosulás* kérdése a részt vevő egyének részéről: „önmagában” nem létezik, hanem mindig csak annyiban, amennyiben egyesek hitet tesznek mellette.”¹⁶

A két szerzetes-káplán elbeszélése azonban mégis eltérő szemléletet és felépítést mutat. Az alsóöri származású, tehát környékbeli magyar S. V. történetmondásának fő strukturáló elve a kronológia. Életének személyes vonatkozásai kimerülnek az iskolák, tanulóévek, majd az egymást követő plébánosok listaszerű felsorolásában. „1949-ben kerültem ide. 1949. január 1-jén lett Felsőpulya plébánia. Előtte filia volt. 1900-ban került Középpulyára Mészáros Kálmán. Ő a megszállás, a nemzetiszocializmus ideje alatt elment. És '45-ben Sábedli József plébános vette át Középpulyát, ő azelőtt Pinkafőn szolgált. De 1950-ben meghalt... halála után Ribarits József 1952-ig szolgált, majd '52-től '55-ig Farkas István vezette a plébániát... 1955-től 1970-ig pedig Kovács István volt a plébános. Ő 1973-ban hunyt el. Közben én is besegítettem Középpulyán '73-tól '75-ig. Aztán jött Kondor Tibor főtisztelendő úr, ő itt lakott a kolostorban. És '75-től át kellett venni Középpulyát is, és én kerültem oda.” Az ilyenféle külsődleges időrendhez való visszatérő ragaszkodás S. V. elbeszélését – White terminológiájával élve – annales-jellegűvé teszi. Az olyan, számára személyesen is átélt, kritikus történelmi eseményekre vonatkozó kérdéseket, mint a II. világháború, a vasfüggöny leeresztése, következetesen elhárítja. Mivel az ő személye lett megnevezve a helyi hitélet hanyatlásáért, sajátosan kívülálló szemlélete a konfliktushelyzet tudomásul nem vételének szándékát tükrözi. Ha elfogadjuk a fent említett terminust, akkor, tovább követve White gondolatmenetét, azt feltételezhetjük, hogy S. V. elbeszéléséből – melyet ő az adott beszélgetési szituációban ténylegesen félbe is szakít – „hiányzik az az alap, melyre támaszkodva a múltra vonatkozó történet – legyen az magán vagy nyilvános – lezárható volna.”¹⁷

A több mint kilencven esztendő H. F. elbeszélése annyiban fontos eltérést mutat a fentebb vizsgálttól, hogy nála a háttérben ott húzódik történet-szervező elvként a személyes helyállás, a változatlan belső tartás motívuma. Ez megtalálható a gyermekek idegenben (a redemptoristák ausztriai iskolájában, csekély köznyelvi némettudással) kezdett iskolai tanulmányaitól egészen addig a pontig, amikor a náci uralom utolsó heteiben német származása miatt német állampolgárságot kap, de ő ezt magyarországi németként, Tolna megyei svábként elutasítja, és ragaszkodik magyar állampolgárságához.

¹⁶ Uo. 131.

¹⁷ White, Hayden: A narrativitás értéke, i. m. 124–125.

„1944-ben, amikor már vonultak vissza a németek, nekem is kellett föltenni az én ... Abstammungot, ... származásomat az egész családról. A Kreisleiter, az hívott engem. Adtam az okmányokat, és akkor apám: Heil, anyám: Jung. Azután mondja: maga tiszta német, akkor német állampolgár is kellene lenni! Azt mondtam: nem, kérem szépen, itt az én magyar állampolgárságom, és nem engedem, nem akarom, ezt nem csinálom.” A helyi viszonyokat pedig tárgyilagosan, általános értékelést adva – egy zárt közösség tagjaként némileg szemléltői pozícióból – veszi sorra és rögzíti: „A fiatal-ság asszimilálódik, az öregek meg kihalnak.” Az elemzés nyomán úgy tűnik, ez részéről nem jelent kívülről állást, hiszen idős koráig – amíg volt rá igény – tanított magyarul hittant. Az, hogy személye, neve nem szerepel a konfliktushelyzet kapcsán a polgármester elbeszélésében, véleményünk szerint azzal magyarázható, hogy kora miatt – már az 1970-es évek elején nyugdíjba vonult – a most aktív helyi vezetők, értelmiségiek, a magyarság helyi képviselői életének tevékeny szakaszát személyes tapasztalatból nem is ismerhették. A szerzetesi fegyelem mögé szerényen elrejtőző belső tartás, a történelmi viszontagságon való felülemelkedés azonban kifejező és jól formált elbeszéléssé kerekíti élettörténetét.

A konfliktushelyzet főbb elemeit röviden összegezve megállapíthatjuk, hogy a helyi világi közösségi elvárás hitéletük fenntartása és fejlesztése iránt ütközik a katolikus egyházat képviselő helyi rendház sajátos belső törvényszerűségeivel és tagjainak ehhez igazodó szemléletmódjával. Mivel a redemptoristáknak magyar tagozatuk nincs, az elmúlt évtizedekben pusztán a szerencsés véletlenül múltott, hogy magyarok is voltak a helyi közösség tagjai sorában, és részt tudtak venni a magyar hívek lelki gondozásában. Ez a részvétel azonban alulmaradt a közösség és vezetők várakozásával szemben. Itt kétféle logika ütközését figyelhetjük meg: a helyi köztudat a lokális, nemzetiségi közösséghez tartozást várja el a katolikus egyház ottani képviselőjétől, mindeközben az említett szerzetesrend saját belső elvei szerint szerveződő helyi közössége ezen elvárásoknak csak részben, a saját belső törvényszerűségei szerint tud eleget tenni.

Vákát

SZEMLE

HORNYÁK ÁRPÁD

Déli peremvidék

Sajti Enikő: *Impériumváltások, revízió, kisebbség.*

Magyarok a Délvidéken 1918–1947.

Napvilág Kiadó: Budapest, 2004. 417.

„A Délvidék mindig is Magyarország peremvidékének számított, sajátos magyar lokális, kulturális öntudat, hagyományok nélkül.” – olvashatjuk Sajti Enikő könyvének 33. oldalán. Jórészt ennek, valamint több más – a könyvben egyébként alaposan tárgyalt – oknak köszönhetően ez a vidék, sem az első, sem a többi impériumváltást követően nem foglalt el előkelő helyet a magyar politikai közgondolkodásban. (A helyzet jószerivel csak az 1990-es évek elején, a kirobbant délszláv háborúk következtében változott meg.) Ennek a viszonylagos közömbösségnek tudható be, hogy a hazai tudományos élet sem foglalkozott kimerítően a délszláv államhoz került egykori magyar területekkel. Arday Lajos, Domonkos László, Kővágó László, újabban Kovács Attila, Göncz László, valamint e sorok szerzője foglalkozott részletekbe menően a térséggel, természetesen Sajti Enikő mellett. A lista tehát meglehetősen rövid. Tegyük hozzá, hogy akkor sem lenne sokkal terjedelmesebb, ha a teljesség igényével állítanánk össze. Jugoszláv (szerb, horvát) részről sokkal hosszabbra nyúlna egy ilyen ismeretetés, hiszen ezek a területek több mint 80 éve a különböző neven futó délszláv állam(ok) részei, aminek természetes eredménye, hogy alaposabban és többet foglalkoztak vele. (Elsősorban Kasaš Aleksandar, Mészáros Sándor és Ranko Končar azok, akik történészként nyúltak a témához.) A nemzetközi szakirodalomban pedig csak egy-egy részkérdéssel, elsősorban a bácskai és a bánáti németiséggel kapcsolatban folytatott kutatások eredményeivel találkozhatunk.

A szerző vizsgálódásai kiterjednek a bácskai, a bánáti, a baranyai (baranyai háromszög), sőt a muraközi és a Murán túli területekre is. Érthető okból a szerző nem foglalkozott egyforma mértékben a csak nevében egységes Dél-

vidék különböző területeivel (amelybe, mint tudjuk, a két utóbbi terület eredetileg nem is tartozott bele). Ehelyett az egyes térségeket fontosságuknak, a délvidéki magyarság életében betöltött szerepüknek megfelelően tárgyalja. Miután a jugoszláviai magyarság etnikai „epicentruma” részben a Bánátban, még inkább a Bácskában volt, s ennél fogva a politikai, gazdasági és kulturális események, változások központjai is ezek a tájegységek voltak, Sajti Enikő értelemszerűen nagyobb teret ad e területek vizsgálatának.

A monográfia címében jelzett időszak három impériumváltáson ível át. Mindhárom történetét alaposan tárgyalja a szerző. Az első, a leghosszabb (bár az első két korszakot, impériumváltást szinte azonos terjedelemben ismerteti) a közvetlenül az első világháború végétől a királyi Jugoszlávia felbomlásáig terjedő időszakkal foglalkozik. Ennek, különböző gazdasági, társadalmi, bel- és külpolitikai szempontokat figyelembe véve úgyszintén több belső szakasza volt. A szakaszolás világos, és logikailag egymásra épülő szerkezetű.

A második fejezet, a kronológiai sorrend teljesen érthető betartásával a Délvidék 1941-es visszacsatolásának körülményeit vizsgálja. A délszláv nemzetiséggel szemben folytatott hivatalos magyar politika kezdeteit, ezzel összefüggésben a '18 után betelepült, elsősorban szerb nemzetiségűektől való megszabadulásra irányuló törekvéseket és az „eredeti” földbirtokviszonyok visszaállításának igyekezetét mutatja be. Ez azonban jószerivel abban merült ki, hogy a szerb betelepülők művelésében lévő földet elvették a dobrovoljacoktól. Megtudhatjuk a székelyek letelepítésének történetét és a boszniai szórvány magyarság Délvidékre telepítésének tervét. Az 1942-es „hideg napok” hátterének és tényleges lefolyásának bemutatásával pedig felvezeti a harmadik fejezetet.

Az utolsó, a legrövidebb fejezetben Sajti Enikő a Tito-korszak Jugoszláviájának első néhány meghatározó évét tárgyalja. A tárgyalt korszak nyitányát, a „még hidegebb napok” végét pedig – az 1940 decemberi örök barátsági egyezmény aláírását szinte napra pontosan 7 évvel követő – 1947. december 8-i magyar-jugoszláv barátsági és kölcsönös segítségnyújtási szerződés jelenti.

A kötet a szerző több évtizedes tudományos munkásságának egyfajta összegzése. Sajti a tartalomjegyzékben szereplő al- és fejezetcímeknek szinte mindegyikével külön-külön is foglalkozott korábban megjelent könyveiben, tanulmányaiban és cikkeiben. Ennek ellenére tud újat mondani. Sőt, voltaképpen éppen ezért mondhat újat. Mert összeállt a kép. Korábbi munkái jellegük-ből fakadóan nem nyújthattak ilyen átfogó, légifelvétel-szerű összképet. A mozaikban (szinte) minden kocka a helyére került. Korábbi megállapítások finomodnak vagy éppen kidomborodnak, még nagyobb nyomatékot kapnak

a monográfia lapjain. A szerző megállapításai „ülnek”, megalapozottak. Gondolatai kiérleltek. Mindez nyilvánvalóan összefügg a pár sorral fentebb írtakkal.

Akadnak vitatható állításai is. Vitatkoznék például azzal a megállapítással, amely szerint Magyarország csak a Szovjetunió elleni német támadáshoz való csatlakozással vált háborús félle, és a délvidéki magyar akció csak a háborúba vezető színjáték utolsó felvonása volt. Ez a vélemény egyébként a magyar történeti szakirodalomban meglehetősen elterjedt, és napjainkban is szívsósan tartja magát. Véleményem szerint, ha egy állam – semlegességét hangoztatva ugyan –, de részt vesz egy hadviselő állam katonai akciójában, és annak eredményeként egy felbomlasztott állam területeiből részeket csatol (mellékes, hogy vissza –vagy el), az bizony már hadviselő félnek tekinthető, még ha nem is kezd további katonai műveletekbe. Gondoljunk csak a „fúrca háború” időszakára. Erre hivatkozott a londoni jugoszláv emigráns királyi kormány is, amely 1941. május 4-i határozatában deklarálta, hogy Jugoszlávia és Magyarország között április 10-én beállt a hadiállapot.

Könyve előszavában Sajti Enikő egy sor „kényes” kérdést tesz fel, amelyeket mindezedig nem boncolgattak a magyar és a határon túli (jugoszláv, jugoszláviai magyar) történetírásban és publicisztikában, illetve szociológiai vizsgálódásokban. Ilyen például, hogy vajon a „politikamentes” modernizációs folyamatok, avagy az impériumváltások által indukált erőszakos politikai változások gyakoroltak-e nagyobb hatást a jugoszláviai magyarság társadalomszerkezetére? E tekintetben is szinte kínálja magát az első és a második impériumváltás összevetése, és Sajti természetesen él is ezzel. Melyik volt a radikálisabb, az 1918-as vagy az 1944 utáni „állami impulzus”? – szól az alapkérdés, melyre a válasz, ha csak a rideg számokat vesszük alapul, egyszerű. Ha azonban folyamatokban, tágabb idő-intervallumban gondolkodunk, mint Sajti teszi, korántsem egyszerű a felelet. Milyen hozadéka volt (ha volt) az 1941-es visszacsatolásnak, és a világháborús magyar kormányok délszláv politikájának a délvidéki magyarság számára? Milyen hatást gyakorolt a második Jugoszlávia államszocialista rendszere a kisebbségpolitikára? Kényes, és mint említettem, kevésbé feszegetett kérdések ezek, amelyekre a könyvben előrehaladva sorra választ kapunk.

Akad azonban egy megválaszolatlan kérdés: miért nem tiltakozott egyetlen magyar kormány sem az 1944 őszi partizánmegtorlások ellen? A szerző okfejtése az 1945–48 közötti időszakra meggyőző, miszerint a magyar kormány a csehszlovákiai magyarok tervezett és megkezdett kitelepítésének elhárításához kereste Tito támogatását. Meglehet, „Újvidék árnya” is részes volt a „szájjárban”. Azonban arra, hogy miért nem merült fel e szomorú adu

kijátszása 1949–1953 között, a legfeszültebb „láncos kutya” időszakban sem, nem kapunk választ. Mint Sajti írja, ez külön vizsgálat tárgya lehetne. Megjegyzem, a magam részéről még csak ötletem sincs, hogy az aktuális magyar (vagy szovjet!) politikai vezetés akkor miért nem aknázza ki ezt a tőkét?

Monográfiájában Sajti nem elégszik meg a pusztá adatközléssel, ami per se önmagában sem lenne kevés, tekintetbe véve azt a hosszú intervallumot, amelynek a bemutatására vállalkozott. Ám ő megpróbál a tények mögé tekinteni, és feltárni a mozgatórugókat. Sikeresen. Számba veszi és elemzi a korszakonként változó, de számos ponton hasonlóságot mutató koordináta-rendszer, amely egy-egy időszakban meghatározta a jugoszláviai magyarság nemzeti identitása megőrzésének, szervezkedésének lehetőségeit, befolyásolta gazdasági, kulturális állapotát és kijelölte a kisebbségi lét korlátait. Megtudhatjuk a könyvből, hogy a jugoszláviai magyar kisebbség fennmaradási stratégiájának meghatározásakor miért az „aktivisták” kerekedtek felül. Azt is részletekbe menően tárgyalja, hogy Belgrád részéről miként viszonyultak általában és „magyar-specifikusan” a kisebbségekhez.

Nagy erénye a monográfiának, hogy a hosszú sorba rendezett kérdések megválaszolásában nem támaszkodott kizárólag az egyik vagy a másik oldalon fellelhető dokumentumokra, szakirodalomra, sajtótermékekre, hanem sikerrel törekedett mindkét oldal argumentációjának a bemutatására. Sajti Enikő műve elkészítésében a magyar és délszláv (elsősorban vajdasági, délvidéki) helyi levéltári forrásokra támaszkodott. Jól érzékelhető és nyomon követhető a könyv olvasásakor a két ország történeti és kisebbségtörténeti szakirodalmának, valamint a két érintett állam történetével, bel- és kül-, illetve társadalom- és kisebbségpolitikájával foglalkozó nemzetközi szakirodalomnak az alapos használta. Ennek köszönhető, hogy a szerzőnek sikerült elkerülnie a kisebbségtörténet-írás hagyományos buktatóit: a sérelmi attitűdöt, a hungarocentrizmust és a pusztán politikatörténeti megközelítést. Tudatosan törekedett arra, hogy a majd félmillió magyar kisebbség történetét ne a környezetéből kiragadva vizsgálja, hanem a tágabb (magyar és jugoszláv) bel- és külpolitikai folyamatok részeként elemezze, s olyan tematikus metszetként ábrázolja, amely maga is visszahat az őt formáló általános folyamatokra. Ez utóbbit azonban óvatosan kell kezelni, mert ennek a visszahatásnak legalábbis vitatható a mértéke.

A tágabb külpolitikai folyamatok bemutatása különösen a harmincas évek végén, a negyvenes évek elején, a jugoszláv hivatalos körök engedélyesebbé válása okainak feltárásakor volt elkerülhetetlen. Ugyanez mondható a magyar kormányzat délszláv politikájának hullámszára is, ami szintén

értelmezhetetlen lenne a második világháború hadszínterein bekövetkezett fordulatok, valamint a „*zöld asztal*” mellett született megállapodások ismerete és a „történetbe” való beillesztése nélkül.

A bő 400 oldalas monográfia oldalain tehát nem pusztán eseménytörténet olvashatunk, és nem csak „légifelvétel-szerű” képet kapunk a délvidéki magyarság 20. századi történetének meghatározó periódusairól, hanem igazi történelmi mélyfúrásokkal is találkozhatunk. Aprólékos részletességgel kerülnek bemutatásra olyan, az egyének mindennapi életét befolyásoló és meghatározó tényezők, mint a közigazgatás vagy a kormányzat gazdasági vonatkozású rendelkezései. Példákat hoz a rendelkezések gyakorlati megvalósulására és a közigazgatás tényleges működésére, illusztrálandó, miként valósult meg a központi felső akarat az alsóbb szinteken. Aligha árulok el titkot, és lövöm le a „poént”, ha azt mondom, hogy a gyakorlat meglehetősen eltért az elmélettől.

Sajti Enikő könyvében elvégezte és követendő például állította a magyar kisebbségkutatás és történettudomány elé a Trianonban Magyarországtól elszakított területeken élő magyar népesség egy része történetének bemutatását. Tollából kikerekedett a legkisebb elcsatolt terület, a Délvidék magyarsága politikai, kulturális, gazdasági és társadalomtörténetének monografikus feldolgozása a leginkább terhelt periódusban, az 1918–1947 közötti időszakban. Nem csak magyar, de jugoszláv és nemzetközi mércével mérve is egyedülálló teljesítményről van szó, legalábbis ami Kelet-Közép-Európát és a Balkán térségét illeti. Sajti Enikő monográfiája éppen ezért nemzetközi érdeklődésre is számot tarthat. Hogy nem csak a jelen sorok írója gondolja így, azt bizonyítja a munka idegen (angol) nyelvű változatának megjelentetése (*Hungarians in the Voivodina 1918–1947*. Columbia University Press: New York, 2003.).

Élvezetes stílusban, olvasmányosan megírt tudományos munkát kap kézhez az olvasó. A monográfia joggal tarthat igényt nem csak a két világháború közötti, és az azt közvetlenül követő időszakokkal foglalkozó különböző diszciplínák magyar, jugoszláv és nemzetközi szakembereinek érdeklődésére, hanem általában is számíthat a történelem iránt érdeklődő nagyközönség figyelmére. Nem is szólva a magyar társadalomnak arról a nem jelentéktelen hányadáról, amely valamilyen szállal kötődött/kötődik a Délvidékhez.

NÉMETH SZILVIA

Lokalitás és szomszédság – Erdélyben és Dél-Dunántúlon

Kovács Éva (szerk.): *A gazdasági átmenet etnikai tájképei*
Teleki László Alapítvány – PTE-BTK Kommunikációs
Tanszék: Budapest, 2004. 281. (Regió könyvek)

Miként már a könyv előszavának első mondatából megtudhatjuk, „valójában nem egy, hanem két könyvet tart a kezében az Olvasó¹”. Egy erdélyi és egy dél-dunántúli kutatás leírását rendeli egymás mellé a szerkesztő.

E kettős témaválasztás két okkal is magyarázható. Egyrészt, a kötet a Közép-Európai Tanulmányok Központja kiemelt kutatási irányába illeszkedik, amelynek célja az etnikai közösség és az identitás fogalmak újraértelmezése. Másrészt, e fogalmak újragondolásának rövid felvázolása által Kovács Éva, olyan elméleti háttérrel teremt, amelybe mindkét kutatás egyaránt behelyezhető. Az elméleti koncepció megalapozásához a nyolcvanas-kilencvenes évek posztmodern, posztstrukturalista gondolkodóit hívja segítségül, többek között Appadurait, aki a lokalitás és szomszédság fogalmának szétválasztásával a lokalitás megteremtésének modelljét is felvázolja.²

Appadurai a lokalitást, mint kontextusokat, kapcsolatokat, érzelmi struktúrákat, mint fenomenológiai minőséget jeleníti meg, s átértékeli a szomszédság fogalmát. A szomszédság fogalma ebben az esetben azt a ténylegesen létező társadalmi formát jelöli, amelyben a lokalitás, mint minőség, és – hangsúlyozottan – nem mint térbeliség jelenik meg. Kovács Éva az elméleti háttér elemeként jelöli meg az identitást, amelyet nem felfedezünk, hanem megkonstruálunk.

¹ Előszó. In: : Kovács Éva. *A gazdasági átmenet etnikai tájképei*. Regio Könyvek, 2004.

² Arjun Appadurai: A lokalitás teremtése. In: Regio. 2001/3.

Az *Előszó* után az ún. „első könyv”, az *Erdélyi vállalkozó (ön)képek* következik, Kiss Tamás *Vállalkozástörténetek Erdélyben* című munkájával, amely 35 életút-interjú elemzésére épül. Az interjúk Kovács Éva koncepciójára alapozva, 1999 május-júniusában készültek, Sorbán Angéla közreműködésével. Elemzésükre korábbi pénzügyi nehézségek miatt csak most kerülhetett sor. Az interjúkészítés és -elemzés narratív-biográfiai technikával készült. Kiss Tamás a módszerválasztást azzal indokolja, hogy „a vállalkozóság, mint társadalmi és személyes identitás, egyaránt történetekre, élettörténeti elbeszélésekre épül”.³ Ez a nézet az egész elemzést alapvetően befolyásolja: nem életutakat, hanem élettörténeteket, az interjúk során létrehozott narratívákat, elbeszélési stratégiákat elemez. Az elemzéseket olvasva tanúi lehetünk a vállalkozói elbeszélések létrehozásának. Kiss Tamás véleménye szerint, „a vállalkozóság a narratív interjúkészítés technikájával dolgozó vizsgálatok szemszögéből, mint társadalmi, illetve élettörténeti konstrukció érdekes. A vállalkozóságot a társadalmilag konstruált vállalkozói szereppel való azonosulás jelenti.”⁴ Mivel az 1989 utáni vállalkozók nem rendelkeztek egy addigi megszokott viselkedési modellel, a ’89 előtti élettörténetüket nem tudták elbeszélésükbe „törésmentesen” integrálni. Így több esetben nem stabil, hanem formálódó identitáskonstrukciók érhetőek tetten. A szerző kiemeli, hogy az új társadalmi közegben vállalkozókká lett interjúalanyok, nagyon különböző „előtörténettel” rendelkeznek, azaz nem azonos társadalmi pozícióból indították új karrierjüket. Több interjúalany a ’89 előtti időszakára, mint „előző életére” utal.

Kiss Tamás az identitás problematikájának körüljárása során főként Paul Ricoeur és Ulrich Beck munkáira hivatkozik, de utalásokat találhatunk Michel Foucault, valamint Jean-François Lyotard tanulmányaira is. Ricoeur nyomán narratív azonosságról beszél, amelyre az egyén az elbeszélő funkció révén tesz szert; Beck individualizáció-fogalma pedig az elemzés fogalmi keretétül szolgál. Ez az elméleti háttér egybecseng a kötet előszavában, Kovács Éva által vázoltakkal, s egyben a módszer megválasztásának világos indokál szolgál.

A szerző a továbbiakban narratíva-típusokat azonosít be és vizsgál részletesen. A típusok tárgyalása során négy teljes esetrekonstrukciót is bemutat. A vállalkozói narratívák alapján 15 elbeszélési stratégiát állapít meg (self made man, küldetés, kisember, korábbi átmenet, múlt rendszer áldozata, szolgáltatás-szolgálat, kényszervállalkozó, megszokadt polgárosodás, értelmiségi, folytonosság helyreállítása – ezen belül beavatás, mesterség, szakember/munkás, letelepe-

³ Kiss Tamás: *Vállalkozástörténetek Erdélyben*. In: Kovács Éva. *A gazdasági átmenet etnikai tájképei*. Regio Könyvek, 26.o. 2004.

⁴ i.m. 26. o.

dés, etnikai intimitás, vezető, művész). Az elbeszélési stratégiák elnevezésének felsorolásából is egyértelműen kitűnik, hogy az elemzés során nem az interjúalanyok tipizációja, hanem az általuk konstruált elbeszélés mikéntjének vizsgálata történik. Az elbeszélési stratégiák közül a „self made man” narratíva, az önerőből feltört vállalkozó története, bizonyul a legerősebbnek. 35 elbeszélés közül 16 sorolható ebbe a kategóriába.

Épp e 16 elbeszélés esetében, s az e típust illusztrálni hivatott esetrekonstrukció kapcsán érezhető leginkább, a már korábban említett „élettörténeti törés”. A 16 elbeszélés túlnyomó többsége nem tér ki a ’89 előtti élettörténeti eseményekre, s ha a vállalkozói elbeszélések némelyike vissza is nyúlik ezen időszakra, „akkor az önbemutatói stratégiák mintegy megkettőződnek”.⁵

Ezt a jelenséget a szerző leírja, s magyarázatul mindössze annyit fűz hozzá, hogy az elbeszélők azért alkalmazzák ezt a stratégiát, mert hangsúlyozni kívánják, hogy vállalkozói létüket nem a régi rendszerből átmentett tőke konvertálása révén alakították ki. S Pierre Bourdieu-vel élve, Kiss Tamás véleménye szerint, a self made man narratíva „az átmenet éveit élő gazdasági mezőben eufemizációs stratégiaként működik”,⁶ azaz a szereplők attól függetlenül élnek ezzel az önbemutatóval, hogy vállalkozóvá válásukban szerepe volt-e a múlt rendszer alatt szerzett tőkéik átalakításának, átmentésének, avagy sem.

E nézet helytállósága nem vonható kétségbe, azonban a narratívák mélyebb, többszempontú elemzésének lehetőségét rövidre zárja. Kiss Tamás nem él a kötet előszavában és az ő saját módszertani leírása kapcsán vázolt elméleti keret nyújtotta lehetőségekkel, az én töredezettsége, sőt megkettőződésének okait nem kívánja feltárni. A szerző nem foglalkozik a posztmodern gondolkodók által kialakított „plurális én-elméletekkel”, figyelmen kívül hagyja a narratív én és identitás fogalmához szorosan kapcsolódó multiplex én-konstrukciókat. Ezen elmélet az identitást egy interaktív pillanatban konstruált realitásként határozza meg. Az identitás párbeszéd során jön létre, amikor is az elbeszélő egyesíti énjét, hogy egy olyan narratívát kapjon, amely kifejezi identitását. Az egyesített „én”-ek a párbeszéd során elbeszélésük más-más részeit mutatják be a különféle „közönségnek”.

„Más ént mutatunk be minden egyes közönségnek. Az egyes közönségek másként látnak minket. Az egyes személyközi viszonyok során más-más ’én’-ek bukkannak fel. Megmutatni az énünket és közben rábírnunk a közönséget (vagy önmagamat) arra, hogy egyiket vagy másikat, mint a narratívám köz-

⁵ i.m. 42.

⁶ i.m. 41.

pontját rögzítse(m), bizonyos szempontból egyfajta illúzió-teremtésként is értelmezhető. Főként, amíg önmagam számára különféle énjeim egy integrált és egyesített narratíva részei, amely tartalmazza mindazokat a különféle énjeimet, amelyet néha izolálva, önmagában is megmutatok.”⁷

Az elbeszélési stratégiák meghatározásakor és elemzésekor ezeknek az elméleteknek a mellőzése, s Bourdieu előtérbe állítása problematikus. Egyrészt, mert ha az elbeszélési stratégiák elemzése nem csatol vissza az elméleti alapvetésben használt fogalmakhoz, akkor megkérdőjeleződik vagy az elmélet, vagy az elemzés hitelessége. Miért Bourdieu habitus-elméletét citáljuk, ha a plurális én-kategóriák egyértelműen illeszkednének az elméleti keretbe, és sokkal relevánsabb magyarázóerővel bírnának ebben az esetben? Másrészt, az elméleti háttér és az elemzés során használt fogalomrendszer eltérő mivolta meghiúsítja egy egységes ideológiai alapon nyugvó mű létrehozását.

Az elméleti kerettől való elrugaszkodást jól példázza a második esetrekonstrukció. Az elbeszélés egyik központi eleme a migráció okozta idegenségben a székelységhöz való kötődés felfokozott megtapasztalása. Az elbeszélő saját magyarországi negatív tapasztalatainak hatására erőteljesen szülőföldje felé fordul. Kiss Tamás e történet elemzése során nem az Appadurai-féle „lokálitás–szomszédság–etnikai táj” fogalomrendszerét használja, amely fogalmakat e történet kapcsán gyakorlatközelből, a konkrétumok szintjén vizsgálhatnánk, hanem magyarázatként ismét Bourdieu eufemizációs stratégiájához nyúl.⁸

A fentiekben megfogalmazott néhány kritikai észrevételén túl azonban értékelnünk kell, hogy a szerző kiemelt elemzési szempontjai között szerepel a vállalkozói narratívák és a társadalmi nem kapcsolatának vizsgálata. Kovács Éva és Melegh Attila nyomán Kiss Tamás bevezeti az „elbeszélés neme” terminust, amely azt jelenti, hogy bizonyos elbeszéléseket férfiasnak, míg másokat nőiesnek értékelnek a hallgatók. Az elemzés kezdeti hipotézise beigazolódtott, a társadalmi nem „elbeszélése” jelentősen befolyásolja a vállalkozástörténeteket. Az elbeszélők visszatérő dilemmája az, hogy vállalkozóságuk mellett, miként tudják nemi identitásukat is bemutatni. Ez a dilemma főként a „self made man” stratégiát választó női elbeszélők esetében erőteljes, amely narratíva „nem egy nemileg semleges entitás, hanem az elbeszélő és a hallgatóság által is férfiasként érzékelt elbeszélési stratégia”⁹.

⁷ Flanagan, Owen: *Self Expressions: Mind, Morals, and the Meaning of life*. New York: Oxford Univ. Press, 1996. 71.

⁸ Kiss, i.m. 78.

⁹ i.m. 125.

A vállalkozás és az etnicitás kapcsolatát vizsgálva Kiss Tamás arra a következtetésre jut, hogy az erdélyi vállalkozók alapvetően nem etnikai terminusokban írják le vállalkozóvá válásuk folyamatát. Az elbeszélések többségében az etnicitás témája nem jelenik meg markánsan, vagyis az elbeszélők számára feltételezhetően nem jelent problematikus pontot.¹⁰

A tanulmánykötet második része, amely a *Gazdasági átmenet (táj)képei Villányban* címet viseli, a „szomszédság termelésének feltárásán”¹¹ keresztül szintén az etnicitás, az etnikai határvonalak feltérképezésére tesz kísérletet. A hat tanulmányból álló „második könyv” megpróbál – többek közt – választ keresni arra a kérdésre, hogy a villányi borászok sikertörténeteik elbeszélése során mennyire élnek azzal az érveléssel, hogy sváb családból származnak? Milyen jelentőséggel bír az etnicitás, az etnikai önbesorolás a borászok identitásformálásában?

Az *Előszó*ban Kovács Éva a kutatás helyszínválasztását azzal indokolja, hogy Villány az a település, amely Baranya leszakadásának ellenére, „saját térségéből kiemelkedve, gazdasági szempontból virágzik, egyúttal azon ritka kisvárosok egyike, amelyek valódi közösségiséget jelenítenek meg. Villány lokális ethosz, szomszédság, azaz helyi közösség (...), mert lakói többnyire helyben élnek és dolgoznak, a település gyarapodásának egyaránt részesei és haszonélvezői, a település ügyei iránt érzékenyek”.¹² A kutatás szempontjából a település azért is érdekes, mert e szomszédsági kapcsolat etnikailag vegyes környezetben jött létre.

A Villány-Siklós Borút létrehozása, a villányi Ötök, középborászok és őstermelők életútjának bemutatása szolgál apropóul ebben az etnikailag vegyes közegben létrejött szomszédság elemzésére. Az elemzések bevallott célja, ezen jelenség társadalmi terének vizsgálata, s nem a konkrét helyszín aprólékos feltárása.¹³ A kötet tanulmányainak szerzői a Pécsi Tudományegyetem kommunikáció szakos hallgatói, akik közel három éven keresztül végeztek terepmunkát Villányban és környékén.

Az első tanulmány a Villány-Siklós Borút címet viseli. A tanulmány szerzője, feltehetően az alaposság igényét szem előtt tartva közelíti meg a témát. A Villány-Siklós Borút Egyesület alcímhez a „Régió, regionalitás”, a „Dél-dunántúli régió jellemzése”, „Gyökerek”, „Gasztronómia”, „Borfogyasztók”, „Termelők, szakemberek”, „A bor mint üzlet”, „FVM Agrármarketing Centrum Kht”, „Borrendek”, „A Villány Borrend”, a „Pannon Borrégió Egyesü-

¹⁰ i.m. 127.

¹¹ Kovács, *Előszó*, 12.

¹² i.m. 12-13.

¹³ i.m. 19.

let”, „Pannon Borműves Céh”, „Magyar Bor Akadémia”, „A bor mint szimbólum”, „Rendezvények, borturizmus”, „A Villány-Siklós térség jellemzése”, valamint „A villányi borvidék” alcímmekkel ellátott, 18 oldalnyi leíráson keresztül jut el az olvasó. Ez a megközelítés jól példázza – egy kivétellel¹⁴ – a fiatal kutatók teljességre törekvő szándékát. A kutatott témáról való minden tapasztalatukról, eredményükről be akarnak számolni, nem érzékelve azt, hogy ez néha már a témában kevésbé jártas olvasó megértését, befogadását nehezíti. A tanulmány központi témájára való kizárólagos fókuszálás még nem a szerzők sajátja. Lépten-nyomon engednek a csábításnak, s hagyják gondolataikat asszociációk mentén elkalandozni.

E kérdéskörhöz kapcsolható a kutatási beszámolók azon jellegzetessége is, hogy mindegyik mű egy rövid történeti bevezetővel indul. Minden egyes szerző fontosnak tartja, hogy beszámolóját történeti kontextusba helyezze, s néhány utalást tegyen a rendszerváltás előtti időszak jellemzőire, a mai gyakorlat fényében. Ezek a gyakorta felbukkanó rövid leírások megszakítják a történet folyamát, s feleslegesen zökkentik ki az olvasót a témával való mélyebb „kapcsolatfelvételtől”. Azonban meg kell jegyeznünk, mindegyik korszakrajz magán viseli azt a távolságtartást, amely egyértelműen jelzi, ezek a szocialista gyakorlatról szóló leírások olyan szerzők tollából származnak, akik már nem rendelkeznek e korszakról felnőttkori élményekkel, akiknek e letűnt korszak már nem személyesen megélt múlt.

Szintén a szerzők életkorával magyarázható a kutatási beszámolók írásában való járatlanság, amely a tanulmányok módszertanleírásaiból, vagy pontosabban fogalmazva, azok hiányából érezhető. A fentiekben kivételként említett *Borvilágok* című elemzés az egyetlen munka, amely megpróbálja kicsit részletezni a kutatás során használt módszereket, s megjelenik a mintavétel rövid leírása is. A legtöbb tanulmány sem az interjúzás mikéntjéről, sem a mintavételről, sem az interjúelemzés technikájáról nem ad ismertetést.

A kutatás előzetes hipotézisei sem jelennek meg a leírásokban. A szövegek bevezető szakaszaiban néhány kutatási kérdés ugyan fellelhető, de az elemzés, az eredmények tárgyalása során újabbakat fogalmaznak meg a szerzők. Ráadásul, a beszámoló zárásaként a feltett kérdéseket nem válaszolják meg, hanem következtetéseiket újabb szempontok alapján fogalmazzák meg.

Kovács Évának az *Előszóban* vázolt fogalomrendszere a tanulmányok bevezető szakaszaiban még megjelenik, de az elemzésben előre haladva, mint-

¹⁴ A kivétel Fazekas Andrea-Szabadi Laura-Zsubori Andrea által írott *Borvilágok. Középbőrások Villányban* című tanulmány.

ha a használt fogalmak jelentése átalakulna. Ez a „jelentés-transzformáció” főként a „lokalitás” szó esetében a leggyakoribb, amelyet a tanulmányok vége felé, már-már annak hétköznapi, megszokott jelentésével használnak.

A „második könyv” esetében is igazak a fentiekben – Kiss Tamás munkája kapcsán – már megfogalmazott definíciós problémák. Bár a hat tanulmány szerzői több esetben hivatkoznak Appadurai elméletére, sőt kitérnek az identitás-konstrukció folyamatának jellemzésére is, „én”-használatuk mégis modernista marad. Munkáikban többnyire az „én” esszencialista meghatározása jelenik meg, s néhányszor sor kerül a „habitus”-fogalmának az elemzésbe való beemelésére is.

A fogalmak nem következetes használatára az egyik legszemléletesebb példa, a kötetet záró tanulmány utolsó bekezdése, ahol a kötet címében is szereplő, s a tanulmányok központi témáját adó „etnikai táj” fogalom jelentés-átalakulása érhető tetten:

„Az egységes, rendezett falukép, a tradícióval való kereskedés és a minőségi turizmus gazdasági fellendüléshez vezet, és egyúttal kialakít egy teljesen posztmodern etnikai tájat, ahol jó élni:

‘Én visszajöttem ide. Többször is elköltöztem, de itt vagyok. Jó itt nekem.’ (...)”¹⁵

A fenti idézetben szereplő, „etnikai táj, ahol jó élni” kifejezés, valamint az ezt alátámasztani hivatott idézet – sőt, a kötetben idézetek – például szolgálnak arra, amikor egy újonnan megalkotott koncepció gyakorlati alkalmazása közben elveszíti új jelentését, s így az általa sugallt üzenet zavarossá válik.

Végezetül, mivel recenzióknak tárgya az identitás témáját járja körül, így érdemes megemlítenünk, hogy a tanulmánykötet explicit témáján kívül, a kutatóvá válás kialakulásának folyamatát is bemutatja. Az első és a második „könyvet” olvasva „a már tapasztalatokkal rendelkező kutató” és „a kezdő kutató” típusa jelenik meg az olvasó előtt. A biztos kézzel írott elemzés, valamint a bizonytalan „tollvezetésű” leírások egymás mellett jelennek meg e kötetben.

¹⁵ I.m. 281.

A. GERGEY ANDRÁS

Lokális világok?

Avagy együttélés a Kárpát-medencében?

Bakó Boglárka szerk. 2003 *Lokális világok.*

Együttélés a Kárpát-medencében.

Magyarország az ezredfordulón.

Stratégiai tanulmányok a Magyar Tudományos Akadémián.

Műhelytanulmányok. MTA Társadalomkutató Központ:

Budapest, 2003. 384.

A kisebbségkutatási könyvpiacon összességében nincs szűkösség. Másként szólva, napról napra jelennek meg olyan kiadványok, melyekre nemcsak az érintett vagy megszólaló kisebbségi közösségeknek van szüksége, hanem a társadalmi környezetüknek, politikai intézményrendszerünknek, egész közfelfogásunknak éppúgy. Ezek a kiadványok (értve itt folyóiratokat, helyismereti monográfiákat, osztogatnivaló „szóróanyagot”, vagyis a megmutatkozás legkülönbözőbb alakzatait) nemegyszer meglepő, kutatások szempontjait is pontosító, teljesebb látványegészhez is érdemben hozzájáruló tartalmúak vagy szándékúak, vagyis várható-vélhető olvasóközösségük éppen az a lokális világ, amelyről szólnak, vagy az az etno-kulturális miliő, amelyben helyüket-szerepüket keresik.

Sokkal ritkább ugyanakkor az a tudományos igényességgel megmutatózó, alkalmasint összehasonlító elemzésre is módot kínáló, vagy szélesebb horizontot is átfogó forrásmű, amely vállaltan interetnikus, interkulturális és tudományközi belátásokat, érzékeny felismeréseket tesz lehetővé. A szakkérdések iránt érdeklődő ugyanakkor azt látja, hogy szinte teljesíthetetlen mennyiségű konferencia-meghívás érkezik időszakonként, annyi a tudományos homálybogozás mennyisége, annyi a megszólalni próbáló kisebbség, s annyi a tájegységek, saját belterjes világok reprezentálására vállalkozó szakér-

telmiségi is. Ennek a homályoslató folyamatnak épületes intézménye az MTA Kisebbségkutató Intézete, amely az akadémiai szintre emelkedett minoritáskutatásoknak nemcsak egyik központja, hanem gerjesztője, támogatója, tesztelője is ugyanakkor. Az MTA Társadalomkutató Központja, amely lazán átkarolja feltucatnyi intézmény működését, hébe-hóba kooperációját is, évek óta gyámoltója annak a Műhelytanulmányok-sorozatnak, amelyben a tudomány diplomában alkalmanként összenyalábolható ágazati tudás megmutatkozik vékonyabb tájékoztatók, vagy éppen (s gyakrabban is) vaskosabb kötetek formájában. Ez utóbbi volt kerete és megjelenítési fóruma annak a konferencia-előadásokat tartalmazó kötetnek, amely tematikus körébe a Kárpát-medencei népcsoport-sokszínűséget emelte. Interetnikus kutatásokról, helyi és tájegységi közösségek, kollektív identitások leképezéséről van itt szó, melyek *Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében* címen jelent meg Bakó Boglárka szerkesztésében és koordinálásában. Pro forma ez egy 2000 márciusában indult akadémiai program tematikus kutatásainak eredményeit összegző konferencia anyaga, melyet (némi költségvetési és kiadási nehézségek nyomán) tavaly jelentetett meg a Kisebbségkutató. Az öt kutatási régió (Erdély, Vajdaság, Burgenland, Felvidék, Kárpátalja) együttélési viszonyait persze nem lehet még egy közel négyszáz oldalas kiadványban sem feldolgozni, de annyit nemcsak érdemes elismerni, hogy számtalan rész kérdésben megvilágosító eredményeket tükröz a kötet, s azok számára, akik nem élnek ezekben a közegekben, nem részesei vagy aktív tagjai a helyi társadalmaknak, nem okvetlenül tartalmaz e kiadvány általánosításra alkalmas téziseket, de ez (szerencsére) nem is volt szándéka.

Mit tartalmaz akkor, s kiktől?

Némiképp távolságtartó véleményt formálva: azoktól közöl kutatási tepermunkára épülő tanulmányokat, akik ezeket a lokális világokat a legközelebből ismerik. Kutatóktól, akik már régen elindultak egy helyi világ részletesebb áttekintése irányába, megpályáztak ezzel egy kutatási támogatást, megkapták azt, folytatták feltáró működésüket, s most tálalják tapasztalataikat. Azokban a helyi társadalmakban, amelyekről hírt hoznak, alighanem ők a legjáratosabbak, olykor személyes kötődésük sem véletlen, kutatási motivációjuk is „etnocentrikus” háttérrel bír. Nem abban az „elfogult” vagy „elvakult” értelemben, ahogyan a helyi-séget oly sokszor provinciálissá tévő, értékőrző, de tudományos horizontot csak a falusi templomtorony magasságáig áttekintő felszisszenések azt sokszor tükrözik. Hanem épp az interetnikus közelítés-

hez szükséges rálátás, beavatottság, érvényesség és tudományos átbeszélés igényével, továbbá azzal a kitekintéssel kiegészítve, amely a lokalitás és a globalizációs folyamatok hullámzásában gazdag nemzetközi szakirodalmat vehet figyelembe. Mi több, lévén szó nem kis részben határainkon kívül élő kutatókról, rendelkezésükre áll ezenfelül a helyi (kárpátaljai, felvidéki, őrvidéki, vajdasági, erdélyi) kutatók és források egy része, ott készült elemzések ismeretanyaga is, melyeket a teoretikus kutatáseméleti és módszertani scien-tárium összehasonlításra alkalmas hátteréhez mérhetnek. S ha pusztán a tartalomjegyzék alapján tekintjük át, milyen ívet ölel át ez a lokális-globális helyzetfelmérés, olyan kulcsfogalmakra lelünk, mint „beszélőközösség”, „szim-bolikus terek”, „interetnikus kommunikációk”, „etnikumok térszerkezete”, „politikai együttélés”, „interakciós rend”, „spontán migrációk”, „szorongás és megbélyegzés szociokulturális dimenziói” stb.

S hogy kik kutattak, hogyan kutattak, mit hoztak mutatóba – ez már a ne-hézkesebb kérdéskör. Aligha van méltatlanabb méltatás, mint amely tizenöt magvasabb tanulmány és szerzőik közül kiemel kettőt-ötöt, s azt a látszatot kelti, hogy a többi „nem ér annyit”. Pedig ez a látszat ez esetben is érvénytelen lenne, hiszen módszerek, tudásegységek, prezentációs módok, érzékenységek sokféleségéből a recenzens is csupán úgy tud kiemelni, ha a magáéhoz kö-zelít, az őt megérintőt értékeli többre. (Jószerevel ezt is vállalom, ha kell, szá-momra Hajnal Virág, Túros Endre, Fosztó László és a Biró-Bodó páros írása a leghatásosabb, de tudom magamról, hogy a térképekkel-táblázatokkal ta-golt, sokdimenziós ábrákkal alátámasztott elemzések oly mértékben taszíta-nak, hogy nem engedhetem meg magamnak ezek kevesebbire értékelését, mint az „átlitteralizált” megjelenítéseket. Tagadjam, hogy az élő és emberkö-zeli belátások, egy kocsma vasárnap délutánja, egy ünnep jelképrendszerét használó ember személyes motivációja, egy kávézás intim pillanata többet árul el számomra a lét átélehető teljességéről vagy ennek lehetetlenségéről, mint egy mellékletnyi színes és többdimenziós ábra nyelvismereti kérdőívek lakosság-arányos eredményiről, melyekben nem szerepel egy nyelvbtlás, egy árulkodóan ügyetlenül használt igeidő, egy káromkodás vagy egy tüsszen-tés hangja sem...?!)

Kiemelni mégis kell, hisz egy tanulmánykötet – annak is, aki szerkesztet-te, annak is, aki olvassa, s annak számára is, akiről szól – mindenképpen ve-gyes lehet csupán. Mert hát ahogyan Fosztó László az ineretnikus kutatások szociálanropológiai és *community studies*-kutatásait szemléli, mondjuk a kol-lektív emlékezet és az interakciók, a stigmatizáció és a ritualizáltság szál-dobo-si szintjein, vagy ahogyan Hajnal Virág az élő kultúra szociolongviztikai és

nyelvi antropológiai megközelítését vállalja Feketics szerb-magyar-montenegrói elbeszéléseiből merítve, s amiként Biró A. Zoltán és Bodó Julianna tárlják a korondi magyar-cigány együttélés informális kapcsolati szintjeit, vagy Túros Endre kisbácsi vallási és politikai szimbolikus elhatárolódás térhasználati minőségeit, némiképp rímelően Gagyi József fehéregyházi Petőfi-ünnepségek révén megváltozó lokalitásépítési játszmáira – az a helyi kutatásokban edződött tudományosság számára is újdonság eredmény, s újdonságereje nem csupán a lokális világok egyikének részletesebb bemutatásában áll, hanem olyan szemléletirány és metodika alkalmazásában, amely emberközelbe költözik és közel hajol a lélek sóhajaihoz, a kollektivitás vágyálmáihoz és reménytelen reményeihez. Ezzel ellentétben például Puskó Gábor Tornalján készített identitásvizsgálata, amely éppúgy nemzetközi felmérési trendekre, etnogeográfiai vagy nyelvneprajzi háttérre támaszkodik, mint az itt említettek munkái, olyan magyar-szlovák nyelvpolitikai és sztereotipizálási mutatókra, térszerkezet-változási árnyalatokra, interkulturális csereviszonyokra figyel, amelyek mintha inkább kvantitatív eljárásra épülnének, holott mentalitásról, idegenek és helybeliek érzelmi közeledéséről-távolodásáról, hovatovább egységesüléséről beszél, de ezt kevésbé hitelesíti életes szituációkat tükröző idézetekkel, mint a főntebb „kiemelték”. Danter Izabella már idéz is néhány szót a nyelv váltás és az emlékműállítás procedúra ürügyén, de ezek is inkább a diószegi kérdőíves kutatás kisszámú adatközlőjével készült felvétel „hangulatfestői”, semmint a mély megértés módszerének megnyilatkozásai. Az ukrán-szlovák-magyar hármashatár szögletében fekvő Csap nemzetiségi kontaktzónáinak felvétele és elfogulatlan leírása is teljességgel megfelel a tudomány megkövetelte okadatolt közlésmódok ideáljának, de módszerei hiába is épülnek mélyinterjú, beszélgetős, adatfeltárós történeti helyzetképekre, valamiképpen a személyesség hiányzik Csernicskó István tanulmányából is.

Nem folytatom, még azt hihetné az olvasó, hogy gyengécske és kényszerű kutatásbeszámolókat válogatását kapja kézhez ebben a kötetben... Nem arról van szó, hogy a lokalitások kérdéskörét immár nemcsak a globalitás dimenziójában méri a kortárs „etnometodológia” vagy interetnikus kultúrakutatás, és ezért az imént említett dolgozatok „alatta maradnának” az előírtas diskurzuselméleti interpretációknak. Sőt, még csak nem is arról, hogy bárhol a tudományok határvidékén volna olyan egyértelmű norma, mely a kulturális antropológiai, komplex kultúrakutatási, interetnikus diskurzuselméleti szinteken elvárások teljesítését róná a kutatókra, melyeket egyik így, másik amúgy képes vállalni. Nem is kívánható, hogy a szakma-szinten okvetetlen-

kedés nélkül elismert Pozsony Ferenc, aki ráadásul az egyik legizgalmasabb kérdéscsoportot, a nemzeti identitás és a polgárosodási-modernizációs kihívás székelyföldi eseménysorából kiemelt háromszéki esettanulmányban Zabola etnikumközi viszonyait elemzi, ne lenne birtokában (az egyébiránt éppen általa egyetemi-doktori szinten is oktatott) kisebbségkutatási módszertannak, ugyanúgy lásson és írjon, mint Árendás Zsuzsa, aki kéthónapos „álmászó terepmunka” során készített taksonyi felvételét igényes narratológiai kontextusban tárja fel, de más etnikum-kutatási iskolázottsága és szakmai ismeretanyaga van, mint például Oláh Sándornak akár, aki székelyszombori komplex terepkutatását szintúgy két hónap alatt végezte, de három évtizede kutatja a térség összes települését a legkülönbözőbb túlélési stratégiák, gazdasági szerepvállalások, politikai reprezentációk levéltári, szociológiai, történeti adatanyaga előterében.

Röviden: azt hiszem, azért nem „minőségi” különbségekről van itt szó, (s ennek mentén „osztályozásról”), mert a minoritáskutatások „módszertana” sem lehet egyöntetű, nincsenek etalon-tudások és kötelező értelmezési tiszteletkörok, csupán érzékenységek, metódusok, helyben érvényes megközelítések vannak, s ezekre épülő interpretációk. Az interpretációkat pedig nemcsak a szaktudományos nyelvi kontextusok, hanem a lokális világokban érvényes, őket nem veszélyeztető, a térségi tudományterületen konvencionálisnak tekintett megjelenítési szintek is meghatározzák. Ez nagy előnye, de komoly veszélye is az „akadémikus” kisebbségkutatásoknak. Az a közeg ugyanis, amely politikatudományi, történeti, nyelvtudományi, szociálpszichológiai, etnogeográfiai, tértudományi, néprajzi vagy kisebbségpszichológiai környezetként körülveszi ezeket a lokális identitáskutatásokat, majdnem kivétel nélkül olyan etabliozott intézményiségre tekinthet vissza, amire például a mentalitáskutatások, interetnikus kommunikáció-kutatások, kulturális antropológiai közösségkutatások nem hivatkozhatnak. Az MTA Kisebbségkutató Intézete azonban éppen azt az arcát tudja fölmutatni e kötet(sorozat) révén, amely a kutatóinak körében egyre növekvő számú antropológus segítségével nóvum lehet, s épp azt a tudományos többletet adhatja a „bevált” módszertanú, „szakszerű” és „objektív” interpretációt vállaló tudásterületekhez, amelyre a látszólagos bizonytalanság, a puha megközelítések és érzékeny belátások tétovásága, az intuitív megközelítés, a mély megértés képessége, a „nem-információk” jelentésterének átlátása, a rejtett beszédmódok kontextuális kezelése teszi képessé. Nyilvánvaló egyszersmind, hogy a felvidéki, délvidéki, erdélyi tudományosság hagyományai, vagy épp a kárpátaljai kezdeményezések más és más kutatásmódszertani vagy interpretációs gyakorlatra

épülnek, más „iskolák” és nézetirányok folytatását képviselik – vagyis beszéd-módjuk, stiláris aurájuk is más lesz.

Jellemző ebből a szempontból is a kötet szerkesztő Bakó Boglárka tanulmánya. A fő törekvésnek teljességgel megfelelően egy élő közösség interetnikus sokrétűségét, interkulturális rétegzettségét, eltérő reprezentációs vagy „artisztikus” jegyeit vonultatja föl megannyi szövegidezéssel, a barcasági Apáca híres „kakaslövési” attrakciója körüli feszültségek, térbeli osztottsággal együttjáró átbeszélési gyakorlatok, ünnepekezelési és nyilvános eljárasmódok bemutatásával. A múltból (különbözőképpen, etnikus eltérésekkel) eredeztetett, de „jövőteremtő apácaiságot” új és régi konfliktusában bemutatva, a közösségi lakosság látszólagos egységét a belső (érték- és érdek-) hierarchia leírásával élővé téve, azt a kulturális antropológiai nézőpontot érvényesíti, amely számára a mulandó múlása, a tradíció változása, vagy épp a nemlétező tradíció megteremtődési folyamata (hasonlóképpen mint Gagyi, Biró-Bodó, Turós, Hajnal írásában e kötetben) épp olyan társadalmi tények, amelyek nem lesznek attól impozánsabbak, ha táblázatba foglaljuk őket, de ható és változó mivoltuk a legtényszerűbbnek tűnő adattal is egyenrangú marad.

Az antropológiai máságtudatás, a kisebbségtudományi szintéziskutatás, a jelenkortörténeti változáskutatás olyan összhangjai állnak itt össze lokális világokká (így, többes számban, több világgá, s egy-egy világon belül is több mikrovilággá!), hogy egymás után vagy „egybeolvasva” őket, valóban a Kárpát-medence együttélő közösségeinek állapotrajzát, továbbá az erről különbözőképpen interpretálható tudások sokféle minőségét látjuk e tudástérben egyberendeződni. Az Intézet korábbi kötetei, a kisebbségi monográfiák, műhelytanulmányok, konferencia-kötetek sorozatai immár nemcsak egyre bővülő (és főképp: kiadott, hozzáférhetővé tett!) adattárral szolgálnak a hazai és határainkon túli kisebbségtudományi közgondolkodás számára, hanem frissítő, állapotjavító módszertannal, új empirikus kutatások árnyalatgazdag bemutatásával járulnak hozzá a lokális világok (bármily jogosan vitatott, így – többes számban – nem okvetlenül elfogadható) megismeréséhez. Az új trend kritikai értékelése még hátravan, bár nem késlekedhet már sokat – de közismert és hozzáférhető alpanyagok nélkül ez is lehetetlen lenne. A lokális világokról ugyanis épp annyival kellene többet tudnunk, amennyivel a Kárpát-medencei együttélések és együttgondolkodások lehetőségeiről...

PATÓ ATTILA

A kardcsörtetés alternatívája

Kántor Zoltán (szerk.): *Nacionalizmuselméletek*
Szöveggyűjtemény. Rejtjel Kiadó: Budapest, 2004. 411.
(Politológia Könyvek, 21.)

Lehetetlen nem észrevennünk azt a különös izgalmat, amit a terjedelmes és a belső tematikája szerint is fordulatos kötet olvasása közben érezhetünk – a recenzens legalábbis saját élményét igyekszik a köz érdeklődésére számot tartó igénnyel tematizálni. Nevezett izgalom forrása-ként egy sajátos feszültségre utalhatunk. A feszültség közvetlenül abból a roppant nyomáskülönbségből táplálkozik, amely a kötet megjelenésének két dimenziója között fennáll: egy, ahonnan jön, és kettő, ahová érkezik. A *Nacionalizmuselméletek* című kötet mint válogatás a nemzetközi szakirodalom legjelentősebb szerzőinek művei közül egy-egy fejezetet, részletet emel ki. Katherine Verdery így jellemzi ezt a dimenziót: „Az 1980-as és 90-es évek során a nemzet és nacionalizmus fogalmi köré épülő tudományos ipar olyan hatalmassá és annyira interdiszciplinárisrá vált, hogy a mai intellektuális termelés minden más témájával felveszi a versenyt” (379. o.). Másik oldalon, nevezetesen a befogadói oldalon egy egészen más szituáció mutatkozik. Sajnos nem áll rendelkezésemre egy hasonlóan frappáns megállapítás, a szerkesztő előszavában csak utal a magyar nyelvű irodalom viszonylagos eredményeire – és főként természetesen a hiányosságaira. Egy recenzió nem vállalhatja a feladatot, hogy ez utóbbi helyzetet felmérje, ám lehetetlen a kötetet nem ennek fényében olvasni: már csak azért is, mert a befogadói oldal igényeinek finomításában igen komoly szerepet játszhat egy jól megszerkesztett, kellő körültekintéssel válogatott szöveggyűjtemény. Hadd jegyezzük azért meg, hogy nem egyszerűen finomításról van szó. Feltehetjük a kérdést, hogy mi az oka annak, hogy a fordítónak – illetve a folyóirat- és kötet szerkesztőknek kell a terminológiát úgymond kitalálni? Miért van az, hogy a politikai és társadalmi élet megannyi szintjét áthatja, vagy talán

mondhatjuk: a politika horizontját jelöli ki a nemzet és a nacionalizmus diskurzusa, és mégis igencsak szegényes az elméleti nyelvezetünk? A tudományos igényt elnyomja a politika és a hozzá ragacszott (ál)morális retorika: vajon ezek a kérdőjelek nem firtatják-e az egész – hazai, bár bizonyára Kelet-és Közép-Európa poszt-szocialista kontextusában bizonyára nem egyedi – diskurzus hitelességét? Ha nem is kapott helyet a kötetben, s még csak hivatkozást sem találunk rá, nem lehetséges-e, hogy legalább fontosabb vonatkozásaiban még mindig Bibó Istvánnak a kisállami nyomorúságunkra adott diagnózisa az érvényes? Nem lehetséges, hogy amellet, hogy a nyugati szakirodalom elengedhetetlen tanulmányozása és hasznosítása mellett a helybeli – közép- és kelet-európai – tapasztalatok és elméleti eredmények is fontosak lehetnek? A jelen kötet segíthet tolmácsolni a nemzetközi és hazai dimenziók között. A további hasonló munkák komoly szerepet játszhatnak a diskurzus megerősítésében abban, hogy tudjunk befogadni, de tudjunk adni is a nemzetközi tudományos színtéren és a magunk számára egyaránt: hogy ne csak a kardcsörtetés lármája reprezentálja a hazai nacionalizmus-diskurzust!

A szerkesztő, Kántor Zoltán ebben a helyzetben azt tette, amit tennie kellett: megfelelő elméleti felkészültséggel és magabiztosan körvonalazott koncepcióval, mintegy sebészkéssel kimetszette az angol nyelvű szakirodalomból mindazon szövegeket, amelyek önmagukban is megállják a helyüket és egymás mellé helyezve, egységes egészként is koherens olvasatot nyújthatnak. Az *Előszó* igen részletesen fejt ki az általános koncepció, s az ebből következő célok és a feladat tartalmi részének elemeit. Alapvetően „olyan tanulmányok és fejezetek szerepelnek a kötetben, amelyek révén megismerhető a nacionalizmus kialakulása, valamint a nemzet, mint érték középpontba kerülése”. (14. o.). Közelebről azonban azt láthatjuk, hogy a szelekció és a szerkesztés elvét két tényező határozza meg – emellett természetesen nem lehet figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy mi az, ami már megjelent magyar nyelven. Talán a legfontosabb, hogy a szerkesztő valószínűleg az organikus elvi- és módszertani fejlődés szempontját követve, bevallottan is egy korábban, Deák Ágnes és Bretter Zoltán szerkesztésében Pécssett megjelent, szintén alapvető jelentőségű válogatást kíván jelen munkával „kiegészíteni”.¹ Az egyik szempont tehát a nemzet és nacionalizmus körül szerteágazó vita változása, amely alapvetően a modernitás jellegét érinti: a nemzet modernitásá-

¹ Bretter Zoltán – Deák Ágnes (szerk.): *Eszmék a politikában: a nacionalizmus*. Pécs: Tanulmány Kiadó, 1995.

nak kérdése olyan különböző kérdéseket vet fel, amelyek összefonódnak, ám önálló tudományos irányzatok, ágazatok teljes spektrumát kötik le: az etnicitás antropológiai háttere, a legitimitással összefüggésben az államiság és szuverenitás történeti és ideológiai vetületei, továbbá a kultúra, beleértve az irodalom, nyelvtörténet, a sajtótörténet, vagy akár az operairodalom skálája, a gazdasági fejlődés különböző területei éppúgy figyelembe veendőek, mint a geopolitika, tehát a háborúk, a gyarmatosítás története, plusz mindezek szociológiai nézetben, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Legalább két olyan kérdés rajzolódik ki, amely mentén a kötet szövegei koherens egészet alkotnak: e tekintetben a szövegek egymásnak felelnek, jól nyomon követhető a vita folyama az utóbbi 150 évre visszamenőleg. Az egyik tehát az, hogy mi a nemzet fogalmának, a nacionalizmus sikerének, rendkívül hatékony mobilizáló erejének a titka, a másik, hogy a nemzet legalább bizonyos vonatkozásokban megelőzi-e a modernitást, azaz van-e „köldökzsínórja” a múlthoz (Gellner), és ezzel összefüggésben, hogy túléli-e a nemzet a modernitást?²

Talán azzal a szellemes gondolattal érzékeltethetjük a vita egyik súlypontját, amellyel Benedict Andersonnál (Anderson, 79. o.) találkozunk: ahhoz hogy megértsük, miért más a nacionalizmus, mint a többi modern ideológia, elegendő arra gondolnunk, hogy a nemzet ismeretlen katonájának szobra esetében mindenki tudja, miről van szó – de nevetséges volna egy olyan szobor, amit az ismeretlen marxistának, vagy ismeretlen liberális hősnek állítanak. A poén korántsem öncélú, de említsünk egy másik mozzanatot is, amelynek figyelembe vételével megvilágosodhat, hogy nem is állnak a mai „sajátosnak” tekintett problémáink olyan távol a nyugati világéitől. Ugyanis a nacionalizmuselméletek születési pillanata, a vita kezdőpontja nem más, mint Elzász-Lotharingia el-/visszacsatolása: az agyonrágcsált politikai és kultúr-nemzet megkülönböztetése nem Nyugat és Kelet között húz határvonalat – ahogyan arra újabban Alain Diekhoff (Dieckhoff, 298. o.) is figyelmeztet. Más kérdés, hogy a korrekció önmagában nem feltétlenül érvényteleníti a megkülönböztetést – ezen is van vitatkozni való. A szerzők is minduntalan visszatérnek ide, és amint a szerkesztő megjegyzi, lényegében már a korai vitában minden további érv előfordult (*Előszó*, 8. o.). Természetesen a vita dinamikus, és a kötet jól érzékelteti a töréspontokat: a 19–20. század fordulójának vitái és eredményei után igazából a '60-as években fordul ismét a figyelem a nemzet és nacionalizmus felé, és a '80-as években az új irányzatok és érvek

² Élesen jelentkezik John Hutchinson tanulmányában, 'Etnicitás és modern nemzetek', 329–345. o. V. ö. Gellner, Ernest: 'Do nations have navels?' In *Nations and Nationalism*, Vol. 2, No. 3, 1996. 366–370.

is azt igazolják, amit a történelmi-politikai realitás már amúgy is kikényszerít: a 2. világháború, pontosabban a náci és a különböző fasiszta uralmak lejáratták ugyan a nacionalizmust, ám azért eltekinteni tőle nem lehet és bizonyos kérdéseket nem lehet megérteni sem, nemhogy megoldásukra kísérletet tenni, ha nem veszünk tudomást a nemzet és a nacionalizmus problémáiról. A Szovjetunió összeomlása, Jugoszlávia felbomlásának sokkoló élményei, az ún. harmadik világ etnikai és nemzeti konfliktusai, a globalizáció a vitának is újabb távlatokat nyitott a '90-es években. Ugyanakkor a fokozatosan kialakuló „terminológiai káosz” (Walker Connor) azzal fenyeget, hogy a vita elszakad a valóságtól, és skolasztikus fogalom-analízisbe, pedáns tipológia-esztétikumba fordul.

Visszatérve az előljáróban mondottakhoz: a magyar nyelvű diskurzus nem tart ott, hogy például az esszencializmus és a naturalizmus hátterét feltárja, noha közvetve, illetve nagyon is közvetlenül, ám reflektálatlan módon ezek a problémák nyilván fennállnak nálunk is. Igaza volt pl. Kiss Gy. Csabának,³ amikor még a '90-es évek derekán arra panaszkodott, hogy egyfajta tolmácsszerepre kényszerül, amikor a nyugatiaknak igyekszik megmagyarázni a magyar álláspont „sajátosságait”, és nem csekély melankóliával teszi fel a kérdést: Miért nem ért bennünket a Nyugat? Ne legyen félreértés, nem egy – nyilvánvalóan becsületes szándékú – személyről van szó, hanem egy helyzetről. Magyaráztatjuk a bizonyítványunkat, jogos és jogosnak vélt sérelmeinket: a helyzet annál szomorúbb, hogy még azt sem vesszük észre, hogy jogos sérelmeink sem számítanak. Arról már nem is beszélve, hogy legtöbb sérelmünk enyhén szólva is csak jogosnak *vélt*: egészen addig, amíg a teljes diskurzust hiteltelenítik az olyan, nemzet-felfogást érintő botrányok, mint Kertész Imre Nobel-díjának szégyenletes fogadtatása (különösen a súlyosan roncsolt erdélyi köztudatot volna tanulságos megszondázni e téren: de nem befogott orral és szörnyülködéssel, hanem a mélyreható megértés szándékával). Alapvetően egy egyszerű dologról van szó: Tamás Gáspár Miklós utalt rá a liberálisnak nevezett párt által szervezett Kossuth-előadásorozat szegedi állomásán a meglehetősen szégyenletesre sikeredett 2002-es parlamenti választási kampányban. Roppant tanulságos és szellemes előadása végén hidegvérrel és a szokásos iróniával jegyezte meg, hogy nagyszerű Kossuth Lajosról megemlékezni, kár, hogy csak a választási kampány idején kerül szóba jeles nemzeti hősünk, de egyébként egy tisztességes monográfia, kritikai összkiadás etc.

³ Kiss Gy. Csaba: „Törzsek lázadása” *Magyar Lettre Internationale*, 1994. Nyár, 13. 8-11.

még eddig nem látott napvilágot... *Nota bene*, volna még teendő. És ezért nem lehet jelen kötetről szólva hiánypótlásról sem beszélni.

Holott az említett két dimenziót még egy másik különös feszültség, egy elvi ellentmondás is jellemzi. A szerkesztő bevallotta az angol nyelvű szakirodalomból válogat, azzal az indoklással, hogy „az angolszász megközelítések uralják ezt a szakterületet, és szinte be sem kerül a köztudatba, ami nem jelenik meg angol nyelven”, illetve a lábjegyzetben ennek megerősítése, „megkockáztatjuk az állítást, hogy a témáról szóló diskurzusban csupán az angol nyelven íródott vagy angol nyelvre fordított megközelítések vannak jelen, pl. Peter Alter, Miroslav Hroch, Pierre Nora, stb.” (*Előszó*, 17.). Nyilván kizárhatjuk azt az esetet, hogy a szerkesztő tendenciózusan válogatott a szerzők között, hiszen a szakterület legelismertebb képviselőitől olvashatunk olyan kijelentéseket, miszerint „a modern ember nacionalista” (Ernst Gellner), vagy hogy „a modern világ érthetetlen és elképzelhetetlen nacionalizmus nélkül”. Az elvi ellentmondás abból a tévképzetből ered, hogy az angolszász irodalom alapvetően liberális, ami viszont a nacionalizmus teljes tagadásának szinonimája. Kétségtelen, itt olyan félreértésről van szó, amely sokkal általánosabb annál, mint hogy az angolszász irodalmat bizonyára kevésbé szétjegyzetelő „jobboldali” (szintén a kisállami nyomorúsággal diagnosztizálható egyenlet szerint: *tehát* nackós, xenofób stb.) „szakértőkre” korlátozhatnánk. Holott előbb rá kellene ébredni, hogy bizony, a nemzetközi szakirodalom, a szélesen hömpölygő diskurzus alapvetően nem vonja kétségbe sem a nemzet, sem a nacionalizmus létjogosultságát. Más kérdés, hogy mi a nemzet fogalma, és mi a nacionalizmus tartalma. És ha reflektálni szeretnénk saját/sajátos helyzetünkre, akkor bizonyára alapos vizsgálatnak kellene alávetni a modernitáshoz való viszonyunkat: mert nem különös-e, hogy a 19. század hazafiai a nyugati modernizációs nemzet-modellt követve homogén nemzetállamban és gazdasági-társadalmi modernizációban, nagyobb részük politikai jogokban és köztársaságban gondolkodtak – ami a valóban súlyos trianoni trauma nyomán egészen más, összezavarodott alakot, alakokat öltött? Meg kellene állni egy pillanatra annál a kérdésnél is: valóban csak a trianoni traumára kell kizárólag gondolni? Bibó a kiegészésre ment vissza, bizonyára éppen a „Trianon annyi mint Nyugat, annyi mint modernitás” csapdájának elkerülése végett (vö. politikailag: koronás vagy köztársasági címer-vita, a Szent Korona helyének vitája, és nem utolsósorban az EU-referendum körüli bizonytalanság – szakmailag: eb ura fakó, márpedig angolszász irodalmat nem olvasunk). Említhetnénk még, hogy a nyomdokain járó Szűcs Jenő sokkal nagyobb távlatokban

volt képes gondolkodni, s talán ezért is kerül be a nemzetközi szakterületre (vajon ezzel egyenesen arányos volna hazai elfeledettsége ld. még Bibó stb.)

Ámde a jelek szerint a recenzio is az ostorozott trendet követi: köldöknézés, ahelyett, hogy: nagy levegő, ablakot világra nyiss. Tehát lapozzuk a kötetet. A kötet szerkesztési koncepciójának második vezérszála kapcsán két, egymással összefüggő mozzanatot szeretnék kiemelni. Az egyik a nemzet és etnikum viszonyát illeti, a másik a kortárs vitákat, nem utolsósorban tekintettel a poszt-szocialista, posztmodern stb. szituációra: szemléltetés céljával, hogy volna mit befogadni, s volna mihez hozzászólni magunknak is. A nemzet és az etnikum viszonyát már a vita kezdetén is az a lényegi hiátus határozta meg, hogy akárhogyan is definiáljuk a nemzetet, valamiképpen mindig a Prokrusztesz ágyához lesz a meghatározás hasonlatos. Vagy túl rövid, vagy túl hosszú: vagy a középkori, esetleg antik „nációk” nem férnek bele, vagy a milliányi határon túli és határon belüli csoportok, akik vagy bennszülettek, vagy odakérültek, vagy azért mert odaköltöztek, vagy mert vitték őket, vagy állampolgárok vagy nem, vagy van valamilyen identitásuk, vagy A terminológiai káosz és a jelen helyzet szinte áttekinthetetlen bonyodalmai bizonyára szoros összefüggésben vannak. Úgy tűnik, az újabb időszak elméletei, a '89-es fordulat utáni viták ezért már a nemzet fogalmának alternatíváit keresik: az etnikum és az esszencializmus körül forognak. Az etnikum, amely lényegében feloldást ígér a nemzet államhoz és szuverenitáshoz fűződő képzeleti és kötelezettségei alól, inkább a kulturális meghatározókat, és egyre inkább az identitásnak a határ toposzához rendelhető fogalmakat tartja szem előtt. Ez a fejlemény már nem csak a primordialista-vitát oldhatja fel, amely Brubaker szerint már amúgy is álkérdések körül forog (Brubaker, 388. o.), értelmét veszítette, hanem elveszi a tyúk-tojás dilemmára emlékeztető „mi volt előbb, a nacionalizmus vagy a nemzet” kérdés élet is. Talán a legfontosabb, megőrzi a nemzetállamiság modern projektjét: biztosítani lehet, sőt bizonyos mértékig kell az etnikai kisebbségek jogait, mert ezek – mivel nem nemzetek – nem formálnak igényt szuverenitásra, önálló államiságra. A kisebbség is megmaradhat, az állam (illetve a többség) is biztonságban érezheti magát. Persze itt még korántsem lehet nyugvópontról beszélni: sem ami a tudományt, sem ami a politikai oldalt illeti.

A kötet kapcsán, mint jeleztük, két egymással összefüggő irányzat mutat a diskurzus jövőbeli perspektívái felé. Frederik Barth tanulmányára talán majd mindenki hivatkozik, aki a régi dilemmákat újabb szemlélettel óhajtana meghaladni. Egyrészt a mikroszintű elemzések az antropológia felé nyitnak távlatokat, ami újdonság, mert noha természetesen nem előzmény nélküli az

antropológiai érdeklődés, de a kultúra és az identitás relativizálásával lehetővé válik a korábbi modernista (lényegében esszencialista, naturalista stb.) horizont meghaladása. Brubaker már Barth relativista felfogását tovább- vagy egyenesen túlpörgetve határozottan megkérdőjelezi a hagyományos fogalmak, így a nemzet kategóriájának létjogosultságát. Meglehet, nem teljesen jogosulatlan az a feltevés, hogy a nacionalizmusok megléte és virágzása még nem bizonyítja a nemzetek meglétét. Másrészt Katherine Verdery éppen szocialista és poszt-szocialista kontextusban találja meg az antropológia és a nemzet, illetve az etnicitás újszerű összekapcsolásának lehetőségét. Verdery Románia társadalmi és politikai/ideológiai viszonyait kutatta, a Ceausescu-korszak nacionalizmusának és a szocialista állami paternalizmusnak a viszonyait taglalja jelentősebb tanulmányaiban. Ám a nacionalizmus-kutatás számára is irányt jelöl. Szerinte nem azt kell vizsgálni, hogy mennyire jó vagy rossz a nacionalizmus, liberális-e vagy radikális, és nem is önálló társadalmi aktorként kellene kezelni, hanem el kellene távolítani az *-izmust a nacionalizmusból*, és azt kellene vizsgálni, hogy a különböző csoportok milyen globális, társadalmi és intézményes keretek között versengenek a „nemzet” mint szimbólum és ennek jelentései feletti ellenőrzés megszerzéséért – javasolja Verdery asszony (381. o.), aki az egyetlen női szerző a kötetben. És milyen különös, csak nála jelenik meg a születés és a nemzet, a „nation” eredendő és szerinte tartós összefüggése...

Jellemzőnek mondható, a magyar nyelvű bibliográfia egyetlen tétel nem említi Katherine Verderytől, és a véletlent kizárhatjuk. Mint ahogyan Brubakert is csak elvétve találunk magyarul: a *Beszélő*ben jelent meg két fordítás,⁴ és bizonyára ez sem véletlen. Általában, érdemes a magyar nyelven megjelent nacionalizmus-bibliográfia válogatást összevetni az angol nyelven olvasható művek tájékoztató-ajánló jegyzékével. Ezzel elvi összefüggésben engedessék meg egy summás megjegyzés a technikai kivitelről: volna ezen a téren is hova fejlődni.

Zárszó: a kötet a társadalomtudomány hallgatóinak és a szélesebb közönség számára készült. Válgják épülésünkre!

⁴ Brubaker, Rogers: „Ártalmas állítások: mítoszok és tévképzetek a nacionalizmus-kutatásban.” In *Beszélő*, 1996. No. 7. 26-41., illetve u. ó.: Csoportok nélküli etnicitás. In *Beszélő*, 2001. No. 7-8. 60-66.

Vákát

KÖNYVISMERTETÉSEK

A. Gergely András – Papp Richárd (szerk.):

Kisebbség és kultúra. Antropológiai tanulmányok 1.

MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – MTA
Politikai Tudományok Intézete: Budapest, 2004.

A kötet tanulmányai a felfedezéstől, kérdésfeltevéstől a megismerésig és segítségnyújtásig ívelnek – témaköreikben kisebbségi, etnikai vagy vallási és kulturális közösségek megértését, helyzetük narratív-leíró bemutatását vállalják. A szerzők társadalomkutatók, akik szociológiai vagy pszichológiai, néprajzi vagy demográfiai, nyelvi vagy szociális kérdésekre építik megismerési technikáikat – emellett szinte mindannyiukban közös, hogy antropológiai kutatási helyzetekben, terepmunka során gyűjtött adatok és megfigyelések birtokában fogalmaznak meg teoretikus következtetéseket. A kulturális antropológia, mely ennek a képletekre nem egyszerűsíthető világnak megismerő és értelmező tudománya, talán épp azzal járulhat hozzá a kisebbségi lét, a kulturális másság, a változó és többrétegű identitás megnevezéséhez, ha a kulturális komplexitás felé közelítve megosztja tapasztalatait nemcsak a kisebbségkutatókkal, nemcsak nyelvész, pszichológus, vallásszociológus, igazgatásjogász, társadalomtörténész vagy politikai földrajztudós kortársakkal, hanem magukkal a kutatott közösségekkel is. Az antropológusnak ez létfeltétele, miközben a tanulmányozott kultúra (kissé önjelölt) szószólója, hírnöke, (Mario Vargas Llosa által megjelenített) „beszélője”, egyúttal a „többségi közösség” tolmácsa is. A közép- vagy kelet-európai kisebbségkutatás legfőbb hagyományainak egyike volt a „lehet-e kisebbséginek lenni” kérdés térségi és történeti megfogalmazása – az antropológiai kutatások viszont hozzájárulhatnak olyan válaszokhoz, amelyek további, s ennél mélyebb, felelősebb, sokrétűbb megfontolásokra készíthetnek mindenkit.

Tartalomjegyzék: Boross Balázs: „Mi az, hogy Csángóföld”? Terepmunka a pusztinai „csángók” között. Hajdú Gabriella: A nemzeti identitás és kultúra továbbélésének egyes szimbolikus megjelenési formái a budapesti görögység körében. Horváth Kata: Parasztkép. A paraszt figurája a cigány közösségekben és a cigánytanulmányokban. Geszti Zsófia: „Görögök” és pravoszlávok. Vallási

identitás és felekezeti konfliktus egy kárpátaljai magyar faluban. Vincze Kata Zsófia: Peszachi beszélgetés. Drjenovszky Zsófia: A budapesti muszlimok alkalmazkodási stratégiái. Kolozi Ádám: Pest környéki bolgár identításelemek. Barta Géza: A Nap-Hold isten születése. Donyipoloizmus Északkelet-Indiában. Kemény Márton: Egy városi vallási közösség: Krisztus Magyarországi Egyháza. Király Attila: Tigrisek az Úton – avagy a budapesti Zen Kvan Um iskolájának közössége. Varró Zsuzsa: Összetéveszthetetlen hasonlóság. Az etnikai identitás és a hagyományokhoz való viszony a budapesti kurd közösségben. Papp Richárd: Történelmi egyházak és kisegyházak a Vajdaságban: eltérő etnikus stratégiák? Nikitscher Péter: Esettanulmány a budapesti bahá'í közösség életéről. Kocsis Gabriella: A somogyvámosi Krisna-völgy: a Krisna-hívók kapcsolata a falu lakóival. Jacsev Nikolai: Peki népe. Pálos Dóra: „Cigányok”, „újmagyarok” vagy „romák”? Kulturális antropológiai esettanulmány a zalakarosi roma közösségről. Haraszi Anna: Az akció-antropológia elméleti és etikai áttekintése.

Varga Zs. András: *Ombudsmanok Magyarországon.*

Az Országgyűlés biztosai és az Alkotmány védelme.

Rejtjel Kiadó: Budapest, 2004.

A magyarországi kisebbségvédelmi intézményrendszer vitathatatlanul egyik legsikeresebb eleme a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosja. A kisebbségi biztos – miként a többi országgyűlési biztos is – magától értetődően tekintette ombudsmannak magát, pedig az *ombudsmanok-e az országgyűlési biztosok?* kérdésre adható *igen* válasz csak látszólag kézenfekvő.

A könyv előkérdésként a fenti vélelmet igazolja annak érdekében, hogy végül leírhasa az országgyűlési biztosok eljárását, és választ adhasson arra a kérdésre is, hogy a biztosok jogvédelmi tevékenysége tekinthető-e, és ha igen, mennyiben, alkotmányvédelmi természetűnek. Eközben – szükségképpen, hiszen a szerző doktori értekezéseként született – jelentős mértékben pótolja az átfogó, az Alkotmányból, az országgyűlési biztosokról szóló törvényekből és azok alkalmazásából levonható következtetéseket rendszerbe foglaló elméleti elemzés eddigi hiányát.

Az Európa Tanács ombudsman-kritériumaival induló elemzés kitér a Nemzeti Kerekasztal megbeszélésein született politikai döntést követő alkotmány-szövegre, majd ennek változásaira, a törvény részletes szabályozására. Közben – élve a jogösszehasonlítás kínálta lehetőségekkel –, megvizsgálja az ombudsmani intézmény absztrakt ismérveit, megkísérli meghatározni az

általánosnak tekinthető, nélkülözhetetlen jellemzőit, majd ezt összeveti a hazai szabályozásból levont következtetésekkel. A kérdés megvizsgálásához szükséges megközelítéseket egységes módszerként teszi használhatóvá a Pókol Bélától származó jogréteg-teória, mely szerint a klasszikus szempontok a jog elkülönült rétegeit jelentik, mégpedig elkülönült (professzionális) intézmények saját megközelítési módjaként (szöveg-pozitivizmus a törvény alkotójáét, dogmatika a norma sajátosságait kutató tudományét, a törvénytörvényalkotóvalóságos élethelyzetre alkalmazása – jogszociológia – a bíróságét).

Az országgyűlési biztosok által védendő jogok, köztük a kisebbségi biztos érdeklődéséi körébe tartozó kisebbségi jogok esetén is felismerhető a fogalmi sokszínűség. Az általános hatáskörű biztos tisztsége teljes elnevezése szerint az *állampolgári jogok* országgyűlési biztosja, akinek feladata viszont az *alkotmányos jogok* védelme. Az *alkotmányos jog* fogalom az Alkotmány szövegében máshol nem fordul elő, az *állampolgári jog* is csak egy helyen, a diszkrimináció tilalmával összefüggésben, ott viszont nem önmagában, hanem az *emberi jogok* mellett. A könyv – sajnos csak a kérdéseinek megválaszolásához szükséges mértékben – elemzi ezeket a fogalmakat, és arra a következtetésre jut, hogy az országgyűlési biztosok feladatait tekintve – többek között az állam alapjogvédelmi kötelezettségét előíró rendelkezésből kiindulva – a legáltalánosabb kategória az *alkotmányos jogoké*.

A szerző külön fejezetet szentel a külön biztosoknak, így a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának. A kisebbségi biztosra vonatkozó sajátos szabályok, illetve a tevékenysége során kialakult, a többi biztostól eltérő gyakorlat alapja a kisebbségekhez tartozó *személyeket és közösségeiket* megillető jogok sajátosságaiban keresendő. A jogalany és alanyi jog egyértelmű (és kizárólagos) megfeleltethetősége tette lehetővé a többi biztos által nem, vagy csak elvétve alkalmazott intézkedést, a *közvetítést* (a beszámoló szövege szerint: *mediálást*). A törvényben szabályozott intézkedésekhez képest is informális módszert a kisebbségi biztos azért talált szükségesnek, mert – elsősorban – a helyi és a kisebbségi önkormányzatok közötti viták kérdések „békés” rendezésében eredményesebbnek találta, mint a kezdeményezés, ajánlás vagy más intézkedés megtételét. Vita nélkül idézi a szerző Kalténbach Jenő kisebbségi biztos véleményét a visszásságról. Azt a véleményt, amely lényegében a kisebbségekkel kapcsolatos (állami) eljárás alkotmányosságának „hőmérője” is lehetne: „A kisebbségi jogokkal kapcsolatos visszásságot nemcsak jog- vagy érdeksérelem fennállta, hanem ezek veszélye is megvalósíthat, így ahhoz, hogy a kisebbségi jogokkal kapcsolatos visszás helyzet előálljon, nem feltétlenül szükséges valamely kisebbségi jog vagy más

jogszabályi rendelkezés nyílt megsértése. Álláspontom szerint bizonyos körülmények között önmagában az a mód, ahogyan az állami szervek viselkednek, alkalmas lehet visszasság előidézésére. Ugyanígy nemcsak a jog durva megsértése, hanem gyakorlásának közvetlen vagy – esetleg éppen a jogosult magatartására visszahatóan jelentkező – közvetett zavarása is visszasságot idézhet elő.”

Vincze Gábor (szerk.): *Asszimiláció vagy kivándorlás?*

Források a moldvai magyar etnikai csoport, a csángók modern kori történelmének tanulmányozásához (1860–1989).

Erdélyi Múzeum-Egyesület – Teleki László Alapítvány:
Kolozsvár – Budapest, 2004.

Vincze Gábor az utolsó bő évszázad moldvai csángókra vonatkozó dokumentumainak bemutatására vállalkozott, a kiválógotott források az 1860 és 1985 közti időszakból valók.

A közölt források értelmezését megkönnyítendő, Vincze a kötet elején terjedelmes tanulmányban (*A moldvai magyar etnikai csoport a román nemzetépítés árnyékában*) elemzi a csángók 19–20. századi történetének bizonyos aspektusait. A dolgozat végén található összegzésben kifejti, hogy a Kárpátokon túli magyar etnikai csoport valójában a román államnemzet-építési törekvések áldozata. „Amikor a liberális román elit célul tűzte ki, hogy megteremti a román államnemzetet – írja –, világos volt, hogy ezt többek közt az országban élő nemzeti kisebbségek és etnikai csoportok beolvasztásával lehet elérni. Tehát a „multietnikus” társadalmat egyneművé, homogénná kellett „gyúrni”. A románosítás a modernizáció jegyében történt: a nyugati mintára létrehozott politikai, adminisztrációs, oktatási és egyházi intézmények mind az egységes, román nemzet megteremtését segítették elő, természetesen nem csak Moldva „szívében”, a Csángóföldön, hanem többek közt Dobruzdzásban is.” A csángók elrománosításában – mint azt számtalan, a kötetben közölt forrás is mutatja – a főszerep a tanítóknak és a katolikus lelkészeknek jutott. Utóbbiak lehetősége akkor nőtt meg, amikor Bukarest elérte a bukaresti és a jászvásári egyházmegyéek felállítását, mely után az egymást követő kormányok a katolikus klérust is a nemzetépítés szolgálatába állították. Törekvésüket tulajdonképpen a Szentszék keleti politikája könnyítette meg. A Vatikánban ugyanis évszázadok óta élt a remény, hogy a távoli nyelvrokonokat, a románokat egyszer majd katolizálni lehet. Ehhez pedig az első lépés az, hogy az ott élő, de magyar nyelvű híveket elrománosítsák. Így találkozott a Szentszék és Buka-

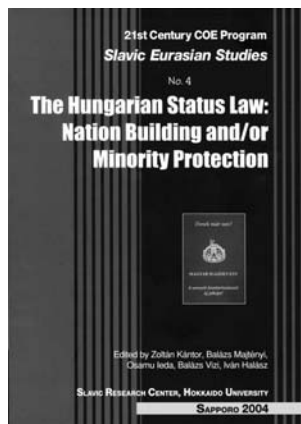
rest szándéka: az egyházi és a világi hatalom egyaránt a csángók elrománosításában volt érdekelt. A külföldről Moldvába került, olasz, lengyel, német származású jászvásári püspökök a 19. század végén és a 20. században mindent elkövettek, hogy a bukaresti kormányok elvárásainak megfeleljenek. A világi hatalom elvárásaihoz történő „igazodás” csak egy pár évben nem sikerült: az 1940-es évek végén, amikor a kommunista párt egy ideig támogatta a magyar nyelvű misézést. Ez azonban csupán átmeneti taktikai engedménynek bizonyult, és a fő konfliktus valójában ideológiai volt: a párt nem azokat tekintette az ellenségeinek, akik nem voltak hajlandók magyarul misézni, hanem azokat, akik nem hódoltak be neki. Visszatérve a nemzetépítésre, annak moldvai „alanyai”, a csángók teljesen ki voltak szolgáltatva a „program” végrehajtóinak, hiszen nem volt saját értelmiségük, amely meg tudta volna fogalmazni önnön igényüket. Az itt tárgyalt időszakban mindössze a különféle könyörgő, „esdekelő” levelek tanúskodnak arról, hogy a 19. és 20. században a csángók egy része ragaszkodik a magyar nyelvéhez. A csángók elrománosítása 19. század második felében aggodalommal töltötte el a magyarországi közvéleményt és a politikai körök egy részét. A különböző „csángó-mentő” akciók (a misszionáriusok küldésétől a csángók „hazahozatalának” tervéig) azonban rendre kudarccal végződtek: sem papokkal, sem iskolával nem sikerült ellátni a csángókat. Ezek után a 20. században úgy tűnt, csak egy járható út maradt: az áttelepítés. A kívülről jött szándék találkozott a helyi igényekkel: Mindazok, a csángók, akik az 1940-es években még mindig kötődtek a magyar nyelvhez, a magyar kultúrához – a korábbi eredménytelen kérvényezések után, nem látván más kiutat – örömmel éltek a felkínált lehetőséggel. Amikor ez a világháború után megszűnt, a negyvenes évek végén egy kis időre úgy tűnt, hogy a szülőföldön meg lehet maradni magyarnak, ám ezek a remények a magyar iskolák felszámolásával hamar szertefoszlottak. A nyolcvanas évek végén úgy tűnt: a sztálini típusú modernizáció következtében végleg megoldódott a „csángókérdés”. „A „nemzetépítési projekt” Moldvában teljes sikerrel járt: a csángók elrománosítása immár befejezett tény. Csak az 1989-es fordulat után derült ki, hogy még mindig van egy maroknyi csángó, aki makacsul ragaszkodik ősei nyelvéhez, a magyarhoz és továbbra is igényi a magyar nyelvű oktatást, misézést.” – szögezi le tanulmánya végén Vincze Gábor.

A kötetben található 94 dokumentum nagy része eddig közöletlen levéltári forrás (a Szent László Társulat iratanyagában található levelek, feljegyzések, a bukaresti magyar követség jelentései, a csángóföldi magyar tanítók levelei stb.), de olvasható itt korabeli úti beszámoló-részlet (Kovács Ferenc gyulafehérvári hittanár beszámolója a Szent László Társulat delegációjának 1868-as moldvai útjáról, ez két évvel később jelent meg Marosvásárhelyen),

budapesti napilapban a századfordulón közölt helyszíni riport, részletek Domokos Pál Péter 1929-es és 1931-es moldvai útjáról írt beszámolójából, vagy egy sztálinista brosúrából (Kovács György munkája), melyből megtudható, milyen „lelkesedéssel” építik a szocializmust a csángók. A téma iránt érdeklődő olvasó azt már korábban is tudhatta, hogy a magyar nyelvűkhöz ragaszkodó csángóknak évszázados problémája a magyar papok és tanítók hiánya. Erről szól a közölt források jó része is. Az azonban kevésbé ismert, hogy a második világháború alatt milyen erőfeszítések történtek azért, hogy a csángó-magyarokat áttelepítsék Magyarországra. Ráadásul ez a magyarországi elképzelés találkozott a csángók egy részének kivándorlási szándékával is. Csak a körülmények szerencsétlen összjátéka miatt nem került sor arra, hogy nagyobb csángó-magyar tömegek kitelepedhessenek Magyarországra.

Kántor Zoltán – Majtényi Balázs – Osamu Ieda –
Vizi Balázs – Halász Iván (szerk.): *The Hungarian Status
Law: Nation Building and/or minority protection.*
Slavic Research Center, Hokkaido University:
Sapporo, 2004.

A több mint 600 oldalas kötet 19 tanulmányt tartalmaz a magyar státustörvény által felvetett társadalomtudományi (politológiai, szociológiai és jogi kérdésekről). A magyar szerzőkön kívül japán, német, román, szlovák, ausztrál, angol, amerikai szerzők elemzik a törvényt és következményeit különböző szempontokból. Osamu Ieda a magyarországi vitákat, míg Bárdi Nándor a magyar állam és a szomszédos államokban élő magyarok kapcsolattörténetét elemzi az első részben. A második részben Schöpflin György, Kántor Zoltán és Kis János elsősorban a különböző nemzet-koncepciók szemszögéből vizsgálja a kérdést. Brigid Fowler, Michael Stewart és Csergő Zsuzsa – James Goldgeier szerzőpáros különböző elméleti keretekbe helyezi a státustörvényt, és az európai integráció szemszögéből vizsgálják. Constantin Iordachi párhuzamba állítja a magyar státustörvényt Románia



Moldovai Köztársaságban élő románokra vonatkozó politikájával, míg Mirosław Kusy a magyar-szlovák kapcsolatok szemszögéből elemzi a státustörvényt. A jogi megközelítések egyrészt magát a törvényt, másrészt a státustörvény és az európai kisebbségvédelem feszültségeit elemzik. Herbert Küpper a törvény szövegére összpontosít, míg Halász Iván, Majtényi Balázs, Vizi Balázs a kisebbségvédelem szemszögéből vizsgálja a státustörvényt és a vele rokon – román, szlovák, görög, bolgár stb. – jogszabályokat. Renate Weber az európai kisebbségvédelmi standardok felől közelíti meg a kérdést és megkérdőjelezi azokat az érveket, amelyek azt állítják, hogy a törvény a hátrányos megkülönböztetés tilalmába ütközik. Gál Kinga megközelítése az előbbivel rokon, viszont kitér a státustörvény módosítása által felvetett kérdésekre is. Sólyom László a Velencei Bizottság jelentését elemzi – és elsősorban a fogalmak tisztázására törekszik. Fernand de Varennes, Felföldi Enikő, Varga Attila más-más jogi aspektusból vizsgálja a törvényt.

A kötet szerzői eltérően vélekednek a státustörvényről, a közölt írások szakmai és nem politikai véleményt tükröznek, a szerzők viszont – támogató vagy elutasító – véleményt is nyilvánítanak a törvényről.

A kötet tartalmazza a státustörvényre vonatkozó legfontosabb dokumentumokat. Az olvasó megtalálja a törvény eredeti és módosított változatát, a Magyar Állandó Értekezlet nyilatkozatait, a Magyar-Szlovák és a Román-Magyar alapszerződéseket, az Európa Tanács státustörvényre vonatkozó megállapításait, a Kisebbségi Főbiztos álláspontját, az Európai Bizottság országjelentéseinek a státustörvényre vonatkozó részeit, valamint a szlovén, román és szlovák „státustörvényeket”. A kötetet kronológia, bibliográfia és tárgymutató egészíti ki.

Halász Iván – Majtényi Balázs – Szarka László (szerk.):

Ami összeköt? Státustörvények közel s távol.

Gondolat: Budapest, 2004.

A Gondolat Kiadó gondozásában – az OTKA T035063 sz. kutatása támogatásával – megjelent kötet a kelet-közép-európai státustörvények összehasonlításával, azok igazolhatóságával és nemzetközi jogi megítélésével, az egyes államok alkotmányos szabályozásának és határontúliakat támogató jogszabályaiknak részletes elemzésével foglalkozik. A könyv különös aktualitását az adja, hogy a státus- vagy kedvezménytörvények – közülük is elsősorban a magyar jogszabály – elfogadása a kisebbségvédelem terén az utóbbi évtized egyik legérdekesebb elméleti vitáját keltette Európában. Ebben a vitában ku-

tatók, politikusok, nemzetközi szervezetek hivatalnokai, államok és nemzetközi szervezetek szálltak síkra nemegyszer igencsak eltérő véleményük védelmében. A státusdiskurzus meglepő módon nem is annyira a jogszabályok konkrét rendelkezéseiről, mint inkább a nemzetfogalom értelmezése, a nemzetközi jog alapelvei, a hátrányos megkülönböztetés elvének tartalma és más elméleti kérdések körül folyt. A vita végső tanulságait nehéz lenne levonni, mivel a vitában részt vevő felek sokszor elbeszéltek egymás mellett.

A téma iránt érdeklődők e kötet megjelenéséig csupán az elméleti vita hozadékaihoz férhettek hozzá, mivel az egyes államok jogi szabályozásairól készült elemzések nem mindig álltak a rendelkezésükre. E könyv közreadásáig az úgynevezett státustörvény – jelenség részletes elemzésével magyar nyelven eddig mindössze egy, bár igen alapos – Kántor Zoltán által szerkesztett – *A státustörvény* című kötet foglalkozott. Az e könyv által nyújtott képet teszi teljesebbé az *Ami összeköt?* című kötet, a szomszédos államok „státustörvényeinek” és más államok vonatkozó jogi szabályozásának részletes elemzésével.

A kötet első részében szereplő tanulmányok az általános elméleti kérdésekkel foglalkoznak, a diaszpóra-jog nemzetközi szabályozásával és a különböző státustörvények összehasonlításával (Halász Iván, Majtényi Balázs, Pap András László). A kötet második része a magyar törvényt elemzi részletesen, külön tanulmány foglalkozik a magyar alkotmány felelősségi klauzulájával, a státustörvény elemzésével, illetve annak gyakorlati megvalósulásával (Halász Iván, Majtényi Balázs, Szarka László). A harmadik részben szereplő országtanulmányok a szomszédos államok és más mintaértékűnek tekinthető szabályozásait mutatja be: Ausztria, Izrael, Lengyelország, Németország, Románia, Szlovákia, Szlovénia (Halász Iván, Gyertyánfy András, Kántor Zoltán, Pap András László, Szilágyi Imre).

Mindezek alapján ajánljuk az olvasó figyelmébe ezt a hiánypótlónak szánt kötetet, mely az elméleti kérdések tárgyalása mellett elsőként nyújt átfogó képet a kelet-közép-európai ill. kelet-európai, valamint más modellértékűnek tartott országok szabályozásairól.

Bodó Barna: *Az identitás egyetemessége.*

Polis: Kolozsvár, 2004. 222.

A kötet az identitás kérdéskörét járja körül. A szerző az identitás különböző megközelítéseit vizsgálja pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai, antropológiai szempontból. A gyarapodó meghatározások, az egymást követő fogalom- és struktúraelemzések, az identitásdiskurzusok sokszínűsége megannyi jel-

zés: az Erik H. Erikson által bevezetett fogalom kutatására nem sikerült kidolgozni egy átfogó paradigmát, ami jelentheti azt is, hogy a kutatás még sok újdonságot tartogat. Egyén és közösség viszonyában az identitás olyan szubjektív keret, amely egyszerre teszi az egyént megfigyelővé és megfigyeltté. Ez a kettősség az egyik oka a kérdésfelvetések sokféleségének és sokrétűségének.

Amióta a kulturális antropológia nem csupán belépett a politika felségterületeire, de új ága, a politikai antropológia révén a kultúrát minden politikai történés fontos összetevőjévé avatta, egyre inkább teret nyer a kulturális sokféleség iránti érdeklődés. Miközben antropológusok azt vizsgálják, miként hat a Nyugat gazdasági és kulturális hegemoniája a világ többi részére, továbbá azt, hogy más kultúrák miként védekeznek a hatások ellen, a nyugati világban kialakulóban a kirekesztés új retorikája, amely a kulturális különbség fogalmát lakóterületekhez köti.

A változatosság, a sajátosságok léte és mibenléte visszatérő kérdése minden kornak, s így az illető kort jellemző kérdésfelvetéseknek is. Az etnográfia ma nehezebben tudja meghatározni az idegenszerűséget, mely egyre burkoltabbá, árnyaltabbá válik, s ezt az idegenszerűséget nem lehet anomáliának feltüntetni, amelytől el lehetne határolódni. Az antropológia újnak számító gondja a változatosság elhalványulása, s bár próbálkozik univerzalizáló elméleti háló kialakításával, napjainkban az egyéni sajátosságok és az összemérhetetlenség jelentik a kulcsszavakat.

A nemzetben belüli többkultúrújúság azt jelenti, hogy a nemzetinek tekintett keretben olyan csoportok léteznek, amelyek rendelkeznek külön kollektív emlékezettel – s az másodlagos kérdés, hogy e csoportok valamiféle vándorlás eredményeként jelentek meg, avagy őshonosak. A különbözőség létének elismerése, a fenti gondolatmenet jegyében, távlatilag, potencialitásként magában foglalja a nemzeti státus elérését. Az önteremtés folyamatát nem lehet a tegnapi korlátozni, aki ezt teszi, a természetesnek elfogadott folyamatokba avatkozik be. Miközben az egyik kultúra a maga természetességében létrehozhatta – történetileg, valamikor – a maga nemzeti kereteit, miáltal léte biztosított, egy másik kultúra számára a mozgásteret külső politikai akarat határozza be.

Mindezek a kérdések feltételezik az identitásválasztás, az identitásépítés folyamatának vizsgálatát, feltételezi a hasonlóság és a különbözőség együttes, egymással dinamikus egyensúlyban lévő jelenlétének a tételezését.

Elméleti szempontból az identitás kategóriájának a vizsgálata azért kihívás, mert az egyén és a társadalom közötti viszony pszichikus közvetítésére vonatkozó kérdések annyira általánosak és komplexitásuk olyan mértékű,

hogy bár tételesen néhány tudományág (pszichológia, szociálpszichológia, szociológia, később: az antropológia) érintett közvetlenül a válaszadásban, a kapott értelmezések vonzataikban és következményeikben szinte minden társadalomtudományi ágazat – ideértve a politológián túl a filozófiát is – számára fontosak.

SZÁMUNK SZERZŐI

- A. GERGELY ANDRÁS, antropológus,
MTA Politikatudományi Intézet, Budapest
- FÓRIS-FERENCZI RITA, adjunktus,
Babeş-Bolyai Tudományegyetem,
Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Kolozsvár
- HORNYÁK ÁRPÁD, történész,
Pécsi Tudományegyetem, Történeti Intézet
- MANDEL KINGA, szociológus,
MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest
- MOLNÁR CSILLA, PhD hallgató,
Pécsi Tudományegyetem, Kommunikációs Doktori Alprogram
- NÉMETH SZILVIA, szociológus,
Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- PAP TIBOR, szociológushallgató,
ELTE, Budapest
- PAPP Z. ATTILA, szociológus,
Teleki László Intézet, Közép-Európa Tanulmányok Központja,
Budapest
- PATÓ ATTILA, politológus,
Szegedi Tudományegyetem,
Társadalomelméleti és Kortörténeti Gyűjtemény
- SZILÁGYI-GÁL MIHÁLY, filozófus, doktorandusz,
Debreceni Egyetem; a Sajtószabadság Központ ügyvivője
- SZILASSY ESZTER, szociológus,
PhD hallgató, Közép-Európai Egyetem (CEU), Történelem Tanszék,
Budapest

MAGYAR KISEBBSÉG

ÚJ SOROZAT, IX. ÉVFOLYAM – 2004. 3. (33.) SZÁM

TARTALOM

VITAINDÍTÓ

Kántor Zoltán – Majtényi Balázs: Autonómia-modellek Erdélyben – Jövőkép és stratégia

FÓRUM

Ágoston András: Autonómia, nemzeti integráció

Bakk Miklós: Az autonómiatervek két szakasza Erdélyben 1989 után

Bauer Tamás: Az autonómia dilemmái

Borbély Imre: A magyar állampolgárság akadálytalan odaítélése minden azt igénylő magyarnak és az erdélyi magyar autonómia

Borbély László: A Nap ... jövőbe vezető hosszú útja

Borbély Zsolt Attila: Az autonómia mint nemzetpolitikai imperatívusz

Demeter M. Attila: Autonómia: mi végre?

A. Gergely András: Kisebbség vagy relatív többség?

Györi Szabó Róbert: Kombinált autonómia és regionalizálás – Gondolatok az erdélyi autonómia-tervezetek és a vitaindító kapcsán

Márton János: Székelyföld területi autonómiája – Koncepciók és esélyek

Szilágyi Zsolt: Identitás, integráció, autonómia

Tamás Pál: Szimbólumok és érdekek az új autonómia-vitában

Tóth Judit: Autonómia: az államhatalom demokratikus lebontása

Varga Attila: Autonómia – mint politikai beszédtema, mint társadalmi igény, mint közjogi állapot

Vizi Balázs: Autonómia és európai integráció – Gondolatok az erdélyi magyar autonómia esélyeiről

DOKUMENTUMOK

Bakk Miklós: Kerettörvény a régiókról (Tervezet); Törvény Székelyföld különleges jogállású régió létrehozásáról; Székelyföld különleges jogállású régió autonómiájának statútuma

Csapó József: Székelyföld autonómia-statútuma (Terra Siculorum – Ținutul Secuiesc) Tervezet

ARCHÍVUM

Bárdi Nándor: Javaslatok, modellek az erdélyi kérdés kezelésére (A magyar elképzelések, 1918–1940)

Jakabffy Elemér: Tervezet a „kisebbségi törvény” javaslatához

Paál Árpád: TÖRVÉNY a székely közületek közművelődési önkormányzatáról, a Párizsban 1919. december 19-én kötött nemzetközi szerződés 11. cikke alapján

KITEKINTŐ

Georg Brunner – Herbert Küpper: Európai autonómia-megoldások: A kisebbségi önkormányzatok autonómia-modelljeinek tipológiája

MŰHELY

Györi Szabó Róbert: Katalónia, Baszkföld, Galícia autonómiája

STÚDIUM

Márton János: A romániai magyar társadalom sajátos kérdései az RMDSZ 1996–2002 közötti programjaiban és politikájában (II.)

Vallasek Magdolna Márta: Az 1918. évi egyesülést követő jogegyesítési folyamat kérdése Romániában

SZÁZADVÉG

ÚJ FOLYAM 33. SZÁM
2004. 3. szám



TÁBORVERÉS

Enyedi Zsolt: A voluntarizmus tere. A pártok szerepe a törésvonalak kialakulásában

FOGALOM-TÁR

Lutz Niethammer: A „floating gap” innenső oldalán. Kollektív emlékezet és identitáskonstrukció a tudományos diskurzusban

Gyáni Gábor: Kontextus és kontextualizáció a történetírásban

HELYBENJÁRÁS

Kákai László: Politikai kultúra és lokalitás

Bocz János: Újjáválasztott polgármesterek, avagy kiket és miért választanak meg ismét a szavazópolgárok?

ÚJRAGONDOLÁS

Felkai Gábor: Max Weber és a demokrácia problémája. Értelmezhető-e weberi kategóriák alapján a mai Magyarország politikai szerkezete?

PIACI GAZDASÁG

S. Molnár Ágnes: Asszonyok és családközpontúság. A mezőgazdasági kistermelés és a nemi szerepek a kiskanizsai „sáskáknál”

SZÁZADVÉG-SZÖVEGELŐ

„...a szellemi szabadságot élhetem...” *Balázs Zoltán és Kapitány Balázs beszélgetése Tomka Miklóssal*

REGIO

ALAPÍTOTTA 1990-BEN

Írók Szakszervezete Széphalom Könyvműhely

Tóth László

ELŐFIZETHETŐ

Magyarországon a szerkesztőségben fizethető elő a folyóirat.
Magyarországról külföldre megrendelhető a Kultúra Külkereskedelmi
Vállalatnál: 1389 Budapest, Pf. 49. Lapexport.

ÁRA: 760 Ft

Előfizetési díj egy évre: 3040 Ft
(Az árak a postaköltséggel együtt értendők.).

Megjelenik: évente négyszer

ISSN 0865-557X

MEGRENDELEM
a REGIO – Kisebbség, Politika, Társadalom –
című negyedévenként megjelenő folyóirat

..... számait példányban

Előfizetési díj: 760 Ft/db
vagy 3040 Ft/egy évre, postaköltséggel együtt.

Valamint kérem a prémiumkínálat keretében a számokat
hozzácsatolni. Az előfizetési díjat átutalással, csekken, utánvétellel egyenlí-
tem ki. (A választott mód aláhúzendő).

Név

Pontos cím

.....

Dátum Aláírás

Információ: Teleki László Intézet, tel.: 391-5726, fax: 391-5759,
e-mail: regio@tla.hu

SZERKESZTŐSÉG

Erdösi Péter
Fedinec Csilla
Kántor Zoltán
Kovács Éva
Papp Z. Attila

LAPUNK TÁMOGATÓI

Illyés Alapítvány,
Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma –
Nemzeti Kulturális Alapprogram



NEMZETI KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG
MINISZTERIUMA

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓ

1125 Budapest, Szilágyi Erzsébet fasor 22/c
Tel.: 391-5726 E-mail: regio@tla.hu

Szerkesztőségi titkár: Dömök Zsuzsa – Kiadja a TLA –
Teleki László Intézet Közép-Európai Tanulmányok
Központja – Felelős Kiadó: a Teleki László Intézet főigaz-
gatója – Tördelés és a sokszorosítás: PrinterArt Kkt.

ISSN 0865-557X

A REGIO c. folyóiratot
az alábbi könyvesboltokban lehet megvásárolni

Budapesti Teleki Téka

1088 Budapest, Baross u. 1.

Írók Boltja

1067 Budapest, Andrássy út 45.

Pont Könyvkereskedés

1051 Budapest, Nádor u. 8.

Kis Magiszter Könyvesbolt

1053 Budapest, Magyar u. 40.

Osiris Könyvesház

1053 Budapest, Veres Pálné u. 4-6.

Atlantisz Könyvsziget

1052 Budapest, Piarista köz 1.

Balassi Könyvesbolt

1023 Budapest, Margit u. 1.

Kódex Könyvárúház

1054 Budapest, Honvéd u. 5.

Sík Sándor Könyvesbolt

6720 Szeged, Oskola u. 27.

Két Könyvész Könyvesbolt

3500 Miskolc, Egyetemváros

Széchenyi Könyvesbolt

7624 Pécs, Rókus u. 5.

Cédrus Könyvkereskedés

9400 Sopron, Mátyás kir. u. 34/f.

Könyvesház

9700 Szombathely, Halász Ernő u. 7.

Sziget Könyvkereskedés

4032 Debrecen, Egyetem tér 1.