

NAGY JÓZSEF HETVEN ÉVES

NAGY JÓZSEF, a Szegedi Tudományegyetem pedagógia professzora, az Oktatás-kutató Intézet volt főigazgatója (1989–1990) hetven éves. Az *Educatio* – amelynek névadója is ő volt – az alábbi írással tiszteleg Nagy József életművének.

Amikor mint tanítványa Nagy Józseffel először találkoztam – a hatvanas évek közepén –, éppen az oktatás programozásával foglalkozott. Tehát a didaktika egy területével, amely azóta is példa arra, hogyan alakult át a didaktika bölcsészetből alkalmazott pszichológiává. És valóban: Nagy József érdeklődését hosszú évekig a gondolkodás elemzése tartotta fogva; sőt jelenlegi munkásságának egyik, ha nem a leginkább meghatározó eleme. Ő az első, aki a modern értelemben vett számítógépet a gondolkodás elemzésére alkalmazta; és aki a matematikai statisztikai munkálatokat közelebb vitte a gyakorló pedagógusokhoz. Bár a nemzetközi áramlatoktól térben és időben némileg elszigetelve látott munkához, végül is ő volt az, aki a pedagógiai értékelésből itt-hon tudományos tevékenységet formált – azok, akik ebből oktatáspolitikát alakítottak, nála vagy az ő segítségével promováltak.

Nagy József érdeklődésében ez a vonulat máig meghatározó, de nem kizárólagos. Hiszen a hatvanas és hetvenes évek fordulóján – amikor, a hazai értelmiséggel együtt ő is, ismerkedni kezdett a „nyugati” szakirodalommal – hamarosan azokba az oktatásügyi reformmunkálatokba is bekapcsolódott, amelyek egyik központja az akkori Országos Tervhivatal volt, s amelyek révén az itthoni oktatásgazdaságtani és oktatástervezési kutatások megindultak. Ezért sokáig úgy tartották számon Nagy Józsefet, mint a hazai oktatástervezés meghatározó pedagógus egyéniségét. Tanulmányéve Párizsban (az Unesco Nemzetközi Oktatástervezési Intézetében) meghatározó volt (lehetett volna) nemcsak Nagy József pályáján, hanem minden bizonnyal a hazai oktatástervezésben is. Hadd írjam le, hogy ő volt az első, aki a hazai olvasóközönséggel megismertette *Tinbergen* és tanítványa, *Correa* analízisét az országok gazdasági és

oktatási fejlettségének összefüggéseiről (kandidátusi disszertációjában). Mint ahogy ő volt az is, aki az oktatási expanzió jelenségére – Marx György *Gyorsuló idő*-jével vitatkozó cikkében – itthon először rámutatott, majd erre a fölismerésre iskolareformot épített (egy pedagógiai publikáció, amelyet ráadásul „be is tiltottak”).

A „harmadik paradigma” azonban mégsem lett egészen az övé – munkásságának mindenesetre csupán egy részét foglalta el. Mert az utóbbi időben főként mint elméletalkotót ismerjük, mégpedig szociálpszichológiai indíttatással. Ez sem előzmények nélküli: az elmélet, a „rendcsinálás” már régóta foglalkoztatta. Ez vezetett a rendszerszemléleti érdeklődéshez és ahhoz a kitüntetett vonzalomhoz, amelyet Nagy József az oktatástechnika iránt táplál. Az ilyen vonzalmakban sok minden tükröződik: tanulmányi indíttatások csakúgy, mint magánéleti elkötelezettségek és morális értékválasztások. Idáig nem akarnék elmenni, hiszen nem Nagy Józsefet kívánom méltatni (és sok mindenben úgysem értenék egyet), hanem azt, amit csinált. És azt sem annyira méltatni akarom, mint inkább bemutatni – példaként arra, ami mindnyájunkkal történik: cserélgetjük „pedagógiai paradigmáinkat”. És jó is, hogy így teszünk. Tudományunkat tartjuk szüntelen mozgásban általa.

Részler Kozma Tamás „Pedagógiánk paradigmái” c. írásából, amely a hetven éves Nagy József tiszteletére szerkesztett tanulmánykötetben jelent meg.



KISEBBSÉGEK KÖZÉP-EURÓPÁBAN

TÉRSZERKEZETI VÁLTOZÁSOK

AFÖLDRAJZZAL KAPCSOLATBAN SZÁMOS, TÖBBFÉLE szinten ható tévedés és/vagy leegyszerűsítő sztereotípiák élnek. A laikus közvélemény számára, amelynek alkotói alanyai a földrajzzal csak mint általános iskolai, jobb esetben középiskolai tantárggyal találkoztak és legfeljebb a médiumok geográfikumot tartalmazó hírei jelentenek körükben új információt, nem világos még a tantárgy, a szak, a tudomány eltérő volta és összefüggései sem. Pedig jószerivel a földrajzban a legnagyobbak az eltérések az előbbi fogalmak között, így az azonosítás – éppen annak következtében, hogy a tudományág gyors modernizálódása csak lassan érvényesül a szakképzésben, az iskolai tantárgyban pedig alig tükröződik – pusztán a tantárgy szintjére degradálja a földrajztudományt a laikus közvélemény értékrendjében, a tények és jelenségek leírását, helyének megadását, adatainak összegyűjtését tulajdonítva neki.

Az ember – biológiai lény mivoltából fakadó szükségletei révén – csak a természetben és a természetből élhet. A természet és a társadalomba szerveződött ember kölcsönhatása a termelőerők fejlődésével mind erősebbé válik. Ha e bonyolult folyamatot most didaktikai okokból három lépésre bontjuk (1. ábra), az alábbi megállapításokat tehetjük.

Az első, pre-indusztriális fázisban a háborítatlan természet és a kis létszámú emberiséget tömörítő társadalom kölcsönhatása gyenge, néhány kisebb térségtől eltekintve kiegyensúlyozott.

A második, indusztriális fázisban a termelőerők felgyorsult fejlődése nyomán a két szférát szimbolizáló kör egymásba hatol, létrejön egy olyan új tértípus, amely egyidejűleg mindkét szféra része. A kölcsönhatás kiegyensúlyozatlan. Ebben a tértípusban mindkét szféra törvényei hatnak, mert mindkettőnek része. Ebben a tértípusban, miután mindkét szféra törvényei hatnak, a törvények érvényesülése sajátos, a másik által befolyásolt, „zavart”. Ez az új tértípus új minőség. A természeti környezettel szemben nevezhetjük földrajzi környezetnek vagy – az előbbivel szinonim jelentéssel – társadalmi-gazdasági (természeti, infrastrukturális) térnek. Ez az új tértípus a földrajztudomány terrénuma, szerkezetének, mozgásfolyamatainak feltárása a földrajztudomány feladata.

A harmadik, posztindusztriális fázisban a természet-társadalom kölcsönhatás erősödése és kiegyensúlyozódása, a földrajzi környezet, az új típusú tér gyakorlatilag totálissá válása következik be. A modern földrajztudomány tárgya globálissá vált, a

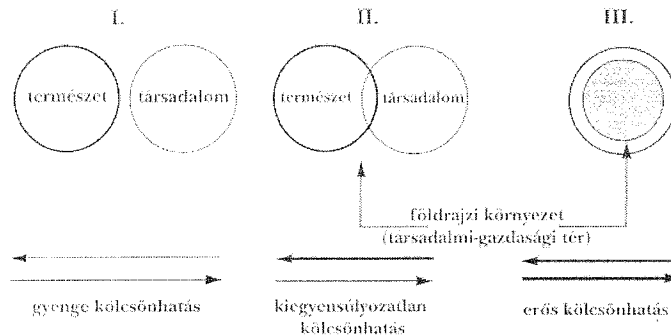
fizikai tér helyett a mentális jellegű, a társadalmi-gazdasági kapcsolatok szorosságával súlyozott távolságok útján strukturált földrajzi környezet, mint egyre jelentősebb tér-rénum a tudomány rangját is szükségszerűen emeli.

Az ábra három lépése egy adott térség időbeni fejlődésének három stádiuma, de más megközelítésben azt is jelentheti, hogy egy adott időpontban a társadalmi-gazdasági tér valamely térségében mindhárom stádium létezhet. Természetes, hogy ez utóbbi – valóban létező – helyzetben a fejlődés irányát, a kapcsolatok „fazonját” a legfejlettebb stádiumban lévő térség szabja meg.

Felfogásunk szerint tehát a földrajz egyidejűleg természet- és társadalomtudomány, mert tárgya egy sajátos, minőségileg új tértípus, mely társadalmi-gazdasági-infrastrukturális-természeti szférák kölcsönhatás-rendszere, így belső strukturáltsága is sokgyökerű.

1. ÁBRA

A földrajzi környezet (társadalmi-gazdasági tér) kialakulásának lépései



A földrajzi vizsgálatok terrénuma: társadalom, gazdaság, infrastruktúra, természeti környezet

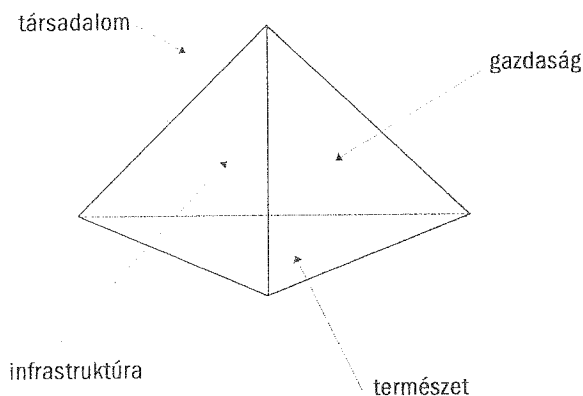
A fent leírtakból következően az embert körülvevő földrajzi környezetet a társadalmi, gazdasági, infrastrukturális, természeti tér részeként értelmezhetjük, textúrájának sűrűsödési pontjai a települések. Ezen tér egy tetraéderrel modellezhető, melyet négy darab egybevágó, egyenlő oldalú háromszög határol. A hasonló fontosságot és az egymástól való kölcsönös függést a háromszögek egyenlő és egymással kapcsolatban álló felületei testesítik meg.

Bizonyos gazdasági-társadalmi viszonyok közepette az egyes szférák jelentősége megváltozik, szerepük fel- vagy leértékelődik. Adódhatnak olyan gazdasági-társadalmi viszonyok is, amelyek következtében az eredeti felfogás szerinti természeti szféra alapvető pozíciója helyett más oldalak kerülhetnek a tetraéder képzeletbeli alsó síkjára. Ilyen helyzet állt elő a rendszerváltó Közép-Kelet Európa esetében is, amikor a természeti környezet konstans helyzete mellett a gazdasági szférában bekövetkező drasztikus szerkezet- és irányváltás, az alapvető infrastruktúra kiépülte után a társadalom és az azt felépítő ember vált stratégiai lehetőséggé.

Ebben a szituációban az ember legfőbb erőforrássá lép elő, melynek mind mennyiségi, mind minőségi aspektusai fontosak a jelen és jövőbeni lehetőségek szempontjából. A mennyiségi jegyek a jelenlévő népességszámon keresztül a települések méretét, a társadalmi-gazdasági térben elfoglalt hierarchia szintet, ezen keresztül a további minőségi jegyeket is nagyban meghatározzák. A népesség belső struktúrája, demográfiai, etnikai összetétele, iskolázottsága, szakképzettsége, nyelvtudása, illetve egészségi állapota döntő fontosságú egy terület társadalmi, gazdasági lehetőségei szempontjából.

2. ÁBRA

A társadalmi-gazdasági tér tetraéder-modellje



Kelet-Közép-Európa földrajzi meghatározása

Az elmúlt kétszáz évben háromszor változott meg drasztikus módon Kelet-Közép-Európa térfelosztása. Első alkalommal a napóleoni háborút követő Bécsi Kongresszus húzott új határokat, majd száz év múlva az első világégés lezárulta és a Párizs-környéki békék sajátos körülményei alakították át a politikai térképet. A második világháborút követő hatalmi erőviszonyok ismét módosították a határokon, de ekkor még mintegy 10 millió embernek is el kellett hagynia szülőföldjét e változások következményeként. A felsorolt három meghatározó változás közös vonása, hogy minden esetben háborúk, néppusztítás és az új határok mentén megjelenő etnikai ellentétek kísérték a folyamatokat. A közelmúltban lezajlott negyedik határát szabás alapjaiban eltér ezektől. A keleti blokk országaiba sorolt NDK egy puska lövés nélkül az EK és NATO, azaz a nyugat-európai tér részévé lett, majd a mesterségesen összekovácsolt társulások is bomlásnak indultak. A Balti államok a Szovjetunióból történő kiszakadása, majd a birodalom szétesése és Csehszlovákia kettéválása is békés utón valósult meg, de a Jugoszláv államszövetség feldarabolása már nem volt ilyen zökkenőmentes. Bár Macedónia fegyveres konfliktus nélkül függetlenedhetett, Szlovénia elszakadását már kilencnapos, Horvátország és Bosznia-Hercegovina függetlenségi törekvéseit négyéves háború kísérte. A mai Jugoszlávia a kedvező változások ellenére is háborús

tűzfészkek, Koszovó elszakadását több éve fegyveres konfliktusok kísérik. A közel 300 millió főnek otthont adó Kelet-Közép-Európai régió a legutóbbi átalakulást a korábbiaknál kisebb vérvesztéssel úszta meg, de a gazdasági-társadalmi átalakulások alapjaiban forgatták fel a meglévő rendszereket. A következőkben tekintsük át a ma már történelminek számító „szocialista” és a jelenlegi kapcsolatrendszereket.

Kapcsolatrendszerek a Kárpát-medencében

Az államszocializmus időszaka

A II. világháborút lezáró békek helyreállították a megelőző állapotokat a Kárpát-medencében, egy kisebb (a pozsonyi hídfő kiszélesítése) és egy nagyobb (a Kárpátalja Szovjetunióhoz csatolása) kivétellel. A Szovjetunió megjelenése a Kárpát-medencében, valamint az egész Kelet- és Közép-Európa politikai kényszerpályára terelése meghatározó súlyú következményekkel járt a kárpát-medencei regionális fejlődés perspektívái szempontjából is.

Kelet- és Közép-Európa Szovjetunió vezette államai egyrészt – a deklarációk szintjén – szívélyes, baráti, sőt testvéri viszonyban voltak egymással, másrészt viszont a területi integritás és a belügyekbe való be nem avatkozás elvének túlhangsúlyozásával, az etnikai problémák szőnyeg alá söprésével, a centralizált szervezési-irányítási modell tartós működtetésével olyan helyzetet hoztak létre, amelyben a határokat szinte fétisként kezelték, nehezen átjárhatóvá tették. A határ két oldalán fekvő, korábban évszázadokig egységesen fejlődött térség részeinek kapcsolatba lépése, kooperációja csak a fővárosok tudtával és engedélyével volt lehetséges, létrejöttéhez a normálisnak tekinthető egy lépéssel szemben legalább öt aktusra volt szükség (3. ábra).

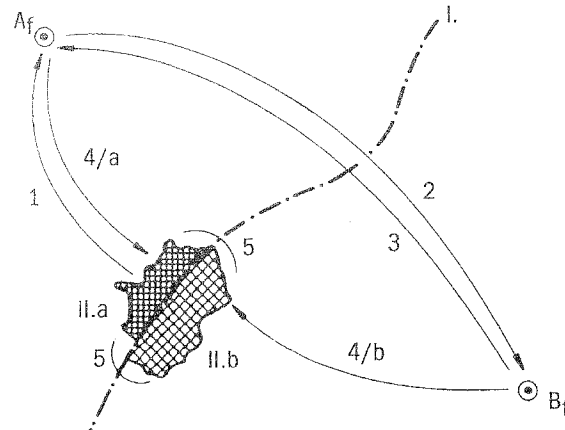
Az államhatárok mentén történő izoláció növelésének irányába hatott az is, hogy a KGST szervezetén belül a kisebb tagországok külön-külön lényegesen szorosabb kapcsolatban voltak a Szovjetunióval, mint egymással, így az ágazati kapcsolódások hatásai a területi allokációban nem érvényesülhettek (4. ábra).

A Kárpát-medencén belüli politikai határok mögött tehát az egyes államok térszerkezete a politikai korlátok között fejlődött, a belső kapcsolatrendszer intenzitása és textúrája sokkal nagyobb, illetve sűrűbb lett, mint a határok menti térségeké. Ez egyrészt azzal a következménnyel járt, hogy a politikai határ egyre inkább a politika szerepe a társadalmi-gazdasági folyamatok befolyásolásában, így területi vonatkozásainak alakításában is domináns, másrészt oda vezetett, hogy a politikai határokkal közrezárt tér (az állam) kezdett egységes térszerkezeti rendszerként funkcionálni (5. ábra).

Kétségtelen, hogy a farizeus ideológiai frázisok és az államhatárok mögé búvó rendszerek társadalmi-gazdasági tevékenységének sunyin óvatos realitása közötti ellentmondás sokat ártott a Kárpát-medence területén osztozó minden állam népének mind a nemzetközi regionális együttműködés nyilvánvaló előnyeinek kihasználatlanul hagyásával, sőt elutasításával, mind pedig az etnikai feszültségek fenntartásával. Kétségtelen, hogy a segítségként számításba vehető Nyugatról is csak szíréhangokra tellett.

3. ÁBRA

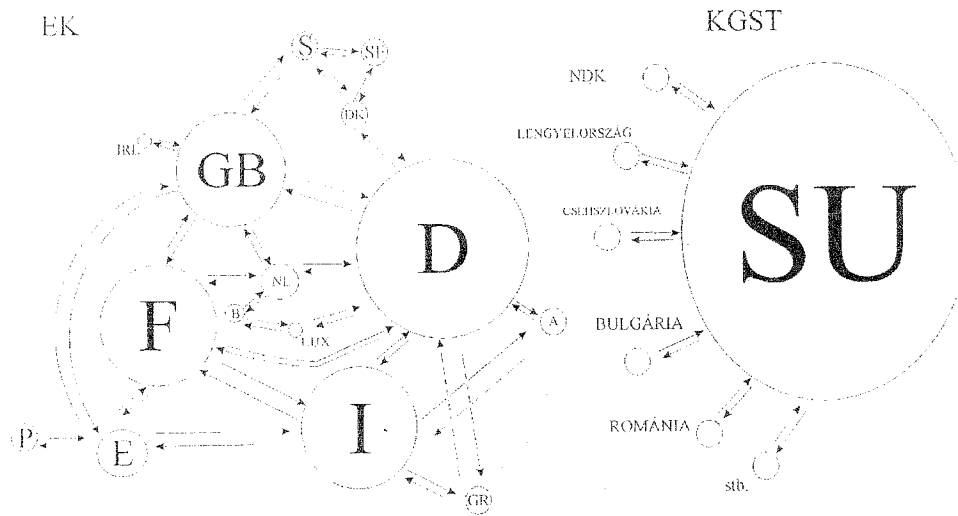
A KGST országok határmenti régióinak tipikus kapcsolattartási lehetősége



Jelmagyarázat: I = országhatár; II.a = „A” ország határmenti régiója; II.b = „B” ország határmenti régiója; Af = „A” ország fővárosa; Bf = „B” ország fővárosa; 1–4 = a kapcsolatfelvétel lehetőségének lépései; 5 = normális kapcsolattartás.

4. ÁBRA

A KGST és az EK eltérő kapcsolatrendszere

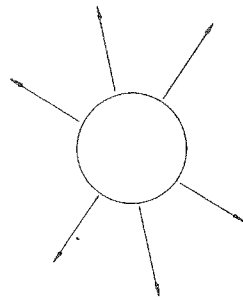


Az ábra azon országokat is tartalmazza, amelyek az 1995. évi bővítéssel csatlakoztak az integrációhoz (akkor már EU-hoz)

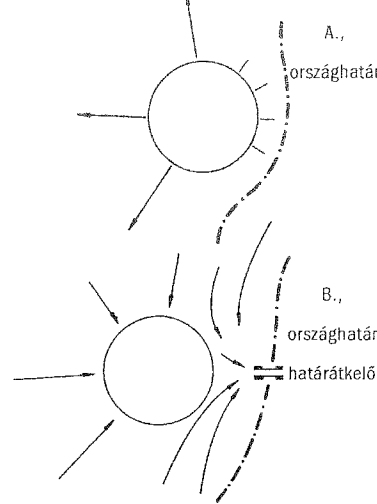
5. ÁBRA

A térkapcsolatok formái

Tipikus (normális) kapcsolatok



Határmenti kapcsolatok

*A mai helyzet és lehetőségeink*

Az Európa keleti felében az 1980-as és 1990-es évek fordulóján bekövetkezett politikai fordulat új helyzetet teremtett a Kárpát-medencében is. Az azóta eltelt időben a széthullott Szovjetunió helyett Ukrajna van jelen a térségben; Szlovákia önállóvá válásával Magyarországon kívül létrejött egy másik olyan állam, amely teljes területével a Kárpát-medencében van, míg Csehország kiszorult onnan; Jugoszlávia szétesésével délen immár három egymással nem mindig szívélyes viszonyban álló állam határolja Magyarországot. Mindegyik érintett állam politikai rendszere változott. Befolyásolta a kárpát-medencei viszonyokat a vasfüggöny megszűnése és az a tény is, hogy Ausztria a közelmúltban az egyesült Európa tagjává lett, vagyis az utóbbi megjelent a Kárpát-medencében.

A politikai rendszerváltozás egészében véve kedvezőbb helyzetet teremtett a kárpát-medencei regionális együttműködés számára is, bár kezdetben lényegesen többet reméltünk ezen a területen is. Arról van szó, hogy időközben felszínre kerültek gyengeségeink, korábbi ellentéteink, félelmeink és gyanakvásaink, de nyilvánvalóvá lettek bizonyos ígéretek reális értékei is. Egy biztos: mára mindenki előtt nyilvánvaló, hogy egyrészt az összeurópai modellnek nincs reális alternatívája, másrészt a csatlakozás rendkívül gyötrelmes és eléggé hosszú folyamat, így minden, ami segíti és lerövidíti a csatlakozást, valamennyi érdekelt számára fontos. Ezért értékelődött fel Kelet-Közép-Európában, így a Kárpát-medencében is a regionális együttműködés problémaköre.

Magyarország mint a Kárpát-medence központi fekvésű és nyitott gazdaságú országa a lehetséges együttműködés szinte mindegyikén érdekelt, ideértve az államhatárokkal átvágott, centrum-vonzáskörzet relációkon alapuló kistérségi együttműkö-

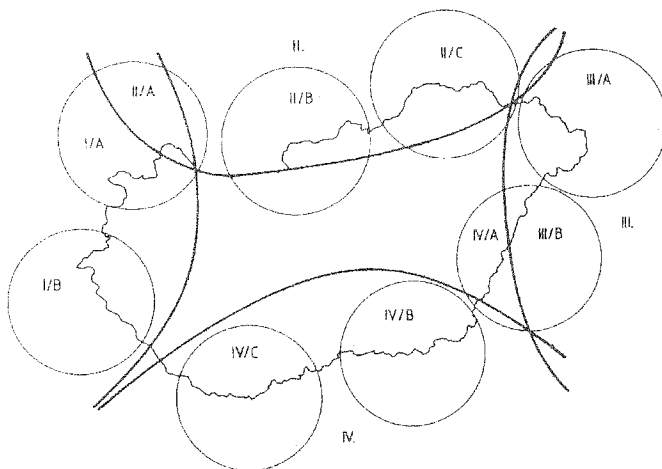
dést éppúgy, mint a nemzetközi regionális kooperációt, vagy akár a térség államainak a Kárpát-medencén túlnyúló jelentőségű összehangolt fejlesztését is.

Az államhatárokon való átvonzások kölcsönösen és lényegében kiegyenlítik egymást. Ez utóbbi hangsúlyozása azért szükséges, mert megnyugtathatja azokat az agályoskodókat, akik e kapcsolatok revitalizációjától féltik a *status quo*-t. A centrum-vonzáskörzet relációk államhatárookra való tekintet nélküli dinamizálása számos kistérségi probléma (ellátatlanság, munkanélküliség, közlekedési gondok) megoldásában jelentené a könnyebb és olcsóbb utat. A jó szándék, a bizalom, a kölcsönös előnyökre való törekvés elegendő, a többit elvégeznék a reális térfolyamatok.

A nagyobb léptékű, regionális jellegű kooperáció tekintetében (akár a négy égtájjal is jelölhetően) négy fő, stratégiai fontosságú irány vehető számításba, melyeken belül 2–3, egymást esetleg átfedő térség mutatható ki. Ezek érintik a Kárpát-medence valamennyi államát és számos specifikummal rendelkeznek. Sorravelélük a központi fekvésű Magyarország példáján a leginkább kézenfekvő (6. ábra).

6. ÁBRA

Magyarország nemzetközi térszerkezeti kapcsolatrendszere



A legfontosabb stratégiai kapcsolódási irány, a nyugati, két nemzetközi regionális kapcsolatrendszeren keresztül funkcionál. Ebből az első, a bécsi az egész medence legfontosabb innovációs kapuja, sőt közvetett hatása van a Kárpát-medencén túli térségekre is. A nyugati stratégiai kapcsolódási irány másik nemzetközi regionális kapcsolatrendszere az osztrák-magyar-szlovén-horvát négyes-határ térsége, amely ma még kevésbé frekvenciált, de a jövőben gyorsan növekvő jelentőségű lesz.

Az északi stratégiai kapcsolódási irány legfontosabb regionális kapcsolatrendszere – Pozsony révén – közös a béccsel. Második a magyar főváros átvonzása a közép-szlovákiai térségre, míg a harmadik a Miskolc és Kassa központokkal jellemezhető térség.

A keleti stratégiai kapcsolódási irány legfontosabb regionális kapcsolatrendszere a szlovák-ukrán-román-magyar határvidék, a Záhony-Csap-Ágcsernyő csomópont. Ez

a térség a Kárpátok Eurorégió papíron már létező területe, várhatóan ígéretes jövőjű együttműködési tér. Kelet másik nemzetközi regionális kapcsolatrendszere a magyar-román határ mentén, az Alföld térségében formálódik.

A déli stratégiai kapcsolódási irány első nemzetközi regionális kapcsolatrendszere azonos az előbbivel, míg a második a magyar-román-szerb, a harmadik a magyar-horvát-szerb hármas határ menti területek kooperációját jelenti, igen jelentős balkáni kapcsolatrendszerrel.

E nemzetközi regionális kapcsolatrendszerek regionális léptékű előnyeiken túl igen jótékony szerepet játszhatnak az érintkező kistérségek társadalmi-gazdasági potenciáljainak aktivizálásában, az ott élő népesség életkörülményeinek javulásában is. Az egyes államok egészét átfogó, kontinentális értelemben vett regionális együttműködési rendszerek (CEFTA, visegrádiak) is igen jelentős fejlesztési energiát kölcsönözhetnek a határok menti regionális kooperációknak, ideértve a Kárpát-medencén belülieket is. A megvalósult együttműködési szintek kölcsönösen segítik egymást a kooperáció kiteljesedésében, a minél nagyobb mértékű bizalom megteremtésében.

A rendszerváltás területi, társadalmi, gazdasági hatásai

A szűkebb értelemben vett Kelet-Európa 18 országa (Balti államok, Belorusszia, Ukrajna, Moldova, Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Magyarország, Bulgária, Románia, Albánia és a volt Jugoszlávia országai) mintegy 200 milliós lélekszámmal és 90 fő/km² népsűrűséggel jellemezhetők (7. ábra).

Természetesen nagyon sok hasonlóság lelhető fel ezen országok között, azonban az eltérő történelmi háttér és a tradíciók mégis heterogénné teszik e tábor országait. Egymással való kapcsolataikat a felbomló kényszer-integráció és a piaci viszonyok megjelenése alapjaiban átrendezte, ma azt mondhatjuk, hogy e Nyugat-Európa orientált országok között a centrifugális erők intenzívebben hatnak, mint az összetartás. A nemzetgazdaságok szinte mindegyike az EU része kíván lenni, hasonló strukturáltságú gazdaságuk inkább konkurensként, mint partnerként viseltetik egymással szemben.

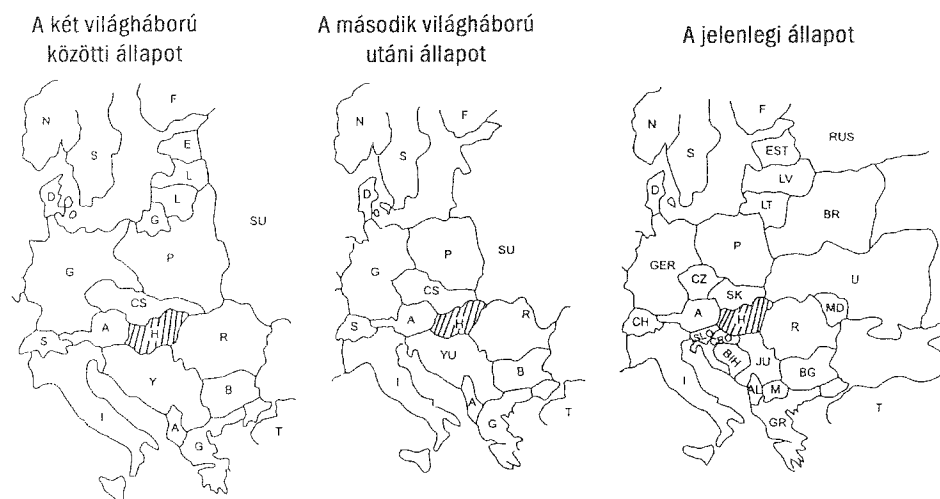
Népesedési szempontból legalább három csoportba oszthatjuk országainkat. Albánia és a volt Jugoszlávia déli területei az intenzív növekedési, Lengyelország, Románia és Kis-Jugoszlávia a növekedési, míg Magyarország és a térség többi állama a stagnáló, vagy csökkenő népességű országok közé sorolható. A legdrasztikusabb változások az elmúlt időszakban Romániában zajlottak le, ahol a magas természetes szaporulat öt év alatt szinte nullára esett vissza (1993: 16, 1998: 10 ezrelék). Demográfiai szempontból Magyarország, Litvánia és Lettország helyzete aggasztó, ahol a születéskor várható élettartamban visszaesés, illetve a női és férfi mutatók közötti egyre növekvő különbség (9–9,6 év) mutatható ki.

A térség urbanizációs szintje átlagosnak nevezhető, míg a fejlett világ 75, a fejlődők 40%-a lakik városokban, addig a vízsgált országokban ez 66% körüli értéket mutat. A legalacsonyabb szintet Albánia, Kis-Jugoszlávia és Románia képviseli, míg az arány Csehországban a legmagasabb. Az urbanizációs folyamat intenzitása a kevésbé városiasodott országokban a leggyorsabb, ami ezekben a rurális terek csökkenő népességszámát is jelenti. Magyarországon az 1945 óta eltelt időszak urbanizációját két sza-

kaszra oszthatjuk, az elsőt (1945–1980-as évek második fele) a szocialista iparosítás és az azt kísérő városfejlesztés-építés jellemezte. A második szakaszban a városiasítás inkább adminisztratív eszközökkel valósult meg, a feltételrendszer és a kritériumok átvételével következtében jelentősen nőtt a városállomány száma (1945:54, 1984:109, 1998:218, 2000:237). Az urbanizációnak ez a formája a vidék gyorsabb városiasodását jelentette, hiszen 1945-ben a városi lakosság fele még a fővárosban élt, mára ez az arány nem éri el az egyharmadot. A gyors urbanizáció először a rurális terek népességének arányaiban, később abszolút számában történő fogyáshoz vezetett. A kis falvak lélekszáma egyre csökkent, ma a magyar községek egyharmada az apró és a törpe (500 és 250 fő alatti lélekszám) kategóriába tartozik.

7. ÁBRA

Európa határainak változása (1920–1995)



A térség országainak gazdaságszerkezete merőben eltér egymástól, közös vonásként azonban mindenütt megfigyelhető volt az intenzív iparosítás. Az ipar erőszakos felléptatása jelentős gazdasági, települési koncentrációkat, agglomerálódó tereket hozott létre (pl. Szilézia). Ezek a területek változatos ipari struktúra épült ki a népesség koncentráció és később megtartó erejének növelése érdekében. Az ipar szinte teljes vertikumáról elmondható, hogy minőségében, hatékonyságában, termelékenységében elmaradt a világszínvonaltól, míg energia- és anyagfelhasználásában felülmúlta azokat. Az inkubátorban (KGST) nevelkedő gazdaságokat sokkhatásként érte a piaci viszonyok megjelenése, a korszerűtlen termékstruktúra a termelés drasztikus visszaesését okozta. Az európai színvonalhoz közeli produktumot előállítani képes vállalatok a belső piacok ellátása helyett a külföldi piacok felé fordultak. A rendszerváltás után az ipari területek azon részei, amelyek kedvező infrastruktúrális vagy piac-közelit helyzetben voltak illetve innovációs képességgel bírtak, korábbi adottságokra építve új struktúrát alakítottak ki. A külföldi befektetők megnyerésével esetenként a leg-

korszerűbb ágazatokat csalogatták a területre, amely lerövidítette, esetenként elkerülhetővé tette a válság elmélyülését (Cseh-medence, Nyugat-Magyarország, Baltikum ÉNy-i része, Szlovénia).

A gazdaságban másodlagos szerepet betöltő mezőgazdaság a kollektivizálás színterévé vált, a heterogén történelmi, társadalmi adottságok hamar uniformizálódtak. A kollektivizálás először Ukrajnát és Belorussziát érintette, majd a II. világháborút megelőzően ezen országok nyugati területeivel együtt megindult a Baltikum, Moldova mezőgazdaságának közösségi tulajdonba vétele is. A háború után a folyamat elérte a többi országot is, ahol sorra alakultak a szövetkezetek, illetve később az állami gazdaságok. Lengyelország és Jugoszlávia esetében megmaradt az ország egy-egy részén a kisbirtok, de az állam által benépesített (nyugat Lengyelország), vagy a stratégiai tartott területeken állami gazdaságok szervezése indult meg. A mezőgazdaság tekintetében Magyarország különleges helyzetben volt, a kollektivizálás lezárulta után a háztáji gazdaságok engedélyezésével folyamatosan nőtt a mezőgazdasági termelési értéke. A tervszerűen korszerűsített nagyüzemi gazdálkodás a technológiai fejlesztés és a gépesítés magas fokával tűnt ki. A rendszerváltás a korábbi tulajdonviszonyokat és termelési struktúrát alapjaiban – de országonként eltérő módon és intenzitással – átrendezte. A privatizáció sok esetben reprivatizációval társult, ami a földműveléshez nem értő, sok esetben azt csak befektetésként kezelő tulajdonosok megjelenésével járt. A korábban dédelgetett álom, miszerint a térség az EU élelmiszer-ellátójává válhat, hamar szertefoszlott, minek következtében a jövőkép nélküli gazdaságokban drasztikusan visszaesett a termelés, csökkent az állatállomány és a megművelt terület is. Az önálló termelési tapasztalattal, géppel, eszközökkel nem rendelkező rurális népesség egyre inkább a nagyobb területeket megszerző modern farmerek bérmunkásaivá vált.

A környezet védelme az elmúlt időszakban a hivatalos politika szintjén volt jelen, azonban a tőkeszegény környezetben nehéz volt pótlólagos forrásokat mozgósítani célra. Ennek eredményeképpen egy sajátos megoldás alakult ki. Az állam környezetvédelmi bírsággal sújtotta a szennyező tevékenységet folytató vállalatokat, amelyet azok – más megoldás nem lévén – terveikbe, áraikba építettek be. A fokozott környezeti terhelés egyes régiókat teljesen tönkretett, ugyanakkor számos időzített bombát rejtett el, amelyek a későbbi fejlesztés lehetőségeit komolyan limitálhatják. Az óriási pénzeszközöket igénylő tájrehabilitáció tőkeelvonást eredményez, ami nem kedvez az amúgy is tőkehiánnyal küzdő tereknek. A politikai decentralizáció lehetővé tette azt is, hogy egyes területek megszabaduljanak környezetüket szennyező korábbi funkcióiktól, amely sok esetben az állam és a települések között zajló, elhúzódó vitákat eredményezett. A mezőgazdaság privatizációja kapcsán előtérbe került az erdők kérdése is. Az új tulajdonosok a mielőbbi profit realizálásban, az erdők gyors kitermelésében voltak érdekelték, ami a térség vizsgált országaiban az erdőtülség mértékének további csökkenéséhez, egyes fajok szinte teljes pusztulásához vezetett.

A régió országainak infrastrukturális ellátottsága igen vegyes képet mutat. A szocialista időszakban az infrastrukturális beruházások a fejlesztéshez elkerülhetetlen, alacsony szinten maradtak, hátráltatva ezzel a későbbi fejlődést. Az alap infrastruktúra kiépítése politikai célként fogalmazódott meg (pl. tanyák villamosítása Magyaror-

szágon), de a komolyabb forrásokat igénylő beruházások csak a preferált térségekben, koncentráltan valósultak meg. Az infrastruktúra illetően koncentrációja az érintett régiók, települések felemelkedését, további lehetőségeinek javítását, míg az egyéb terek esetében a leszakadást jelentették. A nyolcvanas évek végére nagyfokú lemaradás tapasztalható az infrastruktúra területén, amely területiségében azonban eltérő képet mutat. Az európai magterületekhez közelebb eső országokban (Csehszlovákia, Magyarország, Szlovénia, Lengyelország) fejlettebb az infrastruktúra, amely a további fejlesztéshez is jó alapul szolgál. A térség más országaiban a lemaradás óriási, a korábbi beruházásokat a regionális kapcsolatok iránya (Baltikum) és/vagy a tőkehiány jellemezte. Az infrastruktúra területén meglévő hendikep az ágazat jelentőségét felismerő országokban jelentős beruházásokat indukált az elmúlt években, amelyben szívesen vettek részt a piaci lehetőségek hatalmaságát hamar felismerő külföldi befektetők.

1. TÁBLA

Közutakkal való ellátottság a régióban

Ország	Közút		Vasút	
	Km/1000 km ²	Magyarország=100	Km/1000 km ²	Magyarország=100
Magyarország	323	100,0	83	100,0
Csehország	703	217,6	120	144,6
Lengyelország	758	234,6	75	90,4
Románia	307	95,0	48	57,8
Szlovákia	364	112,7	75	90,4
Szlovénia	249	77,0	59	71,1
EU maximum, Németország	1 767	547,0		
EU minimum, Portugália	104	32,2		
EU maximum, Svájc			124	149,4
EU minimum, Norvégia			12	14,5

(Forrás: CESTAT Statistical Bulletin, 1996/4)

A munkanélküliség a keleti blokk országaiban ismeretlen fogalom volt, a kapun belüli létszámfelesleg azonban annál jellemzőbb volt. A politikai, ideológiai kötöttségek nem engedték meg, hogy a felesleges munkaerőt munkanélküliként tartsák nyilván, ezért a meglévő munkalehetőségeken osztozott nagyobb munkaerő lényegesen kisebb termelékenységgel. A magasabb természetes szaporulat és a lazább kötődés a KGST országaihoz Jugoszláviát arra készítette, hogy felesleges munkaerőjét munkavállalási céllal nyugat-európai országokba engedje. A blokk országain belüli szerény mértékű munkavállalói-csere indult meg; a munkaerő-piaci feszültségek oldására a nyolcvanas években Magyarországon lengyel bányászokat és építőipari szakembereket foglalkoztattak. Mindezen próbálkozások ellenére a rendszerváltással együtt járó és azt követő munkanélküliség igen érzékenyen érintette a térség országainak polgárait. Az egyes országokban és időszakokban akár 40%-osra is rúgó munkanélküliség a gazdasági rendszerváltás dinamizmusával párhuzamosan, országonként eltérő ütemben, időzítéssel és intenzitással jelent meg. Azokban az országokban, amelyek hamar

piaci körülmények közepette alakították gazdaság- és foglalkoztatáspolitikájukat, a munkanélküliség gyorsan emelkedett, közepes szinten tetőzött, majd később csökkenni kezdett (Lengyelország, Magyarország). A reformokat később bevezető országokban a folyamat is később indult, de komolyabb méreteket öltött (Bulgária), míg a korábbi piacait teljesen elvesztett, helyi válságok sújtotta területeken (Macedónia) magas szinten stabilizálódott. A reformokat el sem kezdett országokban a munkanélküliség mutatói ma is alacsony szinten állnak (Ukrajna: 1993 – 0,4, 1998 – 4,6%).

2. TÁBLA

A munkanélküliség országos jellemzői 1989 és 1999 között

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Albánia	1.9	2.1	5.1	12.4	14	13.6	12.5	11.8	13.4	13.5	12
Bosznia-Hercegovina	26	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	77.5	60	35	27.5	27.5
Bulgária	1.8	10.5	15.3	16.4	12.8	11.1	12.5	13.7	14	14	14
Csehország	n.a.	0.8	4.2	2.6	3.9	4	3.4	3.5	5.2	5.5	6.6
Észtország	n.a.	n.a.	n.a.	1.6	6.5	7.6	9.7	10	9.7	9.6	9.9
Horvátország	10.6	11.4	13.2	13.2	14.8	14.5	17.6	15.9	17.6	17.5	17
Jugoszlávia	19.2	21	23.5	24.6	24	23.9	24.7	26.1	25.6	24.5	25
Lengyelország	0.1	6.5	12.4	14.3	16.4	16	14.9	13.6	10.5	10.5	9
Lettország	n.a.	n.a.	n.a.	2.3	5.8	6.5	6.6	7.2	7	7.4	7.8
Litvánia	n.a.	n.a.	0.3	3.6	4.4	4.5	7.3	7.1	6.7	7	7.5
Macedónia	25	28.4	27.2	26.8	30.3	37.2	39.8	42.4	41.2	35	31
Magyarország	0.3	0.4	1.9	9.3	11.3	10.2	9.5	9.2	9.3	9.5	9
Oroszország	n.a.	n.a.	0.1	0.8	5.5	7.1	8.2	10.3	10.8	11.5	12
Románia	0	1.3	3	8.4	10.4	10.9	9.5	6.6	8.8	9.3	10
Szlovákia	n.a.	1.6	4.1	10.4	14.4	14.8	13.1	12.8	12.5	14	13
Szlovénia	2.9	4.7	8.2	13.3	15.5	14.4	14.5	14.4	14.8	14.6	14.8
Ukrajna	0	0	0	0.3	0.4	0.4	0.6	1.5	2.8	4.6	

Forrás: CESTAT.

A rendszerváltás következtében kialakuló új tertípusok

A politikailag, társadalmilag és gazdaságilag átrendeződő régióban az eltérő adottságok ellenére hasonló arculatú terek alakultak ki. Ezek a funkcionális tertípusok többé-kevésbé minden országban definiálhatók és lehatárolhatók, bár megjelenési formájuk az adott ország sajátosságait is magán hordozza.

Tradicionálisan mezőgazdasági körzet

Az elnevezés nem feltétlen utal hátrányos helyzetre, bár az esetek jelentős hányadában a környezetéhez képest fejletlen területekről van szó. A mezőgazdaság átalakulása következtében a modern nagyüzemek mellett Albániától Litvániáig és Ukrajnától Csehorszáig jelen van a hagyományos kisparaszti gazdálkodás (országonként relatív a jelző). E két élesen eltérő üzemforma egymással versenyez, melynek következtében el-

lentétes érdekcsoportok alakulnak ki egy-egy területen. A mezőgazdaság helyzetének kilátástalansága masszív elvándorlást eredményez ezen területekről, amely korát, képzettségét, iskolázottságát és innovatív képességét tekintve egyaránt konzervatív népességet hagy hátra. A mezőgazdaság szezonális jellegéből adódóan magas az időszakos munkanélküliség, más ágazatok hiányában nincs lehetőség kiegészítő jövedelmek szerzésére.

Korábbi ipari körzetek

A korábbi ipari körzetek elsősorban bányászatból és nehéziparból éltek, amelyek az elmúlt évtizedben olyan válságba kerültek, amelyből csak alapvető strukturális váltással lehetett kilábalni. A váltásra képtelen körzetekben a munkanélküliség óriás méreteket öltött, az elbocsátottak – speciális képzettségük lévén – igen nehezen találtak máshol munkát. A válság igen hamar jelentkezett azokban az országokban, amelyek piacai az új rendszer és a megváltozott határok következtében eltűntek. A nagyobb belső piaccal, vagy képzett munkaerővel és jó infrastruktúrával bíró terek hamarabb tudtak váltani, a megjelenő külföldi tőke segítségével elkerülték a válság elmélyülését. Észtország, Csehország, Szlovénia, Szilézia egyes körzetei, valamint Magyarország nyugati városai ebbe a kategóriába kerültek, de Ukrajna, Bulgária, Románia esetében a strukturális válság egész országrészeket érint. Az ipari körzetek környezeti állapota válságos, a tőkét nemegyszer éppen ez a tényező tántorítja el a befektetéstől. A helyi társadalmak válsága szintén súlyos probléma, hiszen az elmúlt rendszer által preferált társadalmi csoport, az ipari munkásság ma peremhelyzetbe került, önállóan kénytelen megbirkózni a problémákkal. A vizsgált régió egészét tekintve ezekben a terekben a legsúlyosabbak a társadalmi devianciák, egyre jelentősebb a bűnözés.

Rurális-urbánus határövezet

A rurális és az urbánus terek találkozásánál sajátos funkcionális tértípus alakult ki az elmúlt egy évtizedben. Ez ma mind jelentőségében, mind kiterjedésében a legdinamikusabban fejlődő tértípus. A korábban falusias térben városok ellátására szakosodott, vagy a jó közlekedési, infrastrukturális helyzet előnyeit élvező raktárak, ipari parkok, bevásárló központok telepedtek meg. A szegélyterület munkahelyein a helyi lakosság az alacsonyabb, míg a városból ingázók a magasabb képzettségi szinteket igénylő állásokat tölti be. A megtelepedő új vállalkozások a települések méretéhez képest intenzív forgalmat indukálnak, amely bomlasztólag hat a helyi közösségekre. Az infrastruktúra fejlődése nagyszabású, de kiegyensúlyozatlan, a környezeti terhelés nagyobb, mint valaha. A szegélyterület túlfelődése nem csak a rurális teret veszélyezteti, hanem óriás bevásárló központjai nyújtotta kínálatán keresztül a tradicionális nagyvárosok kiskereskedelmi jellegű city-jének létjogosultságát is megkérdőjelezi.

Hátrányos helyzetű terek

Ezen területek problémái régi keletűek. Az elmúlt rendszer iparosítási hulláma elkerülte őket, mezőgazdaságuk általában rossz körülmények közepette működik, a lakosság a nagyobb településekre jár dolgozni. Állandósul az elvándorlás, melynek következtében a lakosság összetétele negatív irányban módosul. Az infrastruktúra amúgy

is szerény kiépítettsége nem fejlődik tovább, a hátrányos helyzet nő. Az elvándorlás következtében az ingatlanárak olyan mélyre kerülnek, hogy a legszegényebb társadalmi csoportok számára is elérhetővé válnak. Megjelennek a településen a deklasszált elemek (a régióban legtöbbször a cigány populáció), amely a kedvezőtlen helyzetet tovább rontja. E terek végképp elszegényednek, kilátástalan helyzetbe kerülnek.

Határmenti rurális területek

Az államhatárok mentén definiálható rurális területek több alcsoportra oszthatók. A legkedvezőtlenebb helyzetben azok vannak, amelyek szigorúan őrzött, korábban (de sok esetben még ma is) elszigetelő funkciójú határok mentén helyezkedtek el. Ezek a területeken semmilyen fejlesztés nem történt, hiszen a határovezet bármikor ellenséges kézre kerülhetett (pl. lengyel-kalinyingrádi orosz határ, épp úgy mint a jugoszláv-magyar határ). A határ másik oldalán sem volt ez másképp, így a ma esetleg megélnékülfő forgalom is hatalmas kiterjedésű perifériális tereket érint. Az elzárttság és az ipartelepítés hiánya azonban jó hatással volt a környezetállapotra, amely sok esetben ma intakt természeti tájakat eredményez. A megélnékülfő forgalom kezelésénél e fokozottan sérülékeny állapotú terek megkülönböztetett védelmére gondot kell fordítani. Közép-Kelet-Európa új nemzeti parkjainak többsége ilyen, korábban határmenti területen nyílt meg a közelmúltban.

Az imént leírtak ellentéte az a tértípus, amely csak az elmúlt tíz évben vált határövezetté. Ilyen, nagy kiterjedésű területek lelhetők fel a volt Szovjetunió, Csehszlovákia és Jugoszlávia korábbi belső határai mentén. A nem minden esetben békés elválás az új országok vezetését sajátos területfejlesztési politikára készítette, ahol e terek a korábbi (szocialista) gyakorlatnak megfelelően nem nagyon részesülnek fejlesztési forrásokból. A helyi gazdaság azonban életképes, hiszen az eltérő árképzési rendszert folytató, határos országok állandó feketekereskedelmet indukálnak, amelynek elsődleges lecsapódása e terekben nyilvánul meg. Az intenzív határforgalmat bonyolító, rendszerint fejlettebb régiókkal határos terek (szlovén-osztrák, olasz-horvát határ vidéke) gyors fejlődésnek indulnak. Első lépésként a bevásárló turizmus élénkül meg, majd egyre intenzívebbé válik a kis- és közepes vállalkozások közötti határon átnyúló együttműködés. A vendégmunka is egyre elfogadottabbá válik, melynek hazautalásai elsősorban a szűkebb értelemben vett határmentét fejlesztik.

Országtypusok a rendszerváltás utáni régióban

A vizsgált országok minden közös vonás ellenére magukon viselik történelmük és adottságaik sajátos vonásait. A vizsgált országok az alábbi csoportokra oszthatók.

Balti országok

A mintegy 175 000 km² területű, 8 milliós népességű és 45 fő/km² népsűrűséggel jellemezhető ország-csoportban a városi lakosság aránya 70% feletti. A Balti országok a Szovjetunió legfejlettebb területei közé tartoztak, ennek ellenére a rendszerváltást igen rossz gazdasági körülmények közepette érték meg. A saját valutákat bevezető országok stabilnak tűnő, önálló gazdaságot építettek ki, elsősorban a történelmi

finn és a közelmúlt orosz, belarusz kapcsolatrendszerére támaszkodva. A mintegy 2,5 milliós agrárnépesség a kedvezőtlen adottságok ellenére, az alacsony népsűrűség következtében nincs rossz helyzetben, de irigylésre méltó a három állam magas erdő-sültségi foka is. Az országcsoport az intenzív növekedés ellenére etnikai problémákkal terhelt, a mai napig nem megoldott a mintegy 1,6 milliós orosz ajkú lakosság helyzete, de Észtoroszág vitatja az Oroszországtól elválasztó államhatár helyzetét is.

Északi szláv országok

Az e csoportba sorolható Ukrajna és Belorusszia együttes területe mintegy 800 000 km², a 75 fő/km²-es népsűrűség mintegy 62 milliós lakosságszámot jelent. A város-lakók a népesség kétharmadát teszik ki, amely mintegy 20 milliós vidéki lélekszámmal párosul. Ukrajna a hajdani Szovjetunió iparilag második legfejlettebb köztársasága volt, mezőgazdasága 1990-ben a szovjet termelés 25%-át adta. A csökkenő eredményeket produkáló gazdaság politikai akarat hiányában nem képes kiheverni a birodalom szétesésének következményeit. A gazdaságban jelentős szerepet betöltő bányászat és kohászat ma az 1985-ös szint felét produkálja, a jelentős hadiipari megrendelések elmaradása is negatív hatással bír. A városok többsége gondokkal küzd, bár infrastrukturális ellátottságuk messze felülmúlja a vidéki tereket. A mezőgazdaságban nagyfokú az állatállomány pusztulása, de igen nagy a művelésből kivont területek aránya is. Az ország külkereskedelmében a válság ellenére ma is a FÁK országok a legjelentősebbek. Belorusszia a FÁK országok közül a legszorosabb kapcsolatban Oroszországgal áll, 1996 óta gazdasága enyhe növekedést mutat. A tradicionálisan mezőgazdasági profillal bíró ország ipara a mezőgazdasági gépgyártásra és a kőolajbázisú vegyiparra korlátozódott. Mezőgazdaságában megmaradt a nagyüzemi struktúra, míg ipara az elhúzódó válság ellenére ma is ugyanazokat a termékeket állítja elő. A munkanélküliség és az infláció megfékezése igen nehéz feladatnak bizonyult, hiszen a kapcsolat igen szoros a ma is vergődő orosz gazdasággal. Külkereskedelmi partnerei közül Oroszország mellett a balti államok, Ukrajna és Lengyelország emelkedik ki.

Közép-Európai országok

A mintegy 610 000 km² területű országcsoportba 71 milliós össznépességgel Csehország, Szlovákia, Lengyelország, Szlovénia, Horvátország és Magyarország tartozik. A 115 fő/km²-es népsűrűség mellett a lakosság kétharmada él városokban. Minden konfliktus és probléma ellenére ezen országok vannak a legkedvezőbb helyzetben. Az etnikai feszültségek Horvátország és Szlovénia esetében fegyveres összetűzéshez vezettek, de nem volt mindig problémamentes és kiegyensúlyozott a szlovák-magyar politikai viszony sem. A gazdaság fejlődéséhez jó alapot biztosított a képzett munkaerő, a jó európai kapcsolatok, valamint a hatvanas évek második felében szinte mindegyik országban megindult reformok sorozata. Szlovénia és Horvátország esetében az idegenforgalom bevételei jelentős infrastrukturális fejlesztéseket engedélyeztek, de dinamikusan fejlődött ez az ágazat a többi országban is. Tartósan válságban lévő terek csak a keleti határok mentén (a Mazuri-tóvidéktől Boszniaig) lelhetőek fel, amelyet csak foltonként szakítanak meg a volt ipari körzetek depressziós területei (Borsod, Kelet

Szlovákia stb.). A gazdaság eltérő ütemben, de mindegyik országban felszállóban van; az eredményeket tükrözi az a tény, hogy Magyarország, Csehország, Lengyelország és Szlovénia meghívót kapott az EU bővítésére is.

Balkáni államok

Hét ország (Moldova, Románia, Bulgária, Albánia, Macedónia, Bosznia és Jugoszlávia) tartozik ezen országok közé, melynek össznépsége 57 millió fő, területe 590 000 km², népsűrűsége 95 fő/km². A vizsgált térség országai közül itt a legrosszabb a helyzet, az etnikai problémák mindennaposak, amelyek nemegyszer fegyveres konfliktushoz vezetnek. A rendszer összeomlása, majd a délszláv háború az amúgy is fejletlen gazdaság szerkezetet összezilálta, a munkanélküliség ma is átlagosan 20% körüli. Az elhúzódó háború kor- és nem-specifikus irtást végzett, de az emigráció is rontotta a hátramaradt lakosság összetételét. A rurális terek eltartóképessége nagymértékben csökkent, a városokba áramlás ma is jelentős. A délszláv országokban a korábbi nehézipari körzetek a haditermelést szolgálták, nyersanyagainak beszerzését embargó korlátozta. Románia és Bulgária esetében a szükséges változtatások elodázása a jelenlegi válság elmélyüléséhez vezetett. A többéves visszaesés olyan alacsony szintre jutatta a termelési szintet, ahonnan az évi 0 (Románia) – 25%-os (Bosznia) növekedés sem hoz rövid távon kedvező életfeltételeket.

TÓTH JÓZSEF & TRÓCSÁNYI ANDRÁS

IRODALOM

- BLAHÓ & PALÁNKAI & ROSTOVÁNYI (1989) *Integrációs rendszerek a világgazdaságban*. Bp., KJK.
- ERDŐSI F. (1990) A regionális fejlődés új mozgatórugója? *Közgazdasági Szemle*.
- GAZDAG F. (1992) *Európai Integrációs Intézmények*. Budapest, KJK.
- GOLOBICS P. (1994) A nemzetközi regionális együttműködés közigazgatási vonatkozásai. In: TÓTH & MÁTRAI (eds) *A középszintű közigazgatás reformja Magyarországon*. Vol. 2. Székesfehérvár-Pécs.
- GOLOBICS P. (1995) A határ menti térségek várossainak szerepe a regionális együttműködésben. *Közlemények a JPTE Általános Társadalomföldrajzi és Urbanisztikai Tanszékéről*. No. 3.
- GOLOBICS P. & TÓTH J. (1992) A gazdasági együttműködés lehetőségei és korlátai a Kárpátok-Tisza régióban. In: *Regionális politikák és fejlesztési stratégiák az Alpok-Adria térségben*. Keszthely.
- GOLOBICS P. & TÓTH J. (1996) *Ekonomicszeszkij rosz – mezsdunarodnoje szotrudnyicsesztvo* (Vengrija na poroge XXI-vo veka). Ulan Bator.
- HORVÁTH Gy. (1992) Az európai integráció és területi együttműködések hatása a piacgazdaságok regionális politikájára. *Tér és Társadalom*, No. 4.
- HORVÁTH Gy. (1992) *A közép-európai integrációk gazdasági indikátói*. Pécs, MTA RKK. (Kézirat)
- INOTAI A. (1994) Az új regionalizmus a világgazdaságban. *Külgazdaság*, No. 1.
- PERCZEL & TÓTH (eds) (1994) *Magyarország társadalmi-gazdasági földrajza*. Budapest, ELTE.
- RECHNITZER J. (1992) *Regionális együttműködések és tapasztalataik. Az osztrák magyar határ menti kapcsolatok és az Alpok-Adria Munkaközösség*. Pécs, MTA RKK. (Kézirat)
- SPATH L. (1991) *1992. Európa álma*. Bp., KJK.
- SÜLI-ZAKAR I. (1994) Regionalizmus és régió. In: TÓTH & MÁTRAI (eds) *A középszintű közigazgatás reformja Magyarországon*. Vol. 2. Székesfehérvár-Pécs.
- SZABÓ G. & TRÓCSÁNYI A. (1995) Border Proximity as a Promoting Factor Shown on the Example of Sopron-Kőszeghegyalja Recreational Area. In: *Acta Universitatis Matthiae Béli, Geographical Studies*, Banská Bystrica, Slovakia.
- TÓTH J. (1992) *Magyarország illeszkedése a régiók Európájában*. Pécs, MTA RKK. (Kézirat)
- TÓTH J. & GOLOBICS P. (1996) *Spatial and Environmental Problems of Border Regions in East-Central Europe*. Paper for International Conference on Environment, Planning and Land Use. Keele.

KISEBBSÉGI OKTATÁS KÖZÉP-EURÓPÁBAN

A TOVÁBBTANULÁSI IGÉNYEK „INFLÁLÓDÁSA” OLYAN FOLYAMAT, amelyet a szakirodalom már az 1960-as évek végén leírt. Ebben az időben vált világszerte nyilvánvalóvá a középfokú oktatás tágulása, és a rá következő évtizedben jelentek meg olyan oktatáspolitikák, amelyek először vették figyelembe ezt a jelenséget. Ezeket az oktatáspolitikákat együttesen a tágítás (expanzió) politikáinak nevezhetjük, mivel a növekvő igényekre az oktatási rendszer egy vagy több szintjének kiterjesztésével, tágításával kívántak reagálni.

A kiterjesztés, tágítás oktatáspolitikáját – a két oldal, az igények és az ellátottság egymásba fonódását – nemzetközi összehasonlításban, tudományos igénnyel Meyer és munkatársai írták le (*Meyer & Hannan 1979; Meyer et al 1992*). A hazai irodalomban – mint ahogy más nyelvű oktatáskutatásban is – számosan és sokszor érintették (először *Nagy J. 1970*). A jelenségnek más-más nevet is adtak (expanzió, túlképzés, kredencializmus, globalizáció). Kevesebb kutatás foglalkozott az okok föltárásával és elemzésével. Inkább csak föltételezéseket és elméleteket olvashattunk oktatás- és munkaerőgazdaságtani, kisebbségi, társadalmi strukturális és mobilitási, szociológiai és kultúrantropológiai, valamint, mindenekelőtt, történeti-politikai megközelítésben (*Archer 1982*). Ezek a hipotézisek és elméletek mindenesetre rávilágítottak arra, hogy olyan jelenségről vagy jelenségekről van szó, amely bizonyos értelemben „rendszerfüggetlen”. Így kiindulása lehet egy *sui generis* oktatáskutatásnak, amely a társadalmi igényekkel és az arra adott oktatáspolitikai válaszokkal próbálja magyarázni az újabb kori oktatáspolitikákat.

Ennek a megközelítésnek a kisebbségi oktatásra való alkalmazásával – tudásunk szerint – még nem kísérleteztek. Ezért jelen próbálkozásunk bizonyos szempontból ereditérnek tekinthető, amely (szándéka szerint legalábbis) túlmutat a kisebbségi oktatásról szóló politikai diskurzus bevett keretein. Mindenesetre olyan következtetések vonhatók le belőle, amelyeket eddig még nem szoktunk meg, és amelyek a kisebbségi oktatásról folytatott politikai vitákban új hangot, új álláspontot jelenthetnek.

Tanulási igények Közép- és Nyugat-Európában

Az oktatási expansió gyökerei statisztikailag legalább a múlt század derekáig követhetők vissza. Ekkor, a népoktatás általánossá tételével, megkezdődött az analfabétiz-

mus teljes fölszámolása Európa fejlett régióiban. Adatszerűen is követhető ez. Az analfabétizmus a mediterrán régióban (pl. Franciaország) a múlt század 70-es éveiben is még mintegy 40 százalékos volt; az Osztrák-Magyar Monarchia keleti térségeiben pedig mintegy 60–70 százalékos. A századfordulón az arány (a mai Magyarországon) 40 százalék körül alakult; az 1930-as években pedig ugyanitt a városi térségekben 10 százalék alá csökkent. Az 1950-es években már csak a Balkán egyes térségeiben volt magas, mintegy 80–90 százalékos.

Az oktatási expanzió az 1990-es években is folytatódott: *ma már a felsőoktatás tömegesedik el*. A bővülés különösen a belépők egyre nagyobb létszámát (egyre magasabb arányszámát) jelenti; a kilépők arányában az expanzió csak a kilencvenes évek első harmadában kezd megmutatkozni. A növekedés épp a kilencvenes években ment, mégpedig igen dinamikusan végbe; úgyhogy az előző évtized végén a végzettek arányszámában még nem is mutatkozhatnék meg. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az oktatási expanzió mintegy 30–50 év alatt érte el a felsőoktatást. *Napjainkban a felsőoktatás Európa fejlett régióiban tömegessé, az ezredfordulót követő évtizedben pedig általánossá válik – ahogyan ez a középfokú oktatással is megtörtént*.

Nehéz kiszámítani ennek a folyamatnak az oktatás szervezetére, valamint az oktatáspolitikára gyakorolt hatásait. Ami az oktatás szervezetét illeti, valószínű, hogy ez a tömegesedés most a felsőfokú szakképzés területén fog bekövetkezni; később azonban fokozatosan áttevődik az ún. „akadémiai” képzésre is (így történt a középfokú oktatás általánossá válása is Európa-szerte). Ennek nyoma és hatása a felsőoktatás tartalmában és szervezeti formáiban máris látható. Ami pedig az oktatáspolitikát illeti, a szociáldemokrata jellegű politika ingyenességet hirdet és bővíteni akar a szakképzés, korlátozni az akadémiai képzés irányában; a konzervatív politika viszont inkább a minőséget és a szelektivitást hangsúlyozza. A fejlesztés egyik irányzata az európai hagyományokra hivatkozik (többcsatornás rendszer), a másik irányzat az amerikai mintát igyekszik követni (többlépcsős rendszer). A versengést azonban valószínűleg itt sem szakértők és politikusok fogják végső soron eldönteni, hanem az egyre nagyobb tömegben felsőoktatásra jelentkezők. Ma úgy tűnik, mintha *hosszabb távon a többlépcsős rendszeré volna a jövő*, amely a hagyományos egyetemi képzést egyre távolabbra tolja a hallgatói életpálya során, és ezzel előre vetíti a további oktatási expanziót.

Tanulási igények Kelet-Közép-Európában

Európa keleti felében hasonló folyamatok játszódnak le, mint a nyugati régiókban – csak hogy késleltetve. Ennek történeti okai vannak. Közép- és Kelet-Európában az analfabétizmus fölszámolása és a népoktatás megszervezése csupán a felvilágosodás után kezdődött, és helyenként csak a második világháború után fejeződött be. A Földközi-tenger keleti régiójában, annak európai részén (Balkán) az írásbeliség a 19. századig megmaradt kiváltságos kultúrkinccsnek. Tetézte a folyamatot, hogy az itt élő népeket kettős hatás – az oszmán-török, illetve a szláv-ortodox – érte, és ez alakította első írásbeliségüket, amelyet a 19–20. század fordulóján cseréltek a politikai események hatására (csak részben) nyugati írásbeliségre. A régió délkeleti részében kiala-

kult a kulturális és politikai tradícióknak az a különbsége, amely máig megtapasztalható. A régió északi térségeit eközben az északi (skandináv, német) és az orosz befolyás alakította, és ott ugyancsak kialakította ezt a különbséget a nyugati (protestáns) kereszténység és a pravoszlávia határvonalán. Az egykori Habsburg-monarchia utódállamai sajátos helyzetbe kerültek, és mintegy közvetítőként szerepeltek észak és dél között a maguk késleltetett modernizációjával, amely előbb déli, később főként déli és közép-német mintákhoz igazodott.

A régió fejlettebb térségeiben – a Habsburg-birodalom területén – a népoktatás megszervezése a 18. század második felében megindult, részben a felvilágosodás hatására, részben e hatások megelőzésére. Hasonlóképp kezdeményezte ezt Nagy Katalin is, jóllehet kevesebb támogatóval (orosz egyház) és kisebb sikerrel, mint Mária Terézia. Az oszmán birodalomhoz tartozó balkáni területek azonban kimaradtak a fölvilágosodás hatásaiból; őket a nyugati modernizálódás csak az oszmán birodalom alóli felszabadulás (a 19. század derekától kezdve egészen a 20. század elejéig) után érte. Az analfabétizmus Szerbiában például 1950-ben is 80 százalék fölött volt, Albániában ez az arány az olasz gyarmatosítási kísérlet ellenére is, 90 százaléknál több volt. Ebben a térségben az alfabetizáció csupán az 1920–50-es éveiben indult meg, amikor a kontinens fejlett térségeiben már a végéhez érkezett.

Az Osztrák-Magyar Monarchia fejlett térségeiben az alfabetizáció az 1880–1900-as években lezajlott; a fejletlenebb térségekben tíz-tizenöt éves eltolódással. Ennek oka mindenekelőtt a központi szervezésben, támogatással és felügyelettel megszervezett, kikényszerített népoktatás (Szlovákiában, Magyarországon, Erdélyben, Horvátországban és Szerbia északi részén 1868 óta). A népoktatás – időbeli egybeeséssel – szerveződött meg Csehország, Ausztria és Észak-Olaszország területén. Az alfabetizáció intézményrendszerét tekintve ezeket a térségeket szokás Közép-Európának (vagy ahhoz tartozónak) tekinteni.

A középfokú oktatás a századfordulón azokban a központokban szerveződött, amelyeket ma jelentős felsőoktatási központokként tartunk számon az egykori Monarchia területén. Sőt, nem egy ezek közül a hagyományos intézményi centrumok közül épületében is a felsőoktatás részévé vált. Az intézményrendszer azonban már hatvan-nyolcvan éves volt, amikor a régió más területein – például az újonnan alakult Lengyelországban vagy Romániában – a nemzeti középfokú oktatást megalapozták. Érthető tehát az a különbség, amely a középfokú oktatás tömegesedése során ezek között az országok között megmutatkozott. Megmutatkozott először is a nemzetközi trendek követésében; hiszen az általános iskolák megalakítása ott volt igazán sikeres, ahol jelentős intézményi és iskolázottsági előzményekre tekinthetett vissza (a volt Monarchia területein, illetve a régió városi központjaiban). Falusi térségekben, számottevő középiskolai előzmények nélkül az általános iskola alakítása, formálása és újjászervezése az 1989/90-es fordulatig újra meg újra megkezdődött, és tulajdonképp a mai napig sem került nyugvópontra.

Megmutatkozott a különbség a régió társadalmi között abban, hogy a középfokú oktatás mikor és milyen dinamikával kezdett általánossá válni. Ausztriában ez a folyamat mintegy másfél évtizeddel előbb indult, mint Csehszlovákiában, Magyaror-

szágon vagy Lengyelországban. A balti államok iskolarendszere is az orosz mintát követte, középfokú oktatásról a statisztikák – a tíz évfolyamos alapiskolától elkülönítve – nem is beszélnek. Hasonlóképp nehéz különbséget tenni az egykori Jugoszlávia tagállamainak iskolázottsága között, iskolarendszerük eltérő volta és statisztikáik földolgozatlansága miatt. Az azonban kimutatható, hogy az egykori Monarchia területén – Szlovénia, Horvátország – a középfokú oktatás jobban hasonlított a németosztrák mintához, mint a keleti, balkáni tagállamokban. Romániában és Bulgáriában – ahol az oktatási rendszert az 1960-as években alapvetően átszervezték – a középiskolázás elterjedése mintegy öt-tíz évvel később kezdődött el mint a régió fejlettebb térségeiben, és lényegében még ma is tart.

A középfokú oktatás tömegesedése emellett más-más térségekben más-más intézményrendszerben folytatódott. A fejletlenebb térségekben még az 1980-as években is a szakképzés volt a jellegzetes középszintű oktatás, mégpedig annak nem iskolai, termeléshez kötődő formái. A régió fejlettebb térségeiben viszont az 1960–70-es években ugyanaz a tendencia zajlott le, mint Európa nyugati felében: az általánosan képző középiskolák váltak fokozatosan tömegessé, mára általánossá. Ennek sajátos formája a mindenütt kialakított szakközépiskola (szaklíceum, szakgimnázium), kombinálva a szakmai képzést az általánossal. Ennek az iskolatípusnak az összehasonlító története megmutatja, miként válik, épp napjainkban, fokozatosan egyre általánosabbá, időben kitolva ezzel a szakképzést félfelső-, majd felső fokra.

Mindez a felsőoktatás jelenlegi expanziójával összefüggésben válik politikát befolyásoló tényné. A felsőoktatás a régió országaiban 1945 után nagyjából ugyanazon a szinten állott – mennyiségi statisztikáit tekintve – mint Európa fejlett régióiban. Az 1960-as évekig sehol sem következett be lényeges növekedés. Ekkor azonban hirtelen megindult a felsőoktatás bővülése a kontinens nyugati felén, míg a keleti térfélen változatlanul stagnált. 1965–70 között ment végbe az a fordulat, amelytől kezdve a fejlett régiókban a felsőoktatás dinamikusan növekedett és növekszik mind a mai napig. Egyes magyarázatok az oktatáspolitikának ezt a változását az 1960-as évek második felének nagy társadalmi nyugtalanságaihoz kapcsolják – Európában a párizsi diáksztrájk vált közülük a legismertebbé –, más értelmezések szerint ezek a zendülések és lázadások nem kiváltói, hanem eredményei voltak a felsőoktatás tömegesedésének.

Eközben Európa keleti felében a felsőoktatás növekedése megállt, és az 1989/90-es fordulatig lényegében stagnált. 1965–70 között – a nyugati felsőoktatással együtt, azt mintegy követve – rövid időre ugyan itt is expanzívva vált a felsőoktatási politika; de ez az expanzivitás az 1970-es évek közepére kifulladt, eredményei pedig alig láthatók. Legnagyobb dinamikája Lengyelországban volt, de az 1970-es évek második felében ott is megtört – akárcsak Bulgáriától Csehszlovákiáig mindenütt. (Romániában például az 1980-as években az említett arányszám évenként rendre alacsonyabb volt, mint az 1970-es években). Azt mondhatjuk, hogy Európa keleti térfelében a felsőoktatás egészen a politikai fordulatig nem fordult át az expanziós szakaszba; növekedése évről-évre csak az előző bázison alapszik. Sőt, Romániát, Bulgáriát, Lengyelországot és Magyarországot kivéve másutt még az 1990-es évek derekán sem mutatott számottevő növekedést.

Mi ennek az oka? Rá kell mutatnunk arra az egyetempolitikára, amely a szelektivitásra helyezi a hangsúlyt – a minőség feltérésében –, miközben a kontinens más régióiban a tömegesedés mértéke már túllépett ezen. Arra is gondolhatunk, hogy az intézményhálózat sem áll rendelkezésre, ami Európa keleti térfelén valószínűleg valamennyi országra igaz. Ezt a két érvet elfogadva a kelet-európai kormányzatok könnyen mondhatják, hogy egyetlen kincsük a szellemi potenciál, ezt pedig csak alacsony arányban képesek képezni, mivel nem áll rendelkezésre megfelelő oktatási kapacitás. Az ún. képzettségi szerkezet azonban némileg rácsúfol erre az érvelésre. Ugyanis a felsőoktatás meglepően torz szerkezete rajzolódik ki belőle, ami nem annyira „társadalmi szükségleteket” tükröz, mint inkább az elmúlt fél évszázad egyoldalú munkaerő-tervezését (mérnöki és agrár túlképzés). A minőség megőrzése talán nem megfelelő érv, amikor a kelet-európai felsőoktatás megkésített expanziójának okait kutatjuk. Más tényezőket is figyelembe kell vennünk egy jövőbeni expanzív oktatásfejlesztéshez.

Kisebbségi továbbtanulás

A részvétel arányait a továbbtanulásban elsősorban demográfiai tényezők befolyásolják. A kisebbség részvételi arányának mérlegeléséhez tehát olyan demográfiai adatokra van szükség, amelyek a kisebbségi társadalom korszerkezetét mutatják. Bár néhány esetben ezek az adatok megvannak vagy előállíthatók, ehhez rendszerint kiegészítő népesedési vizsgálatokra, valamint másodlagos statisztikai elemzésekre van szükség. Ilyenekkel a legtöbb kelet-európai kisebbség esetében még nem rendelkezünk. Többé-kevésbé ismerjük azonban – vagy legalábbis megalapozottan feltételezzük – a kisebbségek demográfiai magatartásának jellemzőit.

A rendelkezésre álló demográfiai előrejelzések valószínűsítik, hogy a kelet-európai társadalmak demográfiai magatartása fokozatosan átalakul, és követi a kontinens fejlettebb (észak-nyugati) régióiban élőkét. Ezt a magatartást kétféleképp jellemezzük. Egyrészt a zérónépesség kialakulása felé halad; vagyis a születések és halálozások száma egymáshoz közelít. Európa észak-nyugati régiójának társadalmá demográfiai utánpótlásról gondoskodik; a növekedést azonban rendszerint az új bevándorlók és azok gyermektöbblete biztosítja. Másrészt kinyúlik a szülőkorba lépés periódusa. Korábbi népszámlálások szerint Európában ez mintegy húsz év (húsz évente születnek az új generációk), és ez szolgáltatott alapot demográfiai hullámhegyek és völgyek előrejelzéséhez. Az ezredfordulóra azonban a két évtized fokozatosan mind több régióban háromra toródik ki (a férfiak később házasodnak, az anyák pedig harminc éves korukhoz egyre közelebb szülik meg első gyermeküket).

Ez a demográfiai magatartás (zérónépesség kialakulása, illetve a generációs periódusok megnyúlása) ma még csak bizonyos társadalmakat jellemez, és azokat is csak az urbanizációs térségekben, Kelet-Európában. Ha azonban ez a magatartás fog fokozatosan elterjedni, az a továbbtanulási arányokat akkor is megnöveli, ha a továbbtanulók abszolút száma egyébként változatlan marad Kelet-Európa társadalmában. E társadalmakat a világháború után egymás után jelentős demográfiai hullámhegyek növelték, amelyekre egyes kormányzatok ráadásul még politikai intézkedésekkel is

„ráerősítettek”. E hullámok túloldalán most rendre demográfiai apály sújtja e társadalmakat, ami várhatóan szintén hozzájárul oktatásuk expanziójához.

A kisebbségek demográfiai magatartása – amennyiben a kisebbségi társadalom kultúrája az anyaországit követi, nem pedig a többségi társadalomé – rendszerint eltér a környezetétől. Nem a többségi társadalom szabályai szerint alakul, hanem inkább az anyaországban általános demográfiai magatartást követi, még ha kérésekkel is. Ezért ha nincs is képünk az egyes kelet-európai kisebbségek demográfiai magatartásáról, megbecsülhetjük az anyaországi társadalom demográfiai magatartása segítségével. Ez a szabályszerűség meglehetősen jól tükröződik például a magyar kisebbségek demográfiai magatartásában, amely – sokszor eltérően a többségi társadalométól – a magyarországi szerint alakul. Ez a demográfiai csökkenés, a korcsoportok kiegyenlítődése, a zérónépesség (illetve a demográfiai fogyás) irányába mutat. A magyar kisebbségek továbbtanulási számát szinten tartva tehát a továbbtanulási arányok várhatóan emelkedni fognak.

A továbbtanulási arányokat befolyásolja továbbá a társadalom „középosztályosodása”. Mivel a továbbtanulás iránti igény jellegzetesen középosztályi érték, és Európában a jóléti társadalmak kialakulásához köthető. Ahogyan a középosztályosodás a fejlettebb régiókból a fejletlenebb közép- és kelet-európai régió felé halad, úgy a továbbtanulás iránti igények a demográfiai csökkenés időszakában is növekszenek. Ez a másik „táplálója” az oktatási expanciónak Európa keleti régiójában a következő évtizedekben. Itt a modernizáció – integrálódás a fejlettebb európai régiók gazdaságába – még csak most kezdődik; miután a fejletlenebb szovjet régióktól 1990 óta politikailag is különvált. Egyszerűen szólva arra számítunk, hogy *ahogy a civilizálódás és polgárosulás előrehalad Kelet-Európában, úgy terjed itt is a tömeges középiskolázás, később pedig a felsőoktatás is.*

A kisebbségek helyzete e tekintetben eltérő. Ha a kisebbségi társadalom anyaországa kevésbé modernizált, mint a többségi társadalomé, akkor a kisebbségi társadalom továbbtanulási igényei elmaradnak a többségi társadalomé mögött. Ekkor a kisebbségi oktatásban az a kép rajzolódik ki, hogy a kisebbség nem kívánja iskoláit, vagy nem él a fölkínált lehetőségekkel. Az ilyen kisebbségi társadalmaknak egyfajta „modernizációs deficitje” van, amit be kell hoznia – előbb föl kell zárkóznia a többségi társadalomhoz, hogy azután annak középosztályi értékeit is átvegye, köztük a továbbtanulás iránti igényeket is. Ha a kisebbségi társadalom anyaországa modernizáltabb volt mint amilyen a többségi társadalma, akkor a kisebbségi társadalomban ez a modernizálódás gyorsabban megy végbe, és a továbbtanulás iránti igények rohamosabban nőnek, mint a többségi társadalomban. Ez fokozatosan olyan feszültségekhez vezet, amelyeket nem föltétlenül oktatáspolitikai vagy demográfiai kategóriákban jelenítenek meg, hanem gyakran politikai kérdésként kezelnek a mindenkori kormányzatok. Tudnunk kell azonban, hogy e politikai viták mögött hosszú távon az a probléma áll, hogy *a kisebbségi társadalomban a továbbtanulási igények gyorsabban nőnek mint a többségi társadalomban.*

Bonyolítja a képet a kisebbségi társadalmak elhelyezkedése a térben és a társadalmi-foglalkozási szerkezetben. A *modernizációs deficit* Kelet-Európa rurális térségei-

ben a legnagyobb – az ott élők mindenképp el vannak maradva a középosztályosodásban a városi centrumok lakói mögött. Ha a kisebbség jellegzetesen vidéklakó, akkor modernizációs deficitje halmozódik. Ilyen esetben kétséges, vajon továbbtanulási igényeik mikor kezdenek növekedni. (Ezt a helyzetet megkettőzheti vagy csökkentheti, hogy anyaországuk társadalma hol tart a középosztályosodásban.) Ha a kisebbség eredendően az urbanizálódó térségekben helyezkedik el, akkor modernizációs deficitje csökken, *modernizációs többlete (előnye)* pedig megnő. A jellegzetesen város lakó kisebbségek, amelyeknek az anyaországa is előrehaladt a modernizációban, a többségi társadalom modernizációjának hajtómotorja lehet. Esetünkben ez azt jelenti, hogy *olyan továbbtanulási magatartást tanúsít, képvisel, amely a többségi társadalomban modellté válik.*

Ez a pozitív forgatókönyv. A negatív forgatókönyv azonban az, hogy a többségi társadalom nem fogadja el a kisebbség által megtestesített modernizációs modellt, hanem elutasítja és szankcionálja. Az oktatásügy esetében ez annyit jelent, hogy gátolja, akadályozza a kisebbségi társadalom továbbtanulási igényeinek kielégítését, érvényesülését; politikai repressziót alkalmaz, vagy /és kulturálisan akadályozza a továbbtanulást (pl. politikai lojalitáshoz köti stb.). Szélsőséges esetekben arra kényszerítheti a kisebbségi társadalmat, hogy hagyja el az országot, amelyben él, és csatlakozzék eredeti közösségéhez.

A kelet-európai régió együtt élő nemzeti közösségekkel terhes. A kisebbségek továbbtanulási igényei még csak most kezdenek növekedni, minthogy évtizedekkel elmaradva követik a kontinens nyugati régióit. E tekintetben nagyon hasonlítanak saját többségi társadalmukhoz. Kérdés azonban, hogy amikor az oktatás expanziójának gyorsuló szakasza bekövetkezik – a tömeges középiskolázás, de még inkább a tömegméretű felsőoktatás időszakában –, miként térnek majd el a kisebbségek a többségi társadalmaktól. Valószínű, hogy egyes térségekben ez az eltérés nem lesz jelentős, és az oktatás egy általános expanziója keretében majd meg is oldódik. Az is valószínű azonban, hogy olyan térségekben, ahol a kisebbségi társadalom „középosztályosodása” előbbre tart mint a többségi társadalomé, ezek a feszültségek érezhetően meg fognak nőni. Ugyancsak előre látható, hogy mindez politikai repressziókat is maga után von.

Kelet-Európa oktatásügye ma még többé-kevésbé stagnál. Hosszú évtizedekre lesz, lenne szükség, hogy elérjük Európa fejlett régióinak továbbtanulási arányait. Holott ez nemcsak az európai integrációhoz és más nemzetközi struktúrákba való beépüléshez (pl. NATO) elengedhetetlen, hanem elengedhetetlen általában a civilizációhoz, modernizálódáshoz és a középosztályivá váláshoz. Nem kétséges, hogy Kelet-Európa társadalmi éppúgy modernizálódni kívánnak, mint a világháború után a fejlettebb európai társadalmak. Ehhez meg kell változnia az oktatás expanziójának is.

Az oktatás *expanziós tartalékát* Nyugat-Európában azok az új társadalmi csoportok adták, amelyeket fokozatosan mind teljesebben lehetett bevonni előbb a középfokú, azután pedig a felsőfokú oktatásba. Különösen így volt ez akkor, amikor a világháború utáni demográfiai hullámhegyet demográfiai apály követte. *A kelet-európai társadalmak egyik fontos expanziós tartalékát azok a kisebbségek képezik, amelyek többségi*

társadalmaikhoz képest modernizációs többlettel rendelkeznek. Ezek a kisebbségi társadalmak régebben kezdték az alfabetizációt, gyorsabban léptek át a középfokú oktatásba, és nagyobb hagyományaik vannak a felsőoktatásban is. A többségi társadalmaknak létérdekük, hogy fölhasználják ezt a modernizációs többletet, és kisebbségeik számára (is) megnyissák a továbbtanulás lehetőségeit. Az oktatásügy kiterjesztése terén ez lehet a következő évtizedekben a kelet-európai társadalmak egyik jelentős tartaléka.

Oktatáspolitikai válaszok Közép- és Európában

Az iskolázás tömeges méretűvé válása Európában eltérő történeti örökségű oktatási rendszerekben kezdődött meg. Tömeges népoktatás először az egykori protestáns országokban valósult meg, ahol a népoktatás hálózata, filozófiája évszázadok óta elfogadott volt. Európa észak-nyugati térségeiben ezért a népoktatás hálózatát kellett kiterjeszteni, és ez lehetővé tette az alfabetizáció gyors befejezését. Európa középső és déli felén azonban ez a hálózat még nem volt kellően kiépítve, ami késleltette az alfabetizációt (és az agrárországokban ez gazdaságilag sem volt annyira sürgető). Az általános népoktatás eredményeképp tömegesedni kezdő középfokú oktatás számára a frankofon Európában egy iskolarendszer állott rendelkezésre, és a szakképzés azon belül, annak szabályai szerint szerveződött. A német befolyás alatt álló régiókban – ahol a gimnázium és szakképzés kettős rendszere alakult ki – csekély kivételektől (Svájc kantonjai) eltekintve a tömegesedés célpontjává az elméleti középiskola vált, mert ez volt a középosztályosodás szimbóluma és biztosítéka.

Az 1960-as évektől kezdve, amikor a középiskolákba egy-egy korosztálynak mintegy 30 százaléka lépett már be, az oktatási rendszerek átfogó reformtervei láttak napvilágot. E tervek – akár közgazdászok dolgozták ki őket, akár szociológusok és politológusok, akár pedagógusok és pszichológusok – mindig az egész oktatási rendszerre vonatkoztak, sőt teóriát csináltak belőle, hogy a gyökeres változtatást az egész rendszeren kell megkezdeni, és nem elég egy-egy intézményen belül megmaradni (ahogy azt a világháború előtti reformpedagógusok és iskolakísérletezők gondolták). Nem véletlenül. A kontinentális rendszerek továbbra is változatlanul megmaradtak központosított rendszereknek, amelyekben még a decentralizálás és az intézményi autonómia megadása-megvonása is központi kezdeményezésre történt. E felülről jövő, sokszerű, totális oktatási reformokat nevezte el az angol szakirodalom (ahol központosított oktatási rendszer sohasem volt) „megállni-elindulni” reformnak.

A reformokat ellenző politikai és pártkörök csupán bővíteni kívánták az oktatási rendszert, hogy bárki, aki a szelektivitás mércéit megüti, fokozatosan beleférjen – másoknak azonban nem feltétlenül kell középiskolát (később főiskolát) végezniük. A reformokat támogatók – a kontinens nyugati felében a szocialista-szociáldemokrata körök – olyan iskolarendszert akartak és akarnak mind a mai napig, amely egy fedél alatt foglalja magába mind a szakmai képzést, mind a klasszikus középiskolát, és ezzel megszünteti a klasszikus középiskola által továbbörökített kulturális monopóliumot. Akkor nem tudták, de ma már látjuk, hogy ez a nyugat-európai jóléti államokban az erőteljes középosztályosodást szolgálta, aminek következtében a klasszi-

kus középiskola integrálódott a népoktatásba, a szakképzés pedig fokozatosan későbbi életkorokban kezdődött meg.

Az 1970-es években a továbbtanulási igény növekedése fokozatosan elérte a felsőoktatást. A kontinentális felsőoktatást az egyetem éppen úgy uralta, mint az oktatás rendszerét a középiskola, s ennek is történeti okai voltak. A tömegesedő igényekre a felsőoktatási politika hasonlóan reagált, mint a középiskola esetében az oktatáspolitikai. Azokban az országokban, ahol a felsőoktatás lényegében egyetlen intézménye a reprezentatív (tudomány)egyetem maradt, ott ezek az egyetemek tömegesedtek el, majd az 1980-as évekre fokozatosan elvesztették eredeti profiljukat, hagyományos irányításuk nem volt képes megbirkózni a hallgatók tízezreivel (eredetileg néhány-szor tíz hallgató számára készültek), valamint a tanulmányi igények rendkívüli tarkaságával. A mediterrán országok egykor nagy híré egyetemei fokozatosan hátrányba kerültek a kibontakozó felsőoktatási versenyben, és mára egyértelműen a sokadik helyen állnak nemcsak világviszonylatban, hanem az európai palettán is.

Azokban az országokban, amelyekben a szakképzést elválasztották az egyetemektől, különös új intézménytípus alakult ki a tervezők asztalán: a *közös (komprehenzív) főiskola*. Ez az intézménytípus megpróbálta egy szervezeti egységben megoldani az akadémiai és a szakmai orientációjú képzést, valamennyit felsőfokon. Bizonyos foglalkozási területeken, amelyeknek az értékrendszere megközelítette az értelmiségét vagy éppen azonossá vált vele – pedagógusok, műszakiak, agrárszakemberek –, ez megoldhatónak látszott (vö. „egységes tanárképzés” stb.). Más területeken a kísérlet csak addig tartott, amíg ideológiai-politikai támogatottsága volt. A francia felsőoktatási rendszer, amely eltért a német mintától, másként tömegesedett el. Mára a francia egyetemek tömegméretűekké váltak mindazzal, ami a tömegesedéssel együtt jár – miközben a francia főiskolák továbbra is szelektívek és magas színvonalúak, mint-hogy a tömegesedést ott egyik kormányzat sem akarta vagy tudta támogatni.

Az 1990-es években, amikor a neoliberalis közgazdasági gondolkodás és az ezt megjelenítő nemzetközi szervezetek hatása Európában is érezhetővé vált, Nyugat-Európában sűrű egyetemi hálózatot találunk, amelyet Dél-Európában eltömegesedett egyetemek, a középső és északi régióban pedig egykori „közös főiskolák” illetve a belőlük lett egyetemek tarkítanak. Csak néhány országban sikerült a továbbtanulási hullámot átvezetni a szakmai felsőoktatásba, nem pedig az egyetemekre. Közülük a német mintát szokás emlegetni, pedig a holland oktatáspolitikai inkább jellemző. Néhány országban (pl. Svájc) a tömegesedést tudatosan lassítja az oktatáspolitikai, a legtöbb helyen azonban megkísérelték megszervezni vagy visszaállítani a szakmai főiskolákat (pl. Ausztriában, Finnországban).

Oktatáspolitikai válaszok Kelet-Közép-Európában

1945 után új helyzet alakult ki Kelet-Közép-Európában, ami az oktatáspolitikát is átformálta. Nem szabadította azonban meg a gyökereitől, úgyhogy 1990-ben, amikor a szovjet érdekszférából ez a régió kikerült, történeti gyökereihez fordult vissza, amelyeket a szovjet befolyás alatti időkben is megőrzött. Ezek a történeti gyökerek teszik érthetőbbé s talán kezelhetőbbé is a kelet-közép-európai országok oktatáspolitikáját.

A régió oktatási rendszereinek alapját nem a második, hanem az első világháború után rakták le, amikor a kelet-közép-európai nemzetállamok megalakultak (újjaalakultak). Ez lényegében az osztrák-magyar monarchia, a török, az orosz és a német birodalom romjain történt. Az oktatási rendszerek, amelyeket kialakítottak, ezen eltérő örökségek hordozzák – esetenként többet is egyszerre egy-egy állam keretei között. Az örökség azután meghatározza nemcsak az 1945 után kialakított, egységesnek látszó oktatási rendszert és oktatáspolitikát, hanem azt is, ahogyan a tömeges továbbtanulás igényére tudnak és akarnak reagálni.

A hagyományok közül a régióban a legrégebbi kétségtelenül a német. Ez – az Osztrák-Magyar Monarchia közvetítésével – alapját képezte azoknak a nemzetállami oktatási rendszereknek, amelyek a Monarchia romjain szerveződtek meg (Ausztria, Magyarország, Csehszlovákia, Szlovénia, Horvátország). Ezekben az országokban a német mintájú gimnáziumok – annak monarchiabeli változata – jelentették az alapot, amelyek köré az oktatási rendszerek szervezhetőek voltak. Az alsó és felső tagozattal szerveződő gimnázium (teljes szervezettsége esetén főgimnázium) eredetileg is városi központokba volt telepítve, amelyek nemcsak a kultúra, hanem főként az állami adminisztráció központjai voltak (középszintű igazgatási területbeosztás). Mint ahogy ennyire összenőttek az állami adminisztrációval, nem csoda, ha ezek az intézmények jól alkalmazkodtak a régió településhálózatához, mintegy visszatükrözték azt (kisvárosokban algimnáziumok, az adminisztráció központjaiban főgimnáziumok, amelyek egyben fölvevői voltak körzeteik algimnáziumi tanulóinak). Ezekhez a négy-hat évfolyamos népiskolák csatlakoztak, mintegy „ráhordva” egy-egy algimnáziumra azt a néhány „tehetséges” gyereket, akit továbbtanulásra alkalmasnak ítélték.

Az oktatás egyik jellegzetessége a Monarchiában az volt, hogy bár a 19. század második felétől fokozatosan az állam ellenőrizte és tartotta fenn, az egyházaknak jelentős befolyásuk maradt egykori iskoláik munkájára és életére. Ez a befolyás az első világháborúban született új nemzetállamokban nagyrészt megszűnt (kivéve Ausztria és Magyarország képezett), és a középiskolázás az új nemzetállamok ellenőrzése alá került. Az egyházi intézmények kisebbségi intézményekké minősültek vissza. Az oktatás másik jellegzetessége az egykori Monarchiában – főként az iparosodott területeken – a középiskolával párhuzamosan önálló szakképző rendszer kialakítása. Ez az első világháború után még csak az ipari központokban, városokban szerveződött meg; a falusi térségekben csak elvétve találjuk (erős ipari képzést örökölt az újonnan alakult Csehszlovákia, gyöngét pl. Horvátország). A tradíció azonban ezekben a térségekben mindenképp az elkülönült, párhuzamos és önálló szakképzési rendszer.

Mint ahogy az újonnan alakult nemzetállamok fölött az első világháborúban legnagyobb kontinentális hadsereggel rendelkező Franciaország bábáskodott, az új nemzetállamok másik csoportja a francia oktatási rendszer középpontjában álló líceumot vette át (pl. Lengyelország, Románia, Szerbia). A líceum, amely a francia típusú államigazgatással épült egybe, ezekben a nemzetállamokban is az újonnan alakult államigazgatás meghosszabbított karjává vált. Ebben nem volt önálló és párhuzamos szakképző rendszer, hanem az előbb vagy utóbb beépült a líceum keretei közé, vagy pedig kívül maradt a szervezett oktatáson. Ez annál könnyebben megtörténhetett,

mivel az említett országok túlnyomórészt a régió falusi területein szerveződtek meg, ahol az ipari jellegű szakképzés igénye korábban nem vetődött még föl.

Az új nemzetállamok azonban más örökséget is magukkal hoztak. A régió peremén – a Baltikumban – nemcsak a német, hanem az észak-európai hagyományok is hatottak; még inkább azonban az orosz birodalmi hagyományok (Finnország, Lengyelország). Az orosz oktatási rendszert pedig éppen akkor szervezték át, francia mintájából a német szociáldemokrácia eszméi hatására „politechnikai középiskolává”, ami sokáig hatással maradt az Oroszországból kiszakadt államok oktatására, és a második világháború alatt könnyedén másolhatóvá is vált. Lengyelország korábbi porosz területein természetesen német birodalmi iskolákat örököltek, amelyek megjelenésükben, tanterveikben és nevelési gyakorlatukban Elzásztól Königsbergig egységesen reprezentálták a fölemelkedő német császárságot. A Balkán déli területein – a török birodalom romjain – német és angol hatás keveredett, ami a brit oktatást népszerűsítette, legalábbis a társadalmak bizonyos csoportjaiban. Albániában az olasz nemzeti hatás és a római egyház missziós tevékenysége is érvényesült, többek közt épp az (európai típusú) oktatás megszervezésében. Ugyanilyen hatással találkozunk Dalmáciában, Triesztben és azokon a területeken, amelyeket Olaszország vitatott el a volt monarchiától.

Kelet-Közép-Európa oktatási rendszerei tehát különböző tradíciókon épültek föl, és ez már önmagában is nehezen volt összeegyeztethető. Növelte azonban a bizonytalanságot és kiszolgáltatottságot, hogy egy-egy új állam keretein belül is eltérő intézmények szerveződtek meg, illetve öröklődtek át (pl. Litvániában, Erdélyben, a Délvidéken, Dalmáciában, Románia oroszországi részeiben). Ebben a régióban az oktatási rendszerek átmenetisége és ideiglenessége sokkal nagyobb és fenyegetőbb volt mint Európa nyugati régióiban, ahol ez már mintegy évszázaddal előbb lezajlott. Kontinuitást és valamelyes stabilitást csak az egykori monarchia intézményei mutattak, amelyeknek régebbi történeti gyökerei voltak. A bizonytalanságot és ideiglenességet növelték a területviszasszerző követelések és átcsatolási aktusok, amelyek az 1940-es nemzedék iskolázottságát (is) teljesen megzavarták.

A második világháború után ilyen bizonytalan és ideiglenes oktatási rendszereket ért a szovjet befolyás alatt megszerveződő egyesített és kötelezővé tett alap- és alsó középfokú iskola. Bár ez sokáig egységesnek látszott – főként papíron és a deklarációk tükrében –, aki közelebbről láthatta őket, már akkor is leírhatta (volna), hogy mennyire különbözők (empirikus összehasonlító vizsgálatokra azonban csak a rendszerek lazulása után, az 1970-es években kerülhetett sor, akkor sem mindenütt, és főként nem intézményi szinten). Érdekes tanulmány volna pl. a romániai vagy szerbiai hét évfolyamos iskolákat összevetni horvátországi vagy magyarországi nyolc évfolyamos társaikkal, különösen azokkal, amelyek algimnáziumokból vagy ún. polgári iskolákból szerveződtek át – egyik esetben a népoktatás meghosszabbításaként, másik esetben egy algimnáziumi rendszer általánossá tételével. Még nagyobb különbségek álltak fenn a régió távolibb területeinek iskolái között (pl. Bulgária és Csehország). Az egyik esetben még az 1980-as években is át lehetett lépni a szakképzésbe hat évfolyamos általános iskolai tanulmányok után, másutt viszont már a ki-

lenc évfolyamos iskolázást tették kötelezővé. A különbségeket elmélyítették az eltérő térségi viszonyok, amelyek nyomán a Balkánon az intézményhálózat még az 1970–80-as években is hiányos maradt, miközben a közép-európai régióban illeszkedett a városi vonzáskörzetekhez és az újonnan kibontakozó nagyipari központokhoz.

A középiskolázás tömegessé válásának nemzetközi tendenciája a régió fejlettebb térségeit az 1960-as években érte el; ettől az időszakról datálhatók a térség átfogó oktatási reformjai is. Ilyen reformok azonban valójában nem születtek azokban az országokban, amelyek stabilabb és hagyományosabb középiskolai rendszert örökölték – még pártnyomásra, internacionalista egyeztetés, valamint szakértői követelés alapján sem. Nem született meg a hevesen követelt, szovjet mintájúnak kikiáltott tíz évfolyamos „politechnikai felsőbb iskola” sem, amelyet egyedül az NDK-ban sikerült kiépíteni. Mindössze újabb középiskola-típussal gyarapodott a rendszer (szakközépiskolák). Ezekben a térségekben a növekvő középiskolai továbbtanulási igényre az oktatáspolitikai nem a középiskolák megnyitásával reagált, hanem a szakképzési rendszer fejlesztésével és előtérbe állításával. Ez ugyan egyetemes irányzat volt az egykori szocialista országokban – de csak ebben a térségben született meg a középiskola és a szakmunkásképzés kombinációja. Ebben a térségben ez később kiszélesítette a főiskolai továbbtanulás bázisát, és megalapozta a felsőoktatási igények expanzióját.

Azokban az országokban, amelyek kevesebb középiskolai tradícióval rendelkeztek, könnyen és gyorsan ment a tíz évfolyamos oktatási rendszer deklarálása, ami a hagyományos intézmények szétbontásával és átszervezésével járt. Egyes államokban (pl. Bulgária) ez is előrelépést jelentett az iskolázottságban, de a legtöbb helyen valójában egy újabb szűrő beiktatásával járt – ezúttal nemcsak a hetedik-nyolcadik évfolyam és a középiskola, hanem a tizedik évfolyam és a felsőoktatási előkészítés közé. Az átszervezés következtében hagyományos középiskolai központok – amelyeket addigra a helyi társadalom már elfogadott – szűntek meg vagy alakultak át két évfolyamos szakképzéssé, és veszítették el társadalmi elfogadottságukat. Az 1990-es fordulat felé haladva ezt az átszervezést Lengyelországban, Romániában, valamint Jugoszlávia egyes tagköztársaságában is kudarcnak minősítették, és igyekeztek visszatérni az elhagyott (francia mintájú) középiskolai rendszerre.

Ez az átszervezés is hozzájárult azonban ahhoz, hogy a régió periferiáján elhelyezkedő országokban a középiskolai továbbtanulás iránti igények még csak napjainkban válnak tömegessé, mintegy három-öt évtizeddel megkésve Európa fejlett régióinak oktatásától. Minthogy a középiskola (újra) szelektív és főként akadémiai jellegű, még szűkebb a felsőoktatás iránti valódi igény; az igények látványos növekedését az 1990-es évek elején inkább átmenetinek tarthatjuk, és a politikai repressziótól való hirtelen szabadulással magyarázzuk (pl. Bulgária, Románia). A rendelkezésre álló felsőoktatási intézményrendszer és hálózat nem is alkalmas tömeges továbbtanulásra. Az intézményrendszer jellegzetessége, hogy – Magyarországot kivéve (az 1970-es évek) – nem alakult ki a felsőfokú szakképzés, hanem ehelyett ún. „szakegyetemek” hálózata jött létre. Ez a hálózat ugyan többé-kevésbé lefedi a régió legfejlettebb térségeit, és ezzel közel viszi a felsőoktatást az ott élők széles rétegeihez. Ez demokratikussá tehetné a kelet-közép-európai felsőoktatást. A szakegyetek azonban országosan, sőt alkál-

manként regionálisan szakosodtak, ami azt jelenti, hogy jelenlegi szakegyetem formájukban nem alkalmasak kistérségi továbbtanulási igények kielégítésére.

Mindez hozzájárul ahhoz, hogy *a felsőoktatás iránti igények még mindig stagnáljanak Európának ebben a régiójában*, s ha hirtelen növekedésnek indulnának, akkor alighanem elviselhetetlen nyomással nehezednének a meglévő hálózatra. A felsőoktatás regionalizálási törekvéseiben ez a felismerés is ott munkál, amint az 1990-es években divatos felsőoktatási privatizációs törekvések is. Ezek azonban valószínűleg nem oldanák meg a problémát. A régió felsőoktatása még olyan átfogó reformtörekvéseknek néz elébe, amelyek kibővítik a hálózatot, és tágítják a szűk szakmai profilokat. Mindezt azonban egy összeomló és átalakításra váró gazdasági környezetben kellene megtenni, ami korántsem kedvez a felsőoktatási rendszer átalakításának és kibővítésének. A régióban ez minden valószínűség szerint csak akkor következik be, amikor megindul a gazdasági növekedés, és a régió országai fölzárkóznak az Európai Unióhoz.

Kisebbségi oktatáspolitikák

A továbbtanulás iránti igények tömegesedése különösen fölkészületlenül éri a régió kisebbségi oktatáspolitikáját és a számukra rendelkezésre álló intézményrendszert, intézményhálózatot. A régió nemzetállamainak megalakulásakor még nem volt szó erről. A kisebbségi oktatáspolitikai nem társadalmi-statisztikai, hanem mindenekelőtt nemzetközi és nemzeti politikai szükségleteket volt hivatott kielégíteni. Az akkor kialakult rendszer, hálózat és politika a 20. század első harmadának állapotait tükrözi.

Figyelmet érdemel, hogy a két világháború közti kisebbségi sérelmek és többségi követelések az oktatás területén főként az elemi oktatás körül csaptak össze. A visszatérő igény az egyes helyhatóságok vagy egyházi intézményfőntartók által állított iskolák hivatalos léte vagy nem léte volt; illetve az a kérdés, hogy az elemi oktatásnak mi legyen a nyelve. A nézeteltérések az anyanyelvi oktatás körül csaptak össze – a meggyerendők a kisgyermekes szülők és a kisiskolások voltak. Nem véletlenül: az oktatás akkor még csak ezen a szinten volt tömeges, úgyhogy a tömegekre figyelő többségi és kisebbségi politikusoknak az alapfokú oktatásra kellett összpontosítani és annak a problémáit megoldania. A kisebbségi középfokú oktatás csak a második világháború után kezdett politikai kérdéssé válni régióinkban. Ekkorra kezdtek a középiskolázás iránti igények tömegessé válni, illetve ekkor kellett megfelelő választ találni arra a kihívásra, amely nem volt más mint a szovjet kezdeményezését, de a regionális tradíciókat is figyelembe vevő általános iskolák megszervezése

Az általános iskola egyes helyeken a népoktatás kiterjesztését jelentette (négy vagy hat évfolyamról hétre vagy nyolcra), másutt viszont a már meglévő középfokú oktatás alsó tagozatának elterjesztését. E tekintetben a kisebbségi oktatási hagyományok különböztek a többségi hagyományoktól, ami növelte a nehézségeket. Nemcsak az anyanyelvi oktatás lett most már a kérdés, hanem a kisebbségi oktatás szervezete is: korábbi intézményeiket nemcsak nyelvén és rendszerében is át kellett alakítani (pl. a gimnáziumokat líceumokká, illetve a polgári iskolákat népiskolákká és így tovább).

A kérdés az 1940–50-es években azért nem vált látványossá, mert a szovjet típusú pártállamok *gleichschaltolták* a kisebbségi oktatást, mindenkit jogfosztottá téve, nemcsak a kisebbségeket (a kisebbségek hamarabb fordultak védelemért a központi pártállamhoz vagy éppen a szovjet vezetéshez, mint saját helyhatóságaikhoz vagy helyi társadalmukhoz). Az átalakulás problémái csak akkor kezdtek meglátszani, amikor a rendszerek az 1970-es években valamennyivel függetlenebbekké váltak. A kisebbségek szovjet támogatása (oszd meg és uralkodj) gyengült a közvetlen szovjet beavatkozás csökkenésével. A kisebbségi oktatás szerkezeti problémái – amelyek a többség és a kisebbség eltérő oktatási hagyományaiából eredt – egyszerre érzékelhetővé váltak.

A kisebbségi oktatásról szóló viták jellegzetes módon csak elvétve érintették a szakképzést. Ennek nemcsak az volt az oka, hogy az iskolarendszerű szakképzés a régió számos térségében csak 1945 után szervezték meg, tehát e tekintetben nem is voltak hagyományok, sem kisebbségiek, sem többségiek. Legalább ennyire fontosnak látszott, hogy a szakképzés nem hordozta azokat a középosztályi értékeket, amelyeket a középiskolában kellett (lehetett) elsajátítani, s amelyek közt a nemzeti identitástudatnak kitéüntetett szerepe volt és van. Az 1960-as évektől kezdve a régióban a középfokú továbbtanulás iránti igényeket tudatosan terelték a szakképzés felé, a középiskolákat pedig továbbra is megtartották igen szelektív intézménytípusnak. A középfokú továbbtanulás iránti igénynövekedést azonban a kisebbségek körében (is) elfedte a középiskolába kerülés politikai kontrollálása – ami mindenkit sújtott –, a falusi térségek elnéptelenedése (ami a kisebbségi iskolahálózatot súlyosan érintette), illetve a társadalmi szerkezet átalakulása (ami viszont a továbbtanulást tette minden korábbinál fontosabbá). A politikai represszió miatt a kisebbségi represszió kevésbé érzékelhetővé vált, a nemzetközi folyamatok pedig csaknem fölismerhetetlenek lettek a kisebbség körében.

Napjaink kisebbségi oktatáspolitikája a felsőoktatás körül sűrűsödik. Ez a változás önmagában is mutatja – ha egyéb elemzésekből nem tudnánk –, hogy a 20. század végére a hangsúly az elemi oktatásról a felsőoktatásra tevődött át. A kisebbségi oktatás hálózata e tekintetben a legsérülékenyebb és legkevésbé kiépített. Hiszen amikor az alapokat lerakták, a felsőoktatás csupán kevesek privilégiuma volt, és ezeknek a keveseknek tulajdonképp mindegy volt, hogy a régió melyik fővárosának (urbanizációs központjának) egyetemére iratkoznak be. Kivétel ez alól csak néhány foglalkozásra fölkészítő felsőfokú szakmai képzés volt – pedagógusképzés, lelkészképzés (főként protestáns területeken) –, amely mindig is a kisebbségi közép- és felsőoktatás kérdése volt. A kisebbségi oktatás ma nincs fölkészülve a felsőfokú továbbtanulás tömegessé válására. Azok a szükségmegoldások, amelyek az elmúlt években alakultak ki (privát és egyházi intézmények, határmenti együttműködések, külföldről kihelyezett tagozatok stb.) távolról sem elegendők a várhatóan megnövekedő felsőfokú továbbtanulás igényeinek kielégítésére. Minthogy a többségi intézmények kapacitása sem elegendő – túlszakosodott, szelektív és hálózata sok helyütt nem felel meg a települési és közlekedési viszonyoknak –, a kisebbségek továbbtanulás iránti igényeire ma ez a régió nincs fölkészülve.

Az eltérő hagyományok, amelyekre az akkor újonnan kialakult nemzetállamok oktatási rendszerei ráépültek, egy-egy államban önmagában is szinte többszöröztek az oktatás rendszerét. Erdély oktatási rendszere eltért a királyi Románia oktatási rendszerétől; az újra alakult Lengyelország három eltérő oktatási rendszert is örökölt; Szerbia oktatási rendszere más volt, mint Horvátországé és így tovább. Ráadásul az eltérő rendszereket az esetek egy részében éppen a nemzeti kisebbségekkel együtt örökölték meg az új nemzetállamok, amelyek természetesen saját identitásuk kiépítését tekintették elsődleges feladatnak. Az eltérések és feszültségek kezdettől „bele voltak kódolva” ezekbe a rendszerekbe. Ez az 1970-es években megkezdődött oktatási reformok idején vált nyilvánvalóvá, amelyek során az egykori líceumokat illetve gimnáziumokat szervezetenként tovább osztották. Most már nemcsak az alsó három-négy évfolyamot választották le róluk (általános iskola), hanem a maradék felső évfolyamok közül is az utolsó kettőt. Az előző évfolyamokat az általános iskolákhoz kapcsolva jöttek létre a tíz évfolyamos intézmények; míg az eredeti intézmény a maradék két évfolyamra zsugorodott össze. Ezzel a kisebbségi oktatás eredeti rendszere eltűnt, teljesen megváltozott, az eredeti intézmények mindenütt fölismerhetetlenné váltak (Románia, Jugoszlávia), ahol ez az átszervezés megtörtént. Mégis, ezt az átszervezést inkább túléltek a kisebbségi intézmények mint a többségi, különösen ha újabb alapításúak voltak. E tekintetben azok a kisebbségi oktatások mutatkoztak a legartósbaknak, amelyeknek a régióban a legrégebb tradícióik voltak. Ez az ellenállás könnyebbé tette, hogy a kisebbségi intézmények 1990 után visszatérjenek tradicionális szervezeteikhez; csakhogy ezek a tradicionális szervezetek magukban véve nem segítik, hanem tulajdonképpen inkább gátolják a középiskola tömegessé válását. Pedig ahol számottevő iskolarendszerű szakképzés nem alakult ki, a tömeges középiskolázás számára ezek az eredeti gimnáziumok /liceumok állnak rendelkezésre. Tradícióik, amelyek megőrizték a kisebbségi intézményeket, egyben gátjává is válnak az oktatás modernizálásának.

A régióban, jellegzetes módon, sok kisebbségi intézmény egyházi intézmény is volt egyben, mégpedig kisebbségi egyházak fönntartásában, amelyek eltértek a többségi egyháztól (protestánsok Lengyelországban, ortodoxok a balti államokban, görög szertartásúak a pravoszlávok között, protestánsok és katolikusok az ortodoxok között Romániában, katolikusok a muszlimok között Albániában, muszlimok az ortodoxok között Bulgáriában és Jugoszlávia egyes tagköztársaságaiban és így tovább). Nemcsak az iskolák anyanyelve, illetve típusa és hagyományai tértek el tehát a kisebbségi és a többségi oktatási rendszerben, hanem fönntartóik is. A kérdés, amely a két világháború között a kisebbségi oktatás kulcsa volt, 1945 után megoldódni látszott az egyházak szigorú pártállami kontrolljával, illetőleg a közoktatás totális államosításával. Az oktatás szempontjából a kisebbségi egyházak elvesztették jelentőségüket, ha csak nem egyházi szolgálatra fölkészítő középiskolákat és főiskolákat tartottak fönnt. A kisebbségi oktatás ugyanúgy állami monopóliummá vált mint a többségi oktatás.

Az 1989/90-es fordulat óta azonban a helyzet megváltozott. Az egykori intézményfönntartók ismét színre léptek, és az egyháznak újra nagy szerep jut az intézményfönntartásban. Annyira, hogy a felsőoktatás meginduló bővítésének főszereplőivé is

válhatnak. Évtizedünk elején az ilyen privatizációt a szakértők még a felsőoktatási expanzió egyik lehetséges – ha nem a legfontosabb – formájának tekintették (pl. Bulgáriában, Ukrajnában, Romániában). Mára ez a lelkesedés minden bizonnyal a múlté. A kisebbségi egyházak nemhogy egy-egy állami felsőoktatás rendszerét nem tudják jelentősen bővíteni, de valójában még a kisebbségek intézményhálózatának bővítését sem tudják tartósan ellátni. Ehhez nekik is állami támogatás kell; és ezzel a többségi oktatáspolitikára rögvest belép a képbe – amint ezt nem egy „kihelyezett tagozat” és határmenti együttműködés sorsa példázza (Szlovákia, Románia). Kisebbségi oktatási rendszert valójában csak egyetlen egyház – a római – akar és tud létrehozni. De ehhez a római egyháznak is állami támogatásra van szüksége. Emellett a római egyház általában vigyáz arra, hogy túllépje egy-egy nemzeti kisebbség kereteit, megmaradva nemzeti helyett nemzetek fölötti egyháznak.

Egyházi és állami intézmények különböző összekapcsolására, egybeolvasztására Európában a felsőoktatás területén sincs sem példa, sem lehetőség. A fejlődés iránya sokkal inkább az elkülönülés és a párhuzamosság. Ma Európa-szerte – ha nem világszerte – a római egyház kiépíti és legitímálja a saját (kisebbségi) oktatási rendszerét elemtől a felsőfokig. A kísérlet, hogy a kisebbségi felsőoktatást egyházi segítséggel teremtsék meg, hosszú távon aligha tartható. Ez csak állami segítséggel lehetséges.

Kisebbségek: modernizációs tartalék?

Mára az egyik nyitott kérdés a társadalmi igények várható változása az iskola, tágabban az oktatás iránt. A fenti elemzésekből az derült ki, hogy ez kulcskérdés abban a folyamatban, amelyben Kelet-Közép-Európa térségei föl akarnak zárkózni az Európai Unió fejlettebb régióihoz. *Az oktatás expanziója nemcsak velejárója a modernizálódásnak, hanem hajtóereje is.* Tudnunk kell tehát, hogy mekkora „modernizációs tartalék” van ennek a régiónak, következésképp milyen gyorsan lehetséges ezt a tartalékot „mozgósítani”, és egyáltalán: térségenként mekkora hajtóerőre számíthatunk. Fenti elemzéseink azt sugallják, hogy a régió „modernizációs tartalék” még nem aktivizálódott, ami erőltetett és felszínesebb modernizációt tesz csak lehetővé. Ezért fontos társadalompolitikai törekvés e „modernizációs tartalék” mielőbbi fölélesztése, kiszélesítése és aktiválása. Ez – többek között, sőt talán mindenekelőtt – *a tanulás és képzés iránti igények fölkeltését és célzott kielégítését jelenti.*

Ebben a megközelítésben a kisebbségek tanulás iránti igényeinek megfogalmazása és orientálása fontos mozgósítható tartalék. A még stagnáló felsőoktatás és a tömegecsedés felé tartó középfokú oktatás folyamatainak akkor gyorsulhatnak föl a régióban, ha a többségi társadalom mellett dinamikusan és egyértelműen a kisebbségi társadalmakat is sikerül megnyerni és mozgósítani a modern, európai értelemben vett továbbtanulásnak és iskola utáni képzéseknek. Eddigi elemzéseink alapján úgy látjuk, hogy a göröcsökbe merevedett kisebbségi /többségi oktatáspolitikai a régió egyes térségeiben egyenesen akadálya – nemhogy emelője volna – az oktatás expanziójának. Ezért azt várjuk, hogy a politikai göröcsök oldódása a régiót ösztönözni fogja egy európai típusú közép- és felsőoktatás kialakítására, illetve az iskolán kívüli, vállalati stb. képzések kiépítésére. A kisebbségi oktatás a régió egyik mozgósítható modernizációs tartaléká-

nak látszik – amennyiben sikerül a többségi oktatással is, különösen pedig a kontinentális oktatás rendszerével konform módon megoldani.

Ez különösen olyan kisebbségek esetében igaz, amelyek modernizációs előnnyel (többlettel) rendelkeznek; azaz olyan értékrendet és normákat képviselnek és jelenítnek meg, amelyek a többségi társadalom modernizálódása számára modellként szolgálhatnak. A régió történetében mindig is megjelentek ilyen kisebbségek (pl. németek, zsidók), megtartásuk a régió mindenkori modernizációjának kulcsát, elvesztésük a modernizációból való kimaradást jelentette. A jelenlegi kisebbségek szintén képviselnek modernizációs többleteket, többek között pl. iskolázás és képzés iránti igényekben. Ezeknek az igényeknek a kielégítése várhatóan az egész régió és /vagy az adott térség modernizálódásának folyorsulását eredményezi.

Kisebbségi rendszerek?

A másik nyitott kérdés az, miként lehetne a kisebbségi igényeket kielégíteni, miközben a többségi oktatás rendszere nem sérül. A vitákban kétféle megoldás körvonalazódott eddig. Az egyik az önkormányzatiságra, intézményi autonómiára, helyi tantervekre helyezné a hangsúlyt, és főként angolszász mintákra hivatkozik. Számos elkeseredett vitahelyzetben úgy látszik, mintha magát az „államrezont” volna kívánatos megváltoztatni ahhoz, hogy a kisebbség megalapíthassa és megtarthassa a saját intézményeit. Ennek a gondolatmenetnek korszerű változatai is vannak. Például a privatizáció (magánegyetemek), amelynek során extra pénzforrásokat lehetne (állítólag) mozgósítani a kívánatos magánintézmények fölállításához; vagy például külföldi intézmények meghívása és akkreditáltatása a többségi oktatás rendszerén belül, ami alternatívát jelenthetne a többségi oktatásnak. Ugyancsak ismert érvelés az egyházak megnövekvő részvétele az oktatásban – együtt az államosított egyházi vagyonok visszaadásával –, ami ugyancsak lehetővé tenné decentralizált kisebbségi intézmények életre hívását. Ezeket az intézményeket azután a kisebbség tartaná ellenőrzése alatt – miközben teljesíti a többségi oktatás által előírt, az akkreditációhoz szükséges előírásokat.

Bármennyire logikusnak látszanék is önmagában ez az elgondolás – amelyet ráadásul a liberalizmus nagy eszméi és a rájuk hivatkozók támogatnak –, a régió oktatási rendszereiben példa nélkül állana. Ehhez nem volna elég a kisebbségi intézményeket életre hívni – a kisebbségek a többségi államok egész politikai filozófiájával és alkotmányjogi szellemével szembekerülnének. Mint azt fentebb bemutattuk, a régió valamennyi oktatási rendszere alapjában véve a kontinentális modellt követi, aszerint épült föl. A kontinentális modellben pedig lehetnek ugyan kivételek, de ezeket sem a helyi közösségek hozzák létre, hanem a centrumból adják az áldást (meg a pénzt) hozzá. A decentralizálás is központilag történt, aminthogy az autonómia garanciái is központiak. Ezért az iskolai önkormányzatiság lehetne kivétel a többségi oktatási rendszerben – de nem fogalmazható meg követendő szabályként.

A kontinentális oktatás hagyományai helyett azt sugallják, hogy *a kisebbségeknek ki kell építeniük, meg kell szervezniük és el kell ismertetniük a maguk kisebbségi oktatási rendszereit*. Bármekkora is ma még a többségi oktatáspolitikusok ellenállása a teljes kisebbségi oktatási rendszer kiépítésével, idézett példáink mind arra mutatnak, hogy

az igények „inflálódásával” és az oktatás expanziójával ugyanazok a viták élednek újjá ma a kisebbségi felsőfokú oktatásban, mint öt-hét évtizeddel ezelőtt az elemi oktatásban. Azt várjuk, hogy a megoldások is hasonló irányba fognak mutatni. Mind a kisebbségi, mind a többségi oktatáspolitikusoknak párhuzamosan, egyeztetve, de autonóm módon kiépített többségi /kisebbségi oktatási rendszerekben érdemes gondolkodniuk, mert ez segítheti a társadalmi modernizálódást és a felsőoktatás gyors kiterjesztését. *Mindez velejárója – talán régióink esetében épp az egyik föltétele is – az európai integrálódásnak.*

KOZMA TAMÁS

Megjegyzés: Ez az írás a „Kisebbségi oktatás Közép-Európában” c. kutatás zárótanulmánya alapján készült. A kutatást az OKTK A 1551/IV. sz. alatt támogatta.

IRODALOM

- ALBERT SÁNDOR (é. n.) *Regionális iskolafejlesztési stratégiák*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- ARCHER M. S. (ed) (1982) *The Sociology of Educational Expansion*. London, Beverly Hills, Sage.
- BAUER ÉDIF (é. n.) *Munkaerő-piaci trendek és oktatáspolitikai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- BERÉNYI JÓZSEF (é. n.) *Alapszerződés és nemzetiségi oktatásiügy*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- DOLNÍK ÉRZSÉBET (é. n.) *Állami oktatáspolitikai és kisebbségi oktatás*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- FISCHER-FÜLÖP ILDIKÓ & KÖTŐ JÓZSEF (1997) *A romániai magyar kisebbség oktatási helyzete*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- GABÓDA BÉLA (é. n.) *A kárpátaljai magyarság értékeiről és a kisebbségi lét alapproblémái*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- GLATZ FERENC (1993) Egy általános magatartási kódex körvonalai. *Educatio* No. 2.
- KISS GY. CSABA (1993) Vázlat a nemzeti kisebbségekről. *Educatio* No. 2.
- KULTURÁLIS ANTROPOLÓGIAI MUNKAKÖZÖSSÉG (é. n.) *Elemzés a székelyföldi főiskolai képzés helyzetéről*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- MEYER J. W. (et al) (1992) World Expansion of Mass Education 1870–1970. *Sociology of Education*.
- MEYER J. W. & HANNAN M. T. (eds) (1979) *National Development and the World System: Educational, Economic and Political Change 1950–1970*. Chicago, University Press.
- NAGY J. (1970) *Az iskolafokozatok távlati tervezése*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- OROSZ ILDIKÓ (é. n.) *Kisebbségi oktatás Kárpátalján*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- PRIBERSKY A. (1993) Ön- és idegenkép: a társadalmatudományi módszerek hozzájárulása a kisebbségkutatáshoz. *Educatio* No. 2.
- SZABÓ ZOLTÁN (1997) *Háttér tanulmány a szlovákiai magyar felsőoktatás fejlesztéséhez*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- TONK SÁNDOR (é. n.) *Magyar nyelvű felsőfokú oktatás Romániában*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)
- TROW M. (1974) Problems in the Transition From Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education*. Paris, OECD.
- VUKOVICH GYÖRGY (é. n.) *A népesedés és hatásai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)

MAGYAR KULTÚRFÖLÉNY VAGY ETNOKRATA ÖNÁMÍTÁS?

MIRE JÓK A DUALISTA KOR NEMZETISÉGI STATISZTIKÁI?

A FEUDALIZMUS UTÁNI KORSZAK EGYIK ALAPVETŐ társadalomtörténeti kérdése Közép-Európában az, hogy a modern nemzetállam kiépítésének különböző – politikai, gazdasági, kulturális – feladatait kik végezték el, azaz honnan rekrutálódtak a modernizációt végrehajtó elitesoportok. Ebben az összefüggésben a „hozott” társadalmi tekintély és az örökölt státus (pl. nemesi, szabadpolgári, újonnan emancipált) elképzelhetőleg éppoly nagy súllyal esett a latba, mint az iparosodás és városiasodás kezdetén meglévő birtokviszonyok (föld vagy ingatlanbirtok, trezorizált pénzvagyton) vagy a polgárosodásban oly nagy szerepet játszó művelődési hagyományok, valamint az iskolai címekkel igazolt vagy más jellegű (például a nyelvtudással kifejezett) intellektuális tőke. Mindezeknek a társadalmi *aduknak*, melyek segíthettek a modernizáló elitek egyes részlegeibe való bejutáshoz s a bennükmaradáshoz, mintegy keresztmetszetében állt – nálunk talán még inkább, mint egyebütt – az *etnikai eredet, besorolás illetve önazonosítás*.

Témámba való bevezető megjegyzéseim között nem mulaszthatok el utalni ennek a helyzetnek többfajta – közismert és egymást kiegészítő – történelmi okára. Magyarország volt Európa egyetlen olyan nemzetállam-kezdeménye, melyben a feudalizmus felszámolását szervező uralkodó réteg (a nemesség) zömmel (bár benne is voltak allogén elemek) egy *népességi kisebbséget* képviselt, amennyiben a magyar ajkúak arányát a reformkorban mindössze az össznépesség 40–45%-ára lehetett becsülni.¹ Ráadásul ezt a nemzeti ideológia hordozására elsődlegesen hivatott kisebbséget is összehasonlíthatatlanul erősebben megosztotta a felekezeti sokféleség, mely a szekularizáció előtti korban a csoport-identitást még messzemenően meghatározta, mint másutt a kontinensen, ahol a reformáció és ellenreformáció folyamán az uralkodó rétegekben mindenütt (Svájc és Hollandia részleges kivételével) vagy a katolicizmus vagy egy protestáns egyház jutott abszolút népességi többségre. A korábbi államvallási jelleg maradványait megtartó római katolikus egyház tagjai nálunk az össznépességben enyhe kisebbségben voltak s még a magyar nyelvű népességben is csak minősített többségű

¹ Katus László adatai szerint a magyarok aránya még 1850-ben sem haladta meg a 41,5%-ot s ez 1890-re mindössze 48,6%-ra nőtt. L. *Magyarország története, 1848–1849*, Budapest, Akadémiai, 1979, 1149.

hívőkörrel rendelkeztek.² A „magyarság”, a „magyar nép”, a „népnemzet”, az „államalkotó nemzetiség” vagy a „nemzethordozó etnikum” fogalmainak történelmi konstrukciója ennek következtében nálunk még sokkal problematikusabbnak bizonyult, mint a szomszédos vagy a nyugati minta-országokban. Egyrészt a „nemzetépítésben” már eleve nem lehetett semmiféle kulturális többségre számítani vagy akár törekedni, másrészt a nemzeti szimbolikában még fontosabb kulturális egységesítés is csak az asszimiláció igencsak hosszú távlatú tervének megvalósításától – és előre látható politikai konfliktusok árán – volt remélhető.

Ebben a helyzetben, érthetően, a nemzeti liberalizmus vezetői kezdettől fogva elsősorban az allogen elitcsoportok asszimilációját célozták meg, hogyha már az egész népességet nem is lehetett belátható időn belül a tervezett nemzetállam normái szerint kellően elmagyarosítani. Ezt a feladatot, mint mindenütt Európában, az iskola-rendszer volt hivatva elvégezni. Ennek kiépítése a kiegyezés utáni önálló nemzetállam intézményrendszerének modernizálása keretében pontosan megfelelt az asszimilációs funkciók rétegsajátos követelményeinek.

Elemi szinten az Eötvös-féle népiskolai törvénytől (1868) a keményebb asszimilációs kritériumokat érvényesítő Lex Apponyiig (1907) nagyjából megmarad az egyházak uralkodó szerepe az oktatás nyelvére vonatkozó választási szabadsággal. Asszimilációs hatást inkább csak az 1867 után kiépülő, főképp a városokba telepített, bár globálisan végig kisebbségben maradó állami és községi iskolahálózat fejt ki, ha eltekintünk a nyilvános jogú zsidó iskolák „önasszimiláló” buzgóságától, melynek keretében a neológia és a nyugati ortodoxia iskolahálózatát a századfordulóra néhány intézmény kivételével teljes egészében a magyar nyelvű oktatás szolgálatába állították.

A kultuskormányzat a középiskolázást azonban már majdnem kizárólag a nyelvi asszimiláció céljaira használta fel. A gimnáziumok átállítása németről vagy latinról magyarra gyakorlatilag a kiegyezés előtti években megvalósult. A későbbiekben pedig a magyar intézményhálózatot tovább fejlesztették, míg a nemzetiségek gimnáziumi hálózatának kiépítését drasztikusan korlátozták (a románokét és szerbekét) vagy egyenesen betiltották (a szlovák és a rutén kezdeményezéseket). Egyedül az erdélyi evangélikus szászok tarthattak fenn történelmi kiváltságaik folyományaként igényeiknek nagyjából megfelelő számú gimnáziumot. A magyar nyelvű oktatás kvázi-monopóliumának elve a középiskolai hálózat egyéb területein még ennél is erőteljesebben érvényesült – legkevésbé a tanítóképzőknél, melyek a továbbra is soknemzetiségű elemi iskolákat látták el személyzetrel –, annál is inkább, hogy a reáliskolák, valamint a polgári és a felső népiskolák túlnyomó részének létesítése az állam és a városi hatóságok kezdeményezésére és finanszírozásával történt.

A felsőoktatásban a magyar nyelvi monopólium – hasonló okokból – még teljesebben valósult meg. Mind az egyetemek, mind a szakfőiskolák a kiegyezés óta (legtöbbjük már azelőtt is) állami intézményként működtek s így asszimilációs funkciójuk sohasem volt kérdéses. Kivételt képeztek egyes nem közületi, hanem kizárólag egyházi ellenőrzés alatt lévő papi szemináriumok illetve teológiai főiskolák, melyek latinul,

² 1890-ben a római katolikusok a népesség 47,8%-át tették ki s köztük magyarok 56,8% minősült. L. u.o. 1162.

görögül illetve kisebbségi nyelveken (is) oktathattak. (Ez nem érintette azonban – többek között – a hagyományos egyetemi karként fungáló pesti katolikus teológiát, de az 1877-ben kifejlesztett állami alapítású pesti neológ rabbiképzőt sem.) A főiskolai rendszer magyar monopóliumát a kiegyezést követő évtizedekben ennél sokkal számottevőbben csorbította a külföldön, elsősorban a Bécsben végzett tanulmányok illetve az ott szerzett diplomák konkurenciális hatása. 1880 felé még a magyarországi orvostanhallgatók mintegy 40 százaléka német nyelvű egyetemen (túlnyomó többségük Bécsben) keresett szakmai jogosítást. Más szakokon azonban nem találkozunk hasonló arányokkal, melyek egyébként a későbbiekben gyorsan mérséklődtek is.

Mindennek az előrebocsátása intézményes keretül szolgálhat a nemzetiség-sajátos iskolázottsági trendek értelmezéséhez, melyeket – mint tudjuk – a korabeli statisztikai adatszolgáltatás 1880 óta rendszeresen (s azelőtt rendszertelenül) a bevallott vagy bejelentett anyanyelv, vagy a leginkább használt nyelv alapján állított össze.³ Az adagyűjtés módja így eleve bizonyos fokú önkényességet illetve esetlegességet tett lehetővé a diákság nemzetiségi besorolására nézve. Mind az érintettek, mind az összeírást végzők (tanárok vagy tanfelügyelők, esetenként népszámlálási biztosok) sajátos helyzeti érdekviszonyaik szerint alakíthatták az iskolai közönségre vonatkozó nyelvi adatokat, s ezek a magyar dominanciájú elitiskolákban nyilvánvalóan a magyar nyelvűség preferenciális deklarálásának kedveztek. Így, mint látni fogjuk, az elitiskolák diákságát érintő nemzetiségi statisztikák – legalább *részben* – önmegvalósító jóslatként is működtek, amennyiben az iskolák asszimilációs potenciáljának megfelelően fejezték ki a diákság asszimilációs szintjét, melyet a magyar nyelvűségi arányok fémjeltek. Ezt *tükrözik* többé-kevésbé az idevágó számok, melyek főképp a korszak végi helyzetet, tehát az iskolai asszimilációs folyamat előrehaladott állapotát mutatják be.

Az 1. táblázat szerint minél magasabb szinten vizsgáljuk 1910-ben a hazai iskolák nemzetiségi rekrutációját illetve a népesség műveltségi szintjét a nyelvi megoszlás szempontjából, annál magasabb a magyar nyelvűek aránya. Ez ugyan az elemi iskolákban is enyhén többségi már, de az írástudó népességben megközelíti és a közép-szintű szakoktatásban résztvevőknél mindenütt meghaladja a kétharmadot, míg a felsőoktatásban közel áll a kilencztedhez. A magyar nyelvűek túlképviseletége a művelt rétegekben és a magasabb képzési szinteken annál feltűnőbb, hogy a tankötelesek között arányuk elmarad az összes többi szinten megfigyelttől s alig éri el a többséget. Ez egyszerű olvasatban azt jelenthetné, hogy a magyarországi értelmiség és a magasabb iskolák közönsége a dualista kor végén majdnem kizárólag magyar ajkú vagy elmagyarosodott népességből származott, míg alsóbb szinten – feltehetőleg az iskolahálózat magyar dominanciája hiányában – sokkal inkább fennmaradt a nemzetiségi és anyanyelvi sokféleség, akárcsak az össznépességben és a tankötelesek között. Ebből a szempontból különösen figyelemre méltó, hogy az össznépességi, a tankötelezetekre és az elemistákra vonatkozó arányok nagyságrendileg szorosan egymás közelé-

3 „Ezen tulajdonképpen nem a szoros értelemben vett anyanyelvet értették, hanem – a népszámlálási utasítások tanúsága szerint – azt a nyelvet, amelyet »az illető egyén magáénak vall s amelyen a legjobban és legszívesebben beszél«, s amelyet esetleg a kisdudodában, az iskolában vagy egyéb társadalmi érintkezésben sajátított el”. U.o. 1148.

ben állnak – egyedül a románoknál és az „egyéb” kategóriába soroltaknál (főképp horvátoknál és ruténoknál) találni nagyobb iskolázottsági deficitet –, míg a magyarok az összes többi szinten a művelődési hierarchia lépcsőfokain felfelé haladva egyre nagyobb túlképviseltséget, valóságos hegemoniát mutatnak fel, immár az összes többi nemzetiséggel szemben.

1. TÁBLA

Az össznépeség, az írni és olvasni tudók, a tankötelesek és az iskolába járók megoszlása oktatási szint és a bejelentett fő beszélt nyelv szerint Magyarországon (1910)

	Magyar	Német	Szlovák	Román	Szerb	Más	Összesen
Össznépeség ^a	54,5	10,4	10,7	16,1	3,0	5,3	100,0
Tankötelesek ^b	51,4	11,4	12,8	16,6	2,5	5,3	100,0
Írni és olvasni tudók ^c	62,8	12,7	10,6	7,8	2,6	3,4	100,0
Elemi népiskolások ^d	55,8	12,1	13,2	11,6	2,4	3,6	100,0
Iparos és kereskedő inasiskolások ^e	68,4	13,2	6,9	5,7	3,7	0,1	100,0
Polgári és felső népiskolások ^f	80,9	10,6	2,9	2,5	1,5	1,4	100,0
Gimnazisták és reáliskolások ^g	79,6	9,2	2,6	6,2		2,4	100,0
Érettségizettek ^h	87,6	4,2	1,0	5,5	1,2	0,6	100,0
Egyetemi és főiskolai diákok ⁱ	88,3	4,3	0,6	3,8		1,9	100,0

a Hanák Péter után idézett adatok. L. *Magyarország története 1890–1918*, Budapest, Akadémiai, 1978, 414.

b 1905-ös adat. L. *Magyar statisztikai évkönyv*, 1905, 345.

c Számított arányok az előbbi jegyzet adatai és a *Magyar statisztikai közlemények*, 64, 177 szerint.

d *Magyar statisztikai évkönyv*, 1911, 366.

e U.o. 367.

f U.o.

g 1906–1910 évek átlaga. L. u.o. 385.

h U.o. 387.

i U.o.

Ez utóbbiak között azonban az adatok jól demonstrálnak egyfajta rangsort a művelődési szintek és esélyek terén. A tankötelesek közötti arány és a magasabb iskolák publikumában való részesedés viszonzyszámai megközelítőleg ugyan,⁴ de meggyőzően igazolják, hogy a magyarok mellett az iskolázási versenyben (s egyben minden bizonnyal az iskolai asszimilációnak való ellenállásban) a német ajkúak állták meg legjobban helyüket, hiszen a „felfelé” náluk is csökkenő részvételi arányok még a gimnazisták között is ugyanabban a nagyságrendi zónában maradtak, mint alsóbb szinten (az érettségi és az egyetemista szint kivételével). Az összes többi nemzetiségnél a gimnazisták közötti arány az elemista szint harmad-negyedrésznyi töredékét

⁴ Az idézett jelzések azért hasonlíthatók ugyanis csak megközelítőlegesen egymással, mivel nem azonos nemzedéki kohorszokról van szó, márpedig a különböző nemzedékcsoportok művelődési esélyei *koruknál fogva* igenesek eltértek egymástól. Az össznépeség és az írástudók az egész népességi piramist képviselik, akiknek idősebb generációi még a tárgyalt korszak előtt kerülhettek iskolákba. A tankötelesek és elemisták zömmel a 6–12 éves kohorszokat foglalják magukba, az inas és polgári iskolások főképp a 10–15 éveseket, a középiskolások a 10–18 éveseket, míg az egyetemisták a 17 éven felülieket. Az összehasonlítás csak avval a felteléssel érvényes, hogy a különböző kohorszok demográfiai (életkori, nemi stb.) viszonyai nem térnek el számottevően egymástól. Ez a felfelé a korban egymáshoz közel álló kohorszoknál nagyjából igazolható, az egymástól távol állóknál már nem a felgyorsuló demográfiai átmenet korában.

teszi ki, s az érettségizők és főiskolások közötti képviseltség még ennél is sokkal kisebbet. Feltűnően nagy a felső szintű képzési deficit a szlovákoknál. Míg a németek az érettségizők között, az egyetemeken és főiskolákon több, mint kétszer ritkábban fordultak elő, mint az össznépeességben, a szlovákok *tízszer-tizennyolcszor* (!) kevesebbszer. Náluk még a románok és szerbek jelzései is viszonylag kedvezőbbek. Mindenestre a táblázat adatai szerint a később sokat emlegetett „magyar kultúrfölény” a dualizmus kora végén már minden nemzetiséggel szemben – a németeket is beleértve – teljessé vált.

Mindezeknek az eltéréseknek számbavételével ezen a ponton fel is lehet hagyni jelzéseink eddigi – meglehetősen közvetlen vagy naiv – olvasatával. Ezért sem érdemes részletesebben taglalni az egyes nemzetiségek helyzetét a művelődési piacon az 1. táblázat számai alapján. Talán az eddigi utalásokból is nyilvánvaló ugyanis, hogy a bejelentett anyanyelvre vagy fő nyelvre alapozott adatok csak igen körülményes és pontosan nem is kontrollálható minősítéssel értelmezhetők a nemzetiségi csoportok iskolázottságának kimutatására.

A legközvetlenebb vagy legártatlanabb értelmezés szerint a „magyar kultúrfölény” úgy alakulhatott ki, hogy a magyarság iskolai befektetései az iskolázottsági szinttel párhuzamosan nőttek, míg a többi nemzetiségei csökkentek. A magyarok erősebb művelődési „hajlamának” vagy legalábbis esélyeinek feltételezése logikusnak tűnhetett a magasabb szinteken egyre kizárólagosabban érvényesülő magyar oktatási nyelvi monopólium értelmében. Ezt megerősíteni látszik az a tény, hogy az írástudók körében is erősen (63 százalék erejéig) túl voltak képviselve a magyarok az összes többi nyelvi aggregátummal szemben (a németeken kívül). Ezt magyarázhatná az a tény, hogy a magyarság már hosszú távon jobban el volt látva elemi iskolákkal is – hiszen a tankötelezettekhez képest arányuk az elemisták között is magasabb volt – amellet, hogy nyelvi és kulturális előnyökkel rendelkezett a zömmel magyar nyelvű magasabb iskolázásban.

Bizonyos mértékben ellentmond azonban a magyarázatnak a németiség, sőt a szlovákság felülképviseletse az elemisták körében mind a tankötelesekkel, mind – általánosabban – az össznépeességgel (sőt, a szlovákoknál az írástudókkal is) szemben. Legalább elemi szinten tehát a németek és a szlovákok szintén népességi átlagukon felüli iskolai részvételt könyvelhettek el, anélkül, hogy ennek a magasabb iskolázás szintjén is lettek volna megnyilvánulásai. Ezt azonban még mindig lehetséges lett volna a magasabb iskolai szinten érvényesülő magyar nyelvi monopóliummal magyarázni, ha az iskolakötelezettek közötti iskolába járók arányai mind a németek, mind a szlovákok között hosszú távon (1880-tól) nem haladták volna meg (a németeké mindig jelentősen) a magyarokét.⁵ Elemi szinten tehát a tézissel ellentétben a századfordulón inkább német és szlovák kultúrfölénnyről kellene beszélni! E szerint mindenesetre teljesen érthetetlen, hogy a szlovákok között az írástudók 1910-ben

⁵ Ha az 1881–1905 évekre kiszámoljuk (az adatokból hiányzó 1891–1894 évek kivételével) a tankötelesek közül iskolába járók arányait (l. *Magyar statisztikai évkönyv* 1901, 317 és u.o. 1905, 345 alapján), a magyarok 83,9%-ával szemben a szlovákok 84,5%-os és a németek 89,6%-os iskolai frekvenciát mutatnak fel. Ezek szerint elemi szinten a szlovákok és főképp a németek iskolázottsága szignifikánsan meghaladta a magyar ajkúakét.

szignifikánsan *alul voltak képviselve* az össznépszerűségi, a tankötelesek közötti és természetesen az 1910-ben elemi iskolába járók közötti arányaikhoz képest is, míg a németek csak enyhén voltak túlképviseelve a magyarokkal összehasonlítva. Annál kevésbé érthető ez, ha más adatokból tudjuk, hogy a szlovákság alfabetizációs szintje már régtől fogva mélyen a magyaroké s még inkább a németeké alatt volt:⁶ ez tehát egyáltalán nem felel meg viszonylag magas elemi iskolázottságuknak, még ha a magasabb iskolázásban való részvételüket 1910 előtt is alacsonynak tekinthetjük. Részletesebb elemzés hasonló anomáliákra mutat a román, a szerb, a rutén vagy a horvát kisebbségek iskolázási mutatóiban. 1910-ben például a román össznépszerűségben csak 28%, a ruténoknál mindössze 22% írástudót találni, holott 1880 óta mindkét csoport iskolaköteles fiataljainak *többsége*, a románok között átlagban 60,1%, a ruténoknál még többen, 63,4% koptatták az elemi népiskolák padjait. Ráadásul mindkét csoportban – akárcsak a többiben – az elemibe járók aránya az időben alig változott, a ruténoknál egyenesen stagnált (hiszen 1881–85 között már 63,8% volt).⁷ Nehéz elképzelni, hogy ezek a viszonylag magas – bár a magyaroktól, németektől és szlovákoktól elmaradó – iskolázottsági ráták csak ilyen csekély módon emelték volna az összes írástudó arányát, hacsak nem tulajdonítunk különlegesen alacsony pedagógiai határfokot ezeknek a nemzetiségi iskolahálózatoknak.

A statisztikai trendek közötti ellentmondások feloldását csak az allogén diákok iskolai magatartásának kevésbé naiv magyarázatában lehet keresni, amely a „természetes” asszimiláció folyamatára és az asszimilációs kényszerek és érdekviszonyok meghatározta iskolázási stratégiákra ural. Az asszimilációs magyarázat keretében is érdemes megkülönböztetni három eléggé eltérő s adatokkal valószínűsíthető értelmezési lehetőséget, a „spontán” vagy természetes iskolai asszimilációt, az intézmény által indukált asszimilációt és a politikai nyomás alatti, kényszeres asszimilációt.

A „természetes” asszimilációt talán legjobban a tankötelesek és az elemi iskolások nemzetiségi viszonyaiban ragadhatjuk tetten. A tankötelesek egy része még iskolába sem járt, tehát az iskolák kifejtette „asszimilációs nyomás” sem érinthette mindannyiukat. Ilyen nyomást az elemi népiskolák csak marginálisan fejthettek ki, hiszen jó részük mindvégig (legalább 1907-ig) a nemzetiségi egyházak vagy (a zsidó intézmények kivételével) a magyarosító nyomásra nemigen hajló allogén papok és tanítók vezetése alatt állt. Az elemisták és a tankötelesek nemzetiségi aggregátumai között ennek megfelelően nem is tapasztalni jelentős eltolódást például 1881–1885 (a legkorábbi pontos összeírások) és 1905 között. A magyarok aránya ugyan a tankötelesek között kissé emelkedett: 47%-ról 51,4%-ra és a németeké (14,2%-ról 11,4%-ra) meg a szlovákoké (14,5%-ról 12,8%-ra) valamelyest csökkent, a többi nemzetiségnél az aránycsökkenés vagy jelentéktelen, vagy nem is tapasztalható. A románok és a szerbek részesedése a tankötelesek között végig a kezdeti értékek – 16,7% és 2,7% –

6 1880-ban a szlovák össznépszerűségnek csak 32,9%-a tudott írni és olvasni szemben a magyarok 44,7%-ával és a németek 57%-ával. 1910-re ezeknek az arányoknak egymáshoz való viszonya nem módosult, hiszen az 58% szlovák alfabetizálttal a németek között 70,7% és a magyarok között 67,1% állt szemben. L. *Magyar statisztikai közlemények*, 64, 177.

7 U.o.

körül ingadozott, bármiféle tendenciális csökkenés nélkül.⁸ Hasonló a trend az elemisták körében is. Itt 1872 és 1906 között a magyarok aránya 48,1%-ról 53,3%-ra emelkedett s a németeké erősebben (19,2%-ról 12,8%-ra), a szlovákoké azonban igen gyengén (14,4%-ról 13,5%-ra) csökkent, míg a többi alig változott.⁹

Az így mért – mint láttuk igen mérsékelt – „természetes asszimiláció” értékelésénél azonban legalább gondolatban számba kell venni a demográfiai viszonyok változásait, amelyek szerint a század végén felgyorsuló demográfiai átmenet minden bizonnyal a legerősebben iskolázott nemzetiségi csoportok születésszámait s következésképpen iskolaköteles korosztályainak létszámát ritkította meg. Talán ez is kifejeződik abban, hogy az összes között legjobban a malthuzianizmusra leginkább hajló, mert legpolgáribb németiség (melyben e korban még sok zsidó is volt) iskolai arányai csökkentek legszámottevőbben mindkét elemista jelzés szerint. Ennek értelmében viszont a „természetes” iskolai asszimiláció mértékét is a formálisan mértnél valamelyest *magasabbra* kell állítani azoknál az allogén aggregátumoknál, mint például a szlovákság, melyek túlnyomóan paraszti, kevésbé urbanizált és alig szekularizált tömegeik révén nemigen voltak még beállítva a családnagyság csökkentésére. Ez nem változtat azonban a tényen, hogy az elemi szinten mért „természetes asszimiláció” a viszonylag legerősebben iskolázott nemzetiségeket, a németeket és a szlovákokat érintette, de ezeket is csak csekély mértékben. Mindenesetre már itt is megnyilvánul az asszimilánsabb (német és szlovák ajkú) és az kevésbé asszimiláns vagy az asszimilációnak ellenálló nemzetiségek közötti szignifikáns statisztikai eltérés.

Az asszimilációs érvelés második olvasata szerint – a magyar tanügyi hatóságok szándékának megfelelően – a jórészt magyar nyelvű magasabb oktatásba bekapcsolódó allogén diákokat a magyar iskolázás ténylegesen elmagyarosította, annyira, hogy hajlamosak lettek iskolázottságuk, igazolt műveltségük illetve szakképzettségük nyelvét sajátjuknak deklarálni az iskolai és egyéb (pl. népszámlálási) hatóságok előtt. Ez az érv a kívülről, *intézményesen indukált asszimiláció* tézisének alapszik. Különösen meggyőzően lehet igazolni, amikor a különböző szintű képzési formák közönségének nemzetiségi rekrutációját hasonlítjuk össze. Mi sem tűnik hitelesebbnek, mint hogy a középiskolát még német, szlovák vagy román ajkúként megkezdő diákok közül azok, akik eljutnak az érettségig (e korban az első osztályosok alig egy harmada) s ezzel hivatalos képesítést nyernek magyar kulturális kompetenciájukról, az érettségi passzusán már magyar egyetemi polgárjelöltként kívánnak szerepelni s ekként beiratkozni a kiválasztott egyetemi karra vagy főiskolára. Ezt látszik bizonyítani egyrészt az összes (tömegét illetőleg zömmel alsó osztályos) középiskolás, másrészt az érettségizők és egyetemisták nemzetiségi megoszlása közötti éles eltérés. Mi több, elsősorban a „legasszimilánsabb” német és szlovák csoportnál drasztikusak ezek a különbségek, hiszen az érettségizők között ezek már *felénél kevesebben* szerepelnek, mint az összes középiskolás között. Ilyen óriási aránycsökkenést semmiképpen sem lehet a „természetes” iskolai szelekció vagy a lemorzsolódási kockázat az allogénekre

⁸ *Magyar statisztikai évkönyv*, 1901, 317 és u.o. 1905, 345.

⁹ *Magyar statisztikai évkönyv*, 1874, 78–79 és *Magyar statisztikai közlemények* 31, 210–211.

rendre hátrányos esélyegyenlőtlenségeinek tulajdonítani. Ilyen egyenlőtlenségi mechanizmusokat ugyan joggal lehet feltételezni egy dominánsan egy nyelvű, nemzeti iskolarendszerben, ahol az allogének a számukra idegen kultúra átvételi kényszerével járó szimbolikus erőszaknak voltak alávetve (például elégtelen kezdeti magyar tudásuk révén). Ugyanakkor viszont tudjuk, hogy például az 1. táblázatban számba vett „németek” között továbbra is sok zsidó is volt, akik – más kutatásokban ez egyértelműen bizonyított – az iskolai kitűnőség rangsorában e korban is rendre az élvonalat képviselték¹⁰ és akik az érettségizettek között ezért is gyakrabban szerepeltek, mint az összes középiskolás között. 1906–1910-ben például a zsidók aránya a középiskolákban 20,8% volt, de az érettségizők között 1908–1910-ben 23%. 1911–1915 között a megfelelő arányok a középiskolásoknál 21,7%-ra és az érettségizőknél 25,5%-ra módosultak.¹¹ Így – legalább is a „németeknél” – az aránycsökkenés csak akkulturációs veszteséggel és semmiképp nem lemorzsolódással magyarázható, amennyiben a német ajkú zsidó diákok – mint minden bizonnyal a többi németek is – az évekkel egyre gyakrabban vallották magukat magyar nyelvűnek.

Ráadásul az 1. táblázat idevágó eltolódásai nem csak 1910-re érvényesek, hanem hosszabb távon is azonosíthatók. 1893-ban például az összes főiskolás és egyetemista 82,4%-a vallotta magát magyarnak, szemben a középiskolások 73,7%-ával 1891–1895 között. 1910/11-ben az egyetemistáknak már 88,3%-a magyar, szemben az 1906–1910 közötti középiskolások 79,6%-ával.¹² Az arányok szerkezete tehát nem változott, bár az értékek mindkét iskolai népességnél párhuzamosan feljebb csúsztak kissé az évek során, ami jól megfelel az asszimilációs magatartás általános és folyamatos térnyerésére vonatkozó feltevésnek.

Ugyanannak az érvnek egy másik variánsa az előbbi folyamatnak polemikusabb hangsúlyt ad. Inkább azt emeli ki – s ez a nemzetiségek sérelmei között gyakran szerepelt, főképp *a posteriori* az 1918 utáni utódállamok „nemzeti” történetírásában –, hogy az iskolák nem csak a funkcionális, „természetes” magyarosítás eszközei voltak, hanem elvárásaikkal nyomást is gyakoroltak allogén diákjaikra, hogy ezek magyaroznak vallják magukat. Ez a *kikényszerített formális asszimiláció* tézise. Kézenfekvő az az elképzelés, hogy az iskolákban is érvényesülő asszimilációs nyomástényező azokban a történelmi konjunktúrákban hat legerősebben, amikor a mindenkori kormányok erőszakos asszimilációs politikába kezdenek. A dualista korban közismerten Bánffy Dezső kormányzása (1895–1899) jelentette a türelmetlen magyarosító politika csúcspontját. Ezalatt rendelték el (1898-ban) azt, hogy a nemzetiségi területeken

¹⁰ Lásd többek között a további irodalomra is utaló legutóbbi tanulmányomat: „Felekezetsajátos középiskolázási esélyek és a zsidó túliszkolázás mérlege (1900–1941)” in *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)*, Budapest, Replika-könyvek, 2000, 223–256.

¹¹ A zsidók túlképviseltsége az érettségizők között a későbbi évtizedekben is rendre kimutatható. Az egész adatsort lásd „A zsidó túliszkolázás társadalmi körülményei az 1945 előtti középiskolákban” című tanulmányomban, in *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*, Budapest, Replika-könyvek, 1997, 145–165, különösen 151.

¹² További hasonló adatokra nézve lásd lentebb a 2. és 3. táblázatot. A *Magyar statisztikai évkönyvek* adataiból számított arányok. Sajnos az érettségizők nemzetiségi megoszlására nézve nincsenek visszamenőleges adatok 1908 előtt.

is kizárólag a községek magyar nevét kelljen használni és erőszakolták ki a nemzetiségű közalkalmazottak tömeges névmagyarosítását. Utóda, Széll Kálmán kormányzása ebből a szempontból nem hozott politikaváltást. Sőt, a Nemzeti Párt és az addig uralkodó Szabadelvű Párt 1899-es fúziójával az ún. „67-esek és 48-asok között egyre inkább elmosódtak az ellentétek; a nemzetiségek fölötti hegemonia megőrzésében... teljes volt közöttük az egyetértés”.¹³ Ez a helyzet csak „élesedett” a türelmetlen iskolai asszimilációt intézményesítő 1907-es Lex Apponyi-ig és az után.

Ezekkel a körülményekkel talán közvetlen összefüggésbe hozhatók a főiskolásokra vonatkozó statisztika tanúságai, melyek szerint a magyar ajkúnak bejelentett egyetemisták és főiskolások aránya 1893 (82,4%) és 1900 (82,9%) között alig változott, de azután hirtelen megugrott és 1906–1910 között már 89,2%-os értéket ért el. Ebben az összefüggésben igen szignifikáns az a tény, hogy 1900 előtt *minden nemzetiségi csoport* főiskolai részvételi aránya stagnált vagy még (pl. a németeké) kissé emelkedett is, 1906–1910-re pedig *mindannyiuké* s ezúttal teljes egyöntetűséggel és drámaian megcsappant: a németeké 6,8%-ról 4,5%-ra, a szlovákoké 2,2-ről egészen 0,8%-ra, a románoké 5,6%-ról 3,6%-ra, a többieké 2,5%-ról 1,9%-ra esett.¹⁴ Ezt az egyértelmű fejlődést nemigen lehet másképp értékelni, mint a türelmetlen nemzetiségi politikára adott válasz gyanánt. Annál több hitele van ennek az értelmezésnek, hogy az egyetemista és főiskolás népesség jelentős (talán többségi) részlegei – a tanárnak készülő bölcsezszek jó része, az államtudományból doktoráló jogászok mind, a keresztény jogtudorok többsége, sőt még az állami és közüzemi kórházakba készülő medicák is – diplomájukkal az államnál, más közületnél vagy államilag felügyelt intézményeknél (pl. magyarul oktató középiskolákban) készültek elhelyezkedni, ahol a diplomákban vagy a jelentkezési lapokon esetenként megemlítték magyar nyelvi státuszuk sokszor döntően emelte a pályázat sikerének esélyeit.

Jellemző ellenpéldaként érdemes megjegyezni, hogy ahol a közületek asszimilációs nyomásával nem kellett számolni, például a papképző teológiaiakon, hasonló jelenséget nem is lehet észlelni. Elég ebben az összefüggésben azokra a többnemzetiségű rekrutációjú felekezetekre utalni, melyekben egyáltalán volt jelentősebb magyar hívőtábor is. A katolikus papneveldekből a magyar ajkúak aránya 1911-ben (72,1%) alig volt magasabb, mint 1901-ben (71,9%) vagy 1897-ben (69,5%), a szlovákok aránya pedig 1911-ben (13,4%) gyakorlatilag minden korábbinál magasabbnak bizonyult harminc év távlatában. Az evangélikus teológia hallgatói között 1906–1910-ben a magyarok aránya (34,2%) még lényegesen *alacsonyabb* is, mint az erőszakos magyarosítást megelőző időszakban 1881 és 1895 között (47,9%). A görög katolikus teológusok között ugyan 1906–1910-ben pontosan kétszer több a magyarok aránya (33%) mint korábban (16,5% 1881 és 1900 között), láthatóan a rutének kárára, akik ekkor csak a papjelöltek 9,9%-át adják az 1900 előtti húsz év 25,2%-os arányával szemben (ezeknél tehát érvényesülhetett talán az asszimilációs nyomás), de a legnagyobb felekezeti tömb, a románság képviselője egyáltalán nem csökkent jelentő-

¹³ *Magyar történelmi kronológia az őstörténettől 1970-ig*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1979, 384.

¹⁴ *Magyar statisztikai évkönyvek* éves adataiból számított arányok.

sen: 1906–1910-ben 56,3%-kal valamivel még magasabb szinten is állt, mint az asszimilációs korszak elején, 1881–1885-ben (51,6%).¹⁵ Ezek a negatív összefüggések *a contrario* megerősítik a többi főiskolákon tapasztalt magyarosító nyomás hatékonyságát.

Való tény az is, hogy egyes középiskolai értesítőkből konkrét nyomát lehet találni allogén diákok spontán módon vagy kényszeresen (a kettő nem zárta ki egymást) megvalósított nemzetiségi „átlényegülésének”, az allogén nyelvi (ön)besorolásból magyarra vedlésének ahogy az érintettek az alsóbb osztályokból haladtak előre az érettségi felé.

Bármilyen meggyőző, sőt konjunkturálisan vagy helyileg igazolható is az asszimilációs érvelés, több szempontból minősítésre szorul, míhelyt a nemzetiségek hosszabb távú iskolai mobilitását vesszük vizsgálat alá a dualizmus korában. Sokszor adós marad ugyanis az iskolai részvétel *időben változó* egyenlőtlenségeinek magyarozatával. Az ilyen típusú adatok értelmezésénél lehet tetten érni – persze továbbra is az asszimilációs tézis alapján – az iskolai asszimilációs nyomás *egyenlőtlenül ható kockázatainak* vagy az ennek való *egyenlőtlen ellenállás* etnikai kereteit.

2. TÁBLA

A gimnáziumok és reáliskolák diákjai nemzetiség (fő nyelv) szerint (1867-1910)

	Magyar	Német	Szlovák	Román	Egyéb	Összesen
1867 ^a	68,9	12,3	7,7	8,7	2,4	100,0
1881-1885 ^b	71,2	15,4	4,5	6,2	2,9	100,0
1886-1890	71,4	15,5	4,2	6,0	3,0	100,0
1891-1895	73,6	13,7	3,4	6,4	2,9	100,0
1896-1900 ^c	75,5	12,6	3,2	6,0	2,8	100,0
1901-1905 ^d	77,9	10,7	3,1	5,9	2,4	100,0
1906-1910	79,6	9,2	2,6	6,2	2,4	100,0

^a *Hivatalos statisztikai közlemények*, Pest, 1968, I., V. füzet, 54.

^b Az 1881–1895 évekre lásd *Magyar statisztikai évkönyv*, 1895, 384.

^c U.o. 1901, 340.

^d Az 1901–1910 évekre lásd *Magyar statisztikai évkönyv*, 1911, 385.

A 2. táblázat adatait három képletbe csoportosíthatjuk. Az elsőbe tartozik a magyar asszimiláció fokozatos, az időben (az 1880-as években megfigyelhető stagnálástól eltekintve) majdnem egyenletes térnyerése a korban elitképzésnek számító s felsőbb tanulmányokra is előkészítő középiskolák közönségében, hiszen a magyarnak deklaráltak már a kiegyezéskor is több, mint kétharmados aránya a következő közel fél évszázad alatt az összes diák négy ötödére emelkedett. Ezt az állandóan növekvő magyar dominanciát nemigen lehet másképp, mint az érintett diáknépességben így vagy úgy végrement asszimilációval magyarítani, hacsak azt nem tételezzük fel, hogy a középiskolázás *előtti* egyenlőtlenségek mindig a magyarok előnyére alakultak, azaz a magyar ajkúak rendre a többinél nagyobb és egyre növekvő valószínűséggel kerültek középiskolába. Ezt a feltevést azonban meghazudtolja a fentebb tárgyalt s elemi

iskolai szinten érvényesülő német és szlovák „kultúrfölény”: nem valószínű, hogy a tankötelesekhez képest az elemiben túlképviseletett németek és szlovákok az átlagnál jelentősen ritkábban kerüljenek középiskolába. De cáfolni engedi a feltevést az a „túliskolázási” trend is, amely legalább a német-zsidó csoportra nézve, mint fentebb már jeleztem, jól kimutatott.

Ha viszont a magyar túlképviseletet az allogén középiskolások asszimiláns magatartásával magyarázzuk, fontos felfigyelni arra, hogy a túlnyomó magyar többség a kiegyezés évtől kezdve jellemzi a gimnáziumi diákságot (a reáliskolák ezekben az években kezdtek működni), tehát már akkor is, amikor az érintettek számottevő asszimilációs nyomásnak még nem, legfeljebb asszimilációs „húzóerőnek” lehettek kitéve. Ebben a modern magyar elitiskolázás rendszerének kiépülése szempontjából *kezdeti* időszakban, amikor a később oly markáns zsidó túliskolázás még alig éreztette hatását – hiszen a zsidó tanulók száma az összes középiskolás egy tizedét sem érte el a későbbi egy ötöd vagy egy negyed helyett¹⁶ –, amikor a középiskola és az érettségi még nem vált, mint később, obligát „belépőjegygyé” az úri osztályba, sőt amikor a középiskolázáson keresztül megvalósított társadalmi mobilitás sem képezte még az új középosztályok rekrutációjának oly sarkalatos pontját mint a századforduló után – amit a kiegyezés és az 1890-es évek közötti „nagy iskolai pangás” is valószínűsít¹⁷ –, ebben és csakis ebben az iskolai konjunktúrában elképzelhető, hogy a középiskolai közönség zöme még ténylegesen a magyar nemesi, honorácior és (marginálisan) az ő művelődési ideáljukat követő céhes városi polgár és birtokos paraszti rétegekből tevődött össze. Ez a (korabeli adatok és felvételi eredmények híján még nem bizonyítható) feltevés viszont azt a következtetést is maga után vonja, hogy a későbbi évtizedekben (főképp a századforduló után), amikor a középiskolák az új középosztályok legfőbb szelekciós intézményévé válnak – amit látványosan demonstrál a zsidó diákok részvételi arányának a korábbihoz képest több, mint megduplázódása¹⁸ –, ugyanakkor, amikor a diákság nemzetiségi megoszlásának a 2. táblázatban is feltüntetett adatai mégis egyre *növekvő* magyar supremáciáról tanúskodnak, a „magyarokként” feltüntetettek között egyre több „stratégikus” vagy asszimiláns „magyart” lehet feltételezni. Még az is elképzelhető, pontosabb felmérési eredmények mozgósításával, hogy a korszak végén a gimnáziumi diákságban a „tőzsgyökeres” magyarok aránya nem, vagy alig bizonyul többséginek, a bevallott nyelvi adatok alapján kimutatott elsöprő magyar többség helyett.¹⁹

A második képlet a 2. táblázat jelzései között a német és a szlovák csoportra jellemző, melyeket a fenti elemzésekben is az allogének között a viszonylag legerősebben

16 Lásd az idevágó adatokat idézett könyvemben, *Iskolarendszer és felekezeti egyenlülenségek*, 180–181.

17 A kiegyezés utáni évtizedekben kimutatható iskolai depresszióra nézve lásd tanulmányomat „A középiskolai elitképzés első történelmi funkcióváltása (1867–1910)” in *Iskolarendszer...*, id. könyv, 169–194.

18 Ez még korszpecifikus részvételükre is érvényes, hiszen a zsidók középiskolai képviseletége a 10–18 évesek között az 1869-es 8,8%-ról 1910-re 20,1%-ra nőtt, míg a katolikusoké csak 3,4%-ról 4,1%-ra, a reformátusoké 4,5%-ról mindössze 4,7%-ra és az evangélikusoké is csak 5,3%-ról 6,2%-ra. L. u.o. 181.

19 Ha például – empirikus okfejtéssel – az előző jegyzetben idézett helyen (az ottani 5. táblázatban) a középiskolai diákság 1910-ben felmért felekezeti aggregátumaira akárcsak hozzávetőlegesen alkalmazzuk a megfelelő felekezetek kispapjainak nyelvi-nemzetiségi megoszlására vonatkozó adatokat (l. *Magyar statisztikai évkönyv*, 1911, 385) – mely szerint a reformátusokat és unitáriusokat egyszerűség kedvéért mind magyarnak vesszük, a katoli-

iskolázottak s egyben a legasszimilánsabbak gyanánt jellemeztem. Ezeket a jellemzőket az itteni adatok is visszatükrözik, bár a két aggregátumra eléggé eltérően.

A szlovákok iskolai részvétele felel meg legerősebben az asszimiláns képletnek, hiszen középiskolai részvételi arányuk a korszak elejétől a végéig formálisan nem kevesebbre, mint harmadára esett. Ebben a csökkenésben 1867 és az 1880-as évek között mindenképp szerepet játszhatott a három szlovák gimnázium politikai ürüggyel történő bezárása (1874),²⁰ és később talán a szlovák népességet a többenél erősebben érintő kivándorlási mozgalom is, bár ez inkább szegényparaszti rétegeket mozgatót meg, amelyeknek amúgy is minimálisak voltak középiskolába kerülési esélyei. Ugyanakkor a szlovákságnál gyerekszámcsökkenéssel legfeljebb csak a korszak végén találkozhatunk (ezt demonstrálja az a tény, hogy 1895-ben a szlovákok az iskolakötelesek 12,2%-át tették ki, míg 1905-ben már 12,8%-át),²¹ így demográfiai gyöngülés nem befolyásolhatta a középiskolai részvételt. Ennek sorvadása lényegében asszimilációs veszteségként könyvelhető el.

A német középiskolásoknál is valószínűsíthető hasonló asszimilációs veszteség, de a szlovákoknál sokkal mérsékeltebben (a részvételi aránycsökkenés a kezdeti értékek mintegy harmadát teszi csak ki a korszak végén) és csak többfajta történelmi minősítéssel. Mindenekelőtt kiegyezés utáni két-két és fél évtizedben a „németiség” képviselői arányai először növekedtek, aztán viszonylag magas szinten stagnáltak. Ez volt az a kor, amikor az akkor még jórészt német ajkú, de erős asszimilációs mozgásban lévő nyugat- és közép-magyarországi városi zsidóság szélesebb részlegei kifejlesztették a világi iskolázás adta lehetőségeket kihasználó társadalmi mobilitási stratégiájukat s példájukat minden bizonnyal a német patrícius polgárság és városi kispolgárság fiataljai közül is sokan követték. Ők tették ki az „új középosztály” legjelentősebb részlegeit még sokáig anélkül, hogy nagyobb asszimilációs nyomás alatt álltak volna. Ez a korszak végéig érvényesült az erdélyi szászokra nézve, akik viszonylag széles, német nyelvű, saját gimnáziumi hálózat felett rendelkeztek s ezért mintegy intézményesen tudtak mindvégig elkerülni mindenfajta asszimilációs vonzást vagy nyomást. Ha felrétegezzük, hogy a szász középiskolák diáksága mind német nemzetiségűnek jelentette be magát, a hat szász érettségét adó középiskola és a két algimnázium becslésszerűen 1880-ban az összes „német” középiskolás 18%-át, 1900-ban 24%-át és 1910-ben pedig 28%-át oktatta.²² A német oktatási nyelvű iskolákon belüli disszimiláció lehe-

kusokat 72%-ban, az evangélikusokat 34%-ban és a görög katolikusokat 33%-ban, míg a görög keletieket és a zsidókat mind allogén etnikumnak, a számítások szerint a „magyarok” így becsült aránya mindössze 57% lenne. (Éz. mint látjuk, alig haladja meg az 1910-es népszámláláson az össznépességben mért 54%-os magyar nyelvű arányt. Az „asszimilációs rébbléter” egyúttal az összes diák között legalább 23%-ra lehelme becsülni, hiszen a fent alkalmazott szorzószámok sem mentesek egyes asszimiláns papnövendékek önmeghatározásából folyó torzításokról.

²⁰ Igaz, hogy közöttük 1867-ben még csak kettő működött, hiszen a harmadikat Zrnóváralján csak 1869-ben alapították. Lásd Mészáros István, *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948. Általánosán képviselő középiskolák*, Budapest, Akadémiai, 1988, 311.

²¹ *Magyar statisztikai évkönyv*, 1901, 317 és u.o. 1905, 345.

²² A becslések Mészáros István könyvében található diákszámokon nyugszanak. A két algimnázium itt nem szereplő diákszámait 1880-ra 100-nak, a két későbbi dátumnál az összérték emelkedésének megfelelően 150-nek vettem. L. *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948*, id. könyv.

tőségei tehát az időben jelentősen megnöttek, de összességében az érdekelteknek végig csak egy töredékét érintették.

Más szóval a „német ajkúak” kategóriája tárgyalt szempontunkból igencsak heterogén volt. Helyet kaptak benne az asszimilációra többé (mint a „nyugati” zsidóság) vagy kevésbé (mint a katolikus svábok vagy az északmagyarországi evangélikus cipiszerek) hajló allogén aggregátumok, ugyanakkor az asszimilációs kihívásra többé (az erdélyi szászok) vagy kevésbé (a nyugat-magyarországi cipiszerek) harcos disszimilációval felelő csoportok is. A „németség” középiskolai arányai ezeket az egymásnak ellentmondó hatásokat tükrözték. Ezért maradt összességében sokkal kisebb a korszak végén náluk regisztrált asszimilációs veszteség, mint a hasonlóan erős disszimiláns részlegeket fel nem ölelő szlovákoknál.

Végül a harmadik képletet az asszimilációs hatásoknak (a 2. táblázat számaiból láthatóan) hosszú távon ellenálló román és egyéb (főképp szerb és horvát) középiskola-használók nyújtják. Ezek képviselői arányai ugyanis az évtizedek során nem változtak lényegesen, legalábbis az 1880-as évektől fogva nem. A változatlan számarányok azonban elvben többfajta jelentéssel bírhatnak. Azt is jelenthetik, hogy a románok és a délszlávok kezdettől fogva azonos szintű asszimilációs veszteséget könyveltek el. Ennek valószínűsége azonban csekély az asszimilációs nyomás fentebb tárgyalt történelmi súlyosbodására való tekintettel, melynek hatékonysága a többi allogén diákcsoportnál tisztán kiütözik az 1890-es évektől kezdve. Második jelentésük az lehet, hogy az érintett csoportok az évtizedek során valójában megnövelték középiskolai keresletüket, s ebből a tulajdonképp nagyobb számarányból viszont nagyobb részlegeik „jelentkeztek át” magyarnak. Így az adatainkban szereplő *maradék* változatlansága statisztikai esetlegesség, ha nem is teljesen véletlen eredmény. Ez a feltevés sem valószínű, hiszen avval járna, hogy pont a „maradék” kritikus tömeg *túli* többletdiákság képviselné az asszimilációs veszteséget, azaz az asszimiláció intenzitása pontosan azonos ritmusban nőtt volna az iskolai kereslet emelkedésével.

Marad a harmadik jelentés, azaz a nagyobb disszimilációs ellenállás hipotézise, amelyet a politikátörténet és az érintett nemzetiségek iskolai piacának jellege is igazolni látszik.

Ami az utóbbit illeti, elég talán arra utalni, hogy a korszak végén már öt román és egy szerb középiskola működött. Ha, mint fentebb a német középiskoláknál, feltételezzük, hogy a román intézmények diáksága mind románnak jelentette be magát, a román hálózat becslésszerűen 1880-ban az összes román diák 45%-át, 1900-ban 47%-át és 1910-ben is 39%-át oktatta.²³ Még magasabbra lehet becsülni a szerbek – kicsiny számarányuk miatt itt nem részletezett – iskolai disszimilációját. Mindenestre a románok és a szerbek iskolai elkülönülésének és a magyar asszimiláció ezzel való elutasításának intézményes lehetőségei mintegy kétszer olyan nagyok voltak, mint a németeké, akiknek iskolai disszimilációját szétszórtságuk is hátráltatta. Egy

²³ Ez a becslés is Mészáros István idézett könyvében szereplő rövid iskolamonográfiai adatokon nyugszik. A Brád-i román algimnázium diákszámát, melyre nincsenek a könyvben adatok, 1880-ban 60-nak, 1900-ban és 1910-ben 80-nak vettem (az összdíákság létszámemelkedésének megfelelően).

kassai vagy soproni cipszer nemigen juthatott be egy erdélyi szász gimnáziumba. Emellett persze a román és a szerb s még inkább a középiskolával Magyarországon nem rendelkező horvát vagy rutén iskolai kereslet egyes részlegei elképzelhetően a határokon túli anyanyelvi gimnáziumokban kerestek kielégítést, hiszen az érdekelt népesség jó része a megfelelő határok közelében élt.²⁴ Ugyanez a németeknél csak a nyugat-magyarországiak töredékeit mozgósíthatta.

Fejtegetéseink egyértelműen pesszimista végkövetkeztetéssel járnak. A beiskolázott népességre vonatkozó hivatalos statisztikai adatszolgáltatás a dualista korban annál inkább az érintett allogén diákság asszimilációs konformizmusát tükrözi, minél feljebb vizsgáljuk a diákság összetételét az intézményes hierarchiában. A számoknak azonban sokszoros, de csak alapos elemzéssel kihámozható logikája van, amely az iskolarendszer működésének néhány fontos összefüggésére enged fényt deríteni. Csak arra nem lehet belőlük pontosabb következtetést levonni, hogy miként alakult a különböző nemzetiségi csoportok iskolai kereslete a kiegyezés korától adott s magasabb szinten egyre inkább a nemzeti asszimiláció szolgálatába állított magyar nyelvű oktatási kvázi-monopólium keretei között. A tényleges iskolai erőviszonyok alakulásának tisztázására másfajta jelzőrendszerre van szükség. Ilyen lehet, persze csak megfelelő minősítéssel, a tanulóközönség *névanyagának* elemzése, melyre nézve máris ígéretes előtanulmányok készültek.²⁵

KARÁDY VIKTOR

24 Ezt teszi valószínűvé például a rutén és horvát érettségizők elenyésző száma, mely még a kisszámú szerb mellett is eltörpült a korszak végén. Míg a népiskolákban 1910-ben még sokkal több rutént és horvátot jelzett a statisztika (az összes tanuló 3,6%-át) mint szerbet (2,4%), ebben az évben mindössze 2 rutén és 9 horvát érettségizett Magyarországon szemben 59 szerbvel. L. *Magyar statisztikai évkönyv*, 1911, 367 és 387.

25 Lásd erre vonatkozó felvételeim egyes eredményeit a Budapesti Tudományegyetem és a Műegyetem hallgatóságáról 1900 körül („Nemzeti és felekezeti kisebbségek a budapesti egyetemeken a századfordulón”, in Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek, id. könyv, 195–215) és az érettségizettek összetételéről („Felekezet, tanulmányi kitűnőség és szakmai stratégia: az érettségizettek pályaválasztása a dualista kor végén”, in Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek, Budapest, Replika-könyvek, 2000, 193–221, különösen 206–207). Nagy römögű hasonlót, de eddig publikálatlan eredmények állnak máris rendelkezésre a Kolozsvári magyar egyetem egész hallgatóságáról (1872–1918), a budapesti középiskolások három nagy történelmi mintájáról (az 1870-es, az 1900-as évekre és 1923–1930-ra), a szegedi és a jászberényi gimnáziumok és reáliskolák diákjairól 1900 és 1944 között, valamint egy sor (több, mint húsz) vidéki középiskola diákjáról 1890 és 1914 között.

KÉTNYELVŰSÉG, OKTATÁS ÉS EMBERI JOGOK

A FÖLDÖN ÉLŐ EMBEREK NAGYOBB RÉSZE KÉT- VAGY többnyelvű, de a magyar anyanyelvűek zöme, vagyis a Magyarországon élők túlnyomó többsége egynyelvű ember. Az egynyelvűek hajlamosak elvárni a kétnyelvűektől, hogy anyanyelvüket az egynyelvűek normái szerint használják, ami nyelvészeti szempontból nonszensz, de hogy elvárásuk lehetetlenség, azt az egynyelvűek általában nem tudják.

A kétnyelvű emberek anyanyelve és második nyelve ritkán van egyensúlyban. Általában az egyik domináns, a másik dominált. Az egyiknek magasabb a presztízse a másikonál. Az egyik használata korlátlan a különféle nyelvhasználati színtereken (államigazgatás, oktatás, igazságszolgáltatás stb.), a másik korlátozott. A nyelvhasználatnak emberi jogi vonatkozásai is vannak, s a nyelvi emberi jogok megsértése¹ gyakran súlyos társadalmi konfliktusokhoz vezet.

A kétnyelvűség, oktatás és emberi jogok bonyolult összefüggéseit ma már könyvtárnyi szakirodalom tárgyalja, többek között *Skutnabb-Kangas (1997, 1998)*, *Phillipson & Skutnabb-Kangas (1997)*, *Csernicskó & Váradi (1996)*, *Lanstyák & Szabómihály (1997)*, *de Varennes (1998)*, valamint *Kontra (et al, 1999)*, de említenünk kell az 1997-ben megjelent nyolc kötetes *Encyclopedia of Language and Education*-t is.

Az alábbiakban a szövevényes terület néhány alapfogalmát és fontos kapcsolódási pontját fogom bemutatni, elsősorban a kárpát-medencei magyarok vonatkozásában, de kitekintve alkalmanként a világ néhány más országára is. Először a kétnyelvűséget veszem szemügyre nyelvészeti szempontból, majd a nyelv, az oktatás és az emberi jogok kapcsolódásait. Szinte bizonyos, hogy reménybeli olvasóim (nyelvészek, tanárok, oktatási szakemberek, jogászok, politikusok, emberjogi aktivisták és mások) egyik vagy másik részt ismertnek s így majdhogynem publikálásra érdemtelennek találják majd, de – amint a tudományközi területeken gyakran előfordul – számukra is kiderülhet, hogy az áttekintés más részei, melyek nem tartoznak szakmai kompetenciájuk centrumába, újat is tartalmaznak számukra. Például a nyelvi emberi jogok kutatói gyakran észlelik, hogy ami a nyelvész számára problematikus (pl. az anyanyelv, vagy a nyelvtudás fogalma), az a jogász számára egyértelmű. Ez persze fordítva ugyanilyen gyakran előfordul, és nem csak nyelvészek és jogászok között.

¹ Vö. pl. *Skutnabb-Kangas (1992)* és *Skutnabb-Kangas és Phillipson (1994)*.

Egy s más a kétnyelvűségről

Vegyünk egy újságszöveget, például a következőt:

Négy esztendő megpróbáltató munkája áll a leköszönt polgármester és alpolgármester valamint a képviselő testület mögött. Áprilisi számunkban az RMDSz program alapján számba vettük a megvalósításokat. Bármilyen kritikusan is közelítünk a kérdéshez, meg kell állapítani: van credmény! Minden területen van, amit felmutatni. [...]

Meg merem kockáztatni, hogy sok magyar ember szerint ez jó magyar szöveg, de még többen lehetnek, ugyanolyan „jó” magyarok, akik szerint ebben a szövegben valami nem stimmel. Én az utóbbiak közé tartozom. A *számba vettük a megvalósításokat* helyett valami olyat írtam volna, hogy *számba vettük az eredményeket*. Ahelyett pedig, hogy *Minden területen van, amit felmutatni*, én a *van mit felmutatni* szerkezetet használtam volna. Számomra a *van amit felmutatni* agrammatikus, nyelvtanilag helytelen, abban az értelemben, hogy normális körülmények között én ilyet sosem írnék le, de nem is mondanék, mert az én nyelvtanom szabályai szerint csak a *van mit felmutatni* vagy a *van amit felmutathatunk* helyes, de a *van amit felmutatni* rossz.

Az idézett szövegben egy lexikai elem és egy nyelvtani szerkezet helyességének megítélésében tehát különbség van magyarok és magyarok között. A különbség, ha kissé jobban megnézzük a dolgot, az egynyelvű magyarok és a kétnyelvű (jelen esetben magyar-román kétnyelvű) magyarok között van. A kétnyelvű magyarok nyelvi szabályai és nyelvhasználati gyakorlata valamelyest eltér az egynyelvű magyarokétól, mivel a kétnyelvűek egynél több nyelvet tudnak valamilyen fokon, s azt a két nyelvet, amelyet tudnak, nem tudhatják egymástól teljesen izoláltan használni. Az egyik nyelv tudása „színezi” másik nyelvüket. A két nyelv bizonyos szabályai időnként interferálnak, s ebből olyan nyelvi produktumok is származnak, amelyek eltérnek a szóban forgó két nyelvet beszélő egynyelvűek megnyilatkozásaitól. A magyar-román kétnyelvű ember nem egészen úgy beszél a magyart, mint az egynyelvű magyarországi magyarok, s nem egészen úgy beszél a románt sem, mint az egynyelvű romániai románok.

A romániai magyarok a magyar nyelvnek egy *kontaktusváltozatát* beszélnek, olyan változatát, ami a román-magyar nyelvi érintkezés következtében vált olyanná, amelyen: eltérővé az egynyelvű magyarországi magyarok nyelvétől.

Az utóbbi néhány évben zajos vita kerekedett magyar nyelvészek és nyelvművelők körében ezek miatt az eltérések miatt (lásd *Kontra & Saly 1998*). Hogy csak mostanában tört ki ez a vita, annak az az oka, hogy a magyar nyelvészek a legutóbbi időkhöz egyszerűen nem gondolták végig Trianon nyelvi következményeit. Két markáns álláspont bontakozott ki ebben a vitában. Az egyik szerint egyetlen magyar nyelv van, a magyar nyelvi standard és praxis egységes a Kárpát-medence minden magyarja esetében. Legfeljebb némi apró különbségek a szókészletben mutatkoznak azoknál, akik idegen állam fennhatósága alatt élnek Trianon következtében. E szerint az álláspont szerint a nyelvtani rendszerben vagy a hangrendszerben semmilyen eltérés nincs, ott az egység tökéletes.

A másik álláspont szerint a trianoni határok túloldalán élő magyarok kétnyelvűek, s ebből következően az általuk beszélt magyar nyelv többé-kevésbé eltér a mai ma-

gyarországi magyartól. Ez nyilvánvaló tény, legfeljebb nem ismerjük eléggé a kétnyelvű magyarok kontaktusváltozatait. Ha jobban ismernénk őket, talán a pedagógusok is hasznát látnák ennek. Nem vívnának szélmalomharcokat ott, ahol csak szélmalomharcot lehet vívni, s eredményesebben végezhetnék diákjaik anyanyelvi nevelését is.

A két eltérő nézet képviselői alig-alig tudnak valamiféle értelmesnek nevezhető vitát folytatni, mivel nyelvészeti nézeteik és a nyelvhasználat alakításáról/alakíthatóságáról vallott felfogásuk gyökeresen eltér (vö. Sándor 1995–1996). Az álláspontokat végeletig lecsupaszítva a különbség abban van, hogy az első felfogást vallók nyelvi standardon egy ideált értenek, aminek elérésére kell mindenkinek törekednie, s aminek elérésére való az iskola és a nyelvművelés. A másik álláspont szerint a különféle beszélőközösségeknek különféle standardjai vannak. Egy-egy beszélőközösség társadalmilag és földrajzilag van meghatározva: beszélőközösség egy falu is, egy város is, egy nagyobb tájegység is, és végül: az azonos nyelvet beszélők összessége is. A különféle beszélőközösségek standardjai nagyrészt átfedik egymást, de minden standardban vannak olyan elemek/szabályok, amelyek eltérnek a többi standardtól. A nyelvészek nem az a dolga, hogy egy ideált kodifikáljon, hanem az, hogy a különféle változatokat minél pontosabban leírja. Ez a felfogás sem veti el a nyelvhasználat lehetséges vagy kívánatos befolyásolását, de azt a klasszikus magyar nyelvműveléstől eltérő módon tartja csak célszerűnek.

Interferencia

Amikor két nyelv kontaktusba kerül, köztes nyelvek keletkeznek, olyan rendszerek, amelyek eltérnek az L1-et és az L2-t beszélő egynyelvűek nyelvi rendszereitől. Haugen elkülöníti a *kódváltást* (két nyelv változtatott használatát), az *interferenciát* (vagyis két nyelv átfedését) és az *integrációt* (vagyis Lx-ből származó elemek/szabályok Ly-beli használatát akkor, ha Ly-ba az adott elemek/szabályok oly mértékig integrálódtak, hogy kódváltásnak vagy interferenciának csak történeti értelemben nevezhetők már).

Szláv nyelvi interferencia következtében jön létre olyan mondat a kárpátaljai magyarok beszédében, mint például a *Becsengettem a vasútra, hogy késik-e a vonat*. Magyarországon ezt úgy mondanák, hogy *Betelefonáltam a vasútra, hogy késik-e a vonat*. Angol nyelvi interferencia hozza létre az olyan mondatot, hogy *A ketchup úgy ízlik, mint a málna*, abban a jelentésben, hogy *A ketchupnak olyan íze van, mint a málnának*. A nyelvi rendszer minden szintjén előfordul a másik nyelv interferenciája, nemcsak a lexikain (bár kétségtelen, hogy ezt szokták legtöbbször észrevenni, megjegyzésekkel kísérni). Hangtani (fonológiai) interferencia (kényszer) okozza, hogy a magyarul beszélő oroszok általában *tanyító*-t mondanak, képtelenek kikapcsolni azt az orosz fonológiai szabályt, ami megköveteli az *i* előtti palatalizációt. Aki találkozott már amerikai magyarral, észrevette, hogy mind heheztesen (aspiráltan) ejti a zöngétlen zárhangokat szókezdő helyzetben: *phává*-t mondanak, nem *pává*-t. Mondatani/pragmatikai interferencia okozza az olyan mondatot, hogy *Azt hittem, hogy te egy másik ember voltál*, abban az értelemben, hogy *Azt hittem, hogy te egy másik ember vagy*. Itt az angol függő beszéd igeidő szabályai érvényesültek: múlt idejű főmondati ige után csak múlt idejű mellékmondati ige következhet. (Ezt a mondatot 10 éves

lányom mondta nekem Amerikában, egy sötét kollégiumi folyosón, ahol nem látott rendesen. Amikor megkérdeztem tőle, hogy *Melyik mondat a helyes? Azt hittem, hogy te egy másik ember vagy vagy Azt hittem, hogy te egy másik ember voltál.*, azt válaszolta, hogy *Mindkettő, de a voltál helyesebb.*)

Az interferencia különféle megnyilvánulásait különféleképp ítélik meg beszédpartnereink. Az egynyelvűeknek minden föltűnik, amit ők másképp mondanának. Ha kétnyelvű beszél kétnyelvűvel, az egynyelvűek számára furcsa mondat „jobbba elmegy”. Magyarországon elég valakinek egyszer kimondani azt, hogy *aragáz*, rögtön megjegyzést kap. Romániában egy életet le lehet élni az *aragáz*-zal, megjegyzést csak nem-romániai magyarokból válthat ki ez a szó.²

Kódváltás

Kódváltásnak két nyelv váltogatott használatát szokták nevezni. Az erről szóló könyvtárnyi szakirodalom egyrészt azt tárgyalja, hogy mikor, milyen célból váltanak nyelvet egy beszélgetésben a résztvevők, másrészt azt, hogy mik a grammatikai szabályai a kódváltásnak. Nem lehet ugyanis bárhol nyelvet váltani, az ilyesmi csak a laikusok történeteiben fordul elő. A „makaróni nyelvet” a kódváltás grammatikája irányítja. Lássunk néhány egyszerű példát a burgenlandi Felsőőről, azokból a beszélgetésekből, amelyeket Gál Zsuzsa (Susan Gal) 1974-ben rögzített magnetofonnal:

(1) Egy magyar férfi II. világháborús élményeit meséli:

Mást nem lehetett mondani mint **javol javol her general**. (Gal 1979)

Ebben a példában a kódváltásnak talán legegyszerűbb esetét látjuk, amikor valaki idéz egy másik beszélőt, azon a nyelven, amelyen az idézett szöveg elhangzott.

(2) Egy kislány unokatestvérével a pajtában játszik és szétszórja a gondosan felrakott tűzifát. Amikor nagyapja ezt észreveszi, rögtön szóvá is teszi, majd kiabálni kezd:

Szo! Ide dzsüni! [szünet] jeszt jerámunyi mind e kettüötök, no hát akkor! [szünet]

Kum her! [szünet] Nëm koapsz vacsorát! (Gal 1979)

Gál Zsuzsa elmondja, hogy a kislányok egy szót sem tudtak még németül, s ez nagyszüleik számára is evidencia volt. Nagyapjuk első két felszólítását a gyerekek nem méltatták figyelemre, s ekkor következett be a németre váltás. A kódváltás itt az érzelmerkifejezés egyik eszköze. Két magyar felszólítást egy tartalmilag az elsővel azonos német követ, majd vége a felszólításoknak és jön egy fenyegetés. Nem arról van szó – mondja Gál Zsuzsa –, hogy a németre váltás mindig haragot fejez ki, vagy

² Azt, hogy egy adott nyelvközösség tagjai nem vesznek észre vagy nem képesek megnevezni minden különbséget, ami saját beszédük és egy másik nyelvközösség beszéde között van, de amit a másik közösség észrevesz illetve meg tud nevezni, mutatja a következő egyszerű példa is. A Bolyai Nyári Akadémián Csíkszeredében 1996 júliusában magyar szakos tanároknak tartott továbbképzésen egy kérdőívet töltöttek ki a résztvevők, aminek így szült az utasítása: „Mit gondolsz, van-e az alábbi példamondatokban olyan nyelvi jelenség, amely alapján egy magyarországi azonnal tudná, hogy kivel áll szemben? Ha talál ilyet valamelyik mondatban, kérjük jelölje meg az adott részt! Hogyan mondaná az adott részt úgy, ahogy Magyarországon mondanák?” Az 1. mondat ez volt: *Már három hete nem tudom használni az aragázt, mert kiürült a butéla, s a tegnap megint biába vártuk, hogy buszoznak.* Kilenc tanár közül mindenki megjelölte az *aragáz*-t és a *butéla*-t, de csak ketten gondolták úgy, hogy Magyarországon nem mondaná senki, hogy *a tegnap*.

nagyobb nyomatékot ad a mondanivalónak, hanem arról, hogy szükség esetén a kódváltással is elérhetik a beszélők ezt a célt.

Gál egy másik tanulmányában a burgenlandi magyarok, a németországi olaszok és az erdélyi szászok kódváltásait elemzi az egyes közösségek történelmi, gazdasági és politikai viszonyaiba ágyazva. Megfigyelték, hogy „míg egy szász nyelvű beszélgetésbe beékeltek néhány német³ szó vagy mondat mutathatja a műveltséget vagy a gondos megfogalmazást, a román ilyen értelemben soha nem használják, bár több mint 60 éve ez a hivatalos nyelv. Ez meglepően különbözik a felsőőri magyartól, ahol ugyanennyi idő elteltével az állam hivatalos nyelvének szavai és kifejezései éppen, hogy a hatalom, a tekintély erejével hatnak.” (Gal 1991)

A szászoknak a felsőőri magyarokétól eltérő kódváltási szokásait Gál azzal magyarázza, hogy „a falu mindennapi gyakorlatán alapuló társadalmi rendszer a német identitáshoz kedvezőbb képet, magasabb osztály- és státuszjellemzőket rendelt mint a románhoz, az új román állam támogatása ellenére”. Az erdélyi szászoknál a románoknak s így a román nyelvnek alacsony a presztízse, a felsőőri magyaroknál az osztrákoknak s következésképp a német nyelvnek magas. Tehát a német kölcsönszó a burgenlandi magyaroknál a hatalom, a tekintély erejével hat, de a román kölcsönszó az erdélyi szászoknál nem.

Kölcsönzés

A nyelvi kölcsönzések vizsgálatában hagyományosan a szókölsönzés kapta a legtöbb figyelmet, s ezen belül is a kölcsönszavak (ismert de pontatlan megnevezéssel: a jövevényszavak és az idegen szavak). Valójában az a helyzet, hogy hangtani szabályt, mondattani szabályt, szövegszerkesztési szabályt s minden más nyelvi szabályt éppúgy kölcsönözhetnek kontaktusban levő nyelvek, mint szavakat. A szókölsönzésen belül a kölcsönszavak átvétele bizonyos fokig a jéghegy csúcsának nevezhető, annyiban, hogy a kölcsönszavak szembe- és fülbeszökök, de a lexikai kölcsönzés más fajtái kevésbé vagy egyáltalán nem vehetők észre.

A lexikai kölcsönzésnek nagyjából a következő fő típusait lehet megkülönböztetni: 1) direkt kölcsönszavak, pl. *doszár* „irattartó” (a romániai magyarban); 2) hibrid kölcsönzés (részfordítás), pl. *somerpénz* „munkanélküli segély” (szintén a romániai magyarban); 3) indirekt kölcsönzés (itt morfémikus átvétel nincs), ennek fajtái a tükörszók és a tükörjelentések. A magyar orvosi nyelv angol mintájú tükörszava pl. az *áldühösség*, aminek a *sham rage* a modellje. Tükörjelentése akkor keletkezik egy szónak, amikor meglevő szó új jelentést kap a másik nyelv hatására. Ez előfordul analóg szavak között, ahol alaki hasonlóság van, pl. a magyar *realizál* kezdetben csak „megvalósít” jelentésű volt, az utóbbi évtizedekben azonban „tudatára ébred” jelentése is keletkezett, a hasonló alakú francia és angol szavak ilyen jelentésének tükörképeként. Jelentéskölcsönzés homológ szavak között is előfordul (itt nincs alaki hasonlóság), pl. *köldökznór* „magzat vezetéke” → „úrhajós vezetéke” az angol *umbilical cord* hatására.

³ A tanulmányban leírt közösség(ek) négy kódot használnak: (1) helyi (falusi) szász, (2) városi szász, (3) iskolában és templomban használt német, és (4) román.

A jelentéskölcsönzések igen gyakoriak. Csernicskó István 1996 nyarán végzett felmérése szerint 144 kárpátaljai felnőtt⁴ közül 119 (=82,6%) a *Péter erre az évre is kiíratta a Kárpáti Igaz Szót* mondatot jónak tartotta. Egy másik jelentéskölcsönzést (*Edít tegnap becsengetett a vasútra, hogy megkérdezze, késik-e a vonat*) 102-en (=70,8%) ítélték jónak.

A 90-es évek elején vívott szlovákiai „névháborúban” a magyar helységnevek megszüntetésére nyelvészetileg kétféle megoldással próbálkoztak. Az elsőt transliterációnak (szlovákul: *transkripcia*) nevezhetjük, eszerint Dunaszerdahelyet *Dunajszká Sztreda*-nak kellett volna hívni (ez megfelel a fenti direkt kölcsönzésnek). A másik javaslat a tükörfordítás volt: *Dunajská Streda = Dunaszerda (Zalabai 1995)*. Mindkét javaslat célja az őshonos magyar lakosság és városa történelmi neve közti kapcsolat szétszakítása volt. Hasonló módon próbálták meg a britek kiiktatni a használatból a palesztinai zsidó helyneveket 1931-ben, amikor előírták az arab helynevek héberre való transliterálását (*Katz 1995*).

Nyelvtani szabálykölcsönzésről a kárpátaljai adatok alapján nem beszélhetünk, mivel a szabálykölcsönzés megállapításához pontosabb, részletesebb vizsgálatok szükségeltetnek. Mindentől függetlenül egy potenciális szabálykölcsönzés (kezdeti?) nyomait látom Csernicskó következő adataiban:

Karikázza be az (1)-t vagy a (2)-t aszerint, hogy melyik illik belc jobban a mondatba!
K-604 Az autós moziban az utasok ... ülve nézhetik a filmet.

(1) autókban (2) autóban

Az (1)-et karikázta be az adatközlők 40%-a, a (2)-t pedig 60%.

Az alábbi mondatok közül karikázza be az egyiket, azt, amelyiket természetesebbnek érzi.

K-505 (1) A mai gyerekek attól válnak önzökké, hogy mindent megkapnak.

(2) A mai gyerekek attól válnak önzővé, hogy mindent megkapnak.

Az (1)-et karikázta be az adatközlők 60%-a, a (2)-t 40%-uk.

Nyelvcseré

A nyelvcseré általában nem úgy játszódik le, hogy valaki elhatározza: én most nyelvet cserélek. Van persze ilyen eset is. Egy 1956-os magyar menekült Amerikába érkezve esetleg elhatározhatta, hogy ő minden néven nevezhető kapcsolatot megszakít a magyarokkal és Magyarországgal, s ezért tudatosan kerülte a magyar használatát és talán még tudatosabban kereste az angol gyakorlásának lehetőségét. Ez a folyamat – sok más tényező közjátékával – elvezethet egy ember életében a nyelvcseréhez.

A nyelvcseré akkor is lejátszódhat, amikor a nyelvcserén épp áteső emberek azt a legkevésbé kívánják. Nem ritka az olyan szülő, aki jó magyarnak tartja magát, aggó-

⁴ A vizsgált minta négy 36 fős kvótából tevődik össze. Az adatközlők fele városban, fele falun él. Fele olyan településen, ahol a magyarság tömbben él, fele szórványtelepülés lakója. Két iskolázottsági csoport van: a) érettségivel nem rendelkezők és b) főiskolát/egyetemet végeztek. Három életkori csoport van: 20–25 évesek, 40–45 évesek és 60 évesnél idősebbek. A nemek aránya: 71 férfi és 73 nő. A kutatás a *Research Support Scheme of the Higher Education Support Program, grant no. 582/1995* támogatásával folyt. Az eredményeket Csernicskó István engedélyével közlöm.

dik a magyarság kihalása, kipusztulása miatt – és közben mondjuk szerb tannyelvű iskolába járattja gyermekét.

A nyelvcserétől sokan félnék. Szeretnék elkerülni, megállítani. A nyelvcserre természetrajzát nemigen ismerik, azok a magyarok sem, akiktől elvárható lenne, hogy ismerjék, pl. a tanárok, nyelvészek, szociológusok zöme. Mivel nem ismerik, ezért aztán minden korlát nélkül mondanak és írnak csacskaságokat róla.

A nyelvcserre egyik klasszikus leírása *Gál Zsuzsának (1979)* a felsőőri magyarokról írt könyve. E könyvet itt ismertetni nagy vonalakban sincs terem, ezért kiragadok belőle (pontosabban *Gal 1992*-ből) egy táblázatot és egy ábrát. Ezek a jelenségnek csupán egy-egy szeletét mutatják be, az egészről nem mondanak eleget.

A nyelvcserre folyamatában résztvevők nyelvválasztási stratégiái (szokásai) eltérnek. Egyazon beszélőközösségben van, aki majdnem mindenkiel X nyelven beszél, más majdnem mindenkiel az Y nyelvet használja. És köztük vannak számosan, akik kitöltik ezt a kontinuumot. A kérdés az, hogy van-e valami szabályszerűség abban, ahogy ezek a kétnyelvű emberek megválasztják, hogy kivel milyen nyelven beszélnek. A felsőőri magyarokban van. A szabályszerűséget egy implikációs skála mutatja (1. táblázat).

A táblázat szerint mindenki magyarul imádkozik; a barátaival van, aki németül, van aki két nyelven s van, aki magyarul beszél; míg az orvossal a legtöbben németül beszélnek, de néhányan magyarul. A fiatalok (pl. az A jelű 14 éves beszélő) nyelvválasztási szokásai eltérnek az idősektől (pl. az Y jelű 63 éves beszélőtől). Elvileg ennek az eltérésnek két forrása lehet. Feltételezhetjük, hogy mire a fiatalok megöregednek, nyelvválasztási szokásaik is megváltoznak, hasonulnak a mai idősök szokásaihoz. Vagyis életkorukkal együtt változnak e szokások, mint pl. normális esetben valakinek a hajszíne. Ezt nevezik *életkori változásnak* (angolul *age-grading*).⁵ Ahol életkori változás van, ott nincs nyelvi változás (a fiatalok eltérnek az idősektől, de ez mindig így van).

De föl lehet tételteni azt is, hogy nincs életkori változás, hanem a fiatalok fiatalkori szokásaikat megőrzik egész életükön át, pl. ha fiatalon a barátaival németül beszél valaki, akkor idős korában ugyancsak németül beszél velük. Nem kell a nyelvésznek kívánni 40–50 év elteltét ahhoz, hogy megállapítsa, erről van-e szó. Független történeti bizonyítékok, pl. egy hitelt érdemlő írásos beszámoló arról, hogy fél évszázaddal korábban a gyerekek milyen nyelven beszéltek nagyszüleikkel, lehetővé teszik a *látszólagosidő-vizsgálatot* (angolul *apparent time study*), amelyben az életkori eltérések éppen zajló nyelvi változást tükröznek. Felsőőriben nyelvcserre (nyelvi változás) zajlik/zajlott le.

Azért nevezik implikációs skálának az ilyen táblázatot, mert a benne elhelyezett emberek nyelvválasztási szokásai implikációs sajátságokat mutatnak. Ha tudjuk, hogy valaki egy adott beszédpartnerével milyen nyelven beszél, megjósolható, hogy egy másik partnerével milyen nyelvet használ. Ha a táblát vízszintesen olvassuk, egy-egy beszélő nyelvválasztását látjuk. Ha tudjuk, hogy pl. az M jelű beszélő barátaival németül és magyarul beszélget, akkor megjósolható, hogy a tőlük balra eső beszédpartnerével magyarul, a jobbra esőkkel pedig németül beszél.

⁵ Az *életkori változás, látszólagosidő-vizsgálat* és más szociolingvisztikai szakkifejezések meghatározását lásd *Trudgill (1997)* könyvében.

1. TÁBLA
Felsőöri férfiak és nők nyelvválasztása.

Beszélő	Életkor	Beszédpartner										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A	14	M	NM		N	N	N			N		N
B	15	M	NM		N	N	N			N		N
C	17	M	NM		N	N	N			N		N
D	25	M	NM	NM	NM	N	N	N	N	N		N
E	27	M	M		NM	N	N			N		N
F	25	M	M		NM	N	N			N		N
G	42		M		NM	N	N	N	N	N		N
H	17	M	M		M	NM	N			N		N
I	20	M	M	M	M	NM	N	N	N	N		N
J	39	M	M		M	NM	NM			N		N
K	22	M	M		M	NM	NM			N		N
L	23	M	M		M	NM	M		NM	N		N
M	40	M	M		M	NM		NM	N	N		N
N	52	M	M	M	NM	M		NM	N	N	N	N
O	62	M	M	M	M	M	M	NM	NM	NM	N	N
P	40	M	M	M	M	M	M	NM	NM	NM		N
Q	63	M	M		M	M	M	M		NM		N
R	64	M	M	M	M	M	M	M	NM	NM		N
S	43	M	M		M	M	M	M	N	M		N
T	35	M	M	M	M	M	M	M	NM	M		N
U	41	M	M	M	M	M	M	M	NM	M		M
V	61	M	M		M	M	M	M	NM	M		N
W	54	M	M		M	M	M	M	M	M		N
X	50	M	M	M	M	M	M	M	M	M		N
Y	63	M	M	M	M	M	M	M	M	M	NM	N
Z	61	M	M		M	M	M	M	M	N	NM	N
A1	74	M	M		M	M	M	M	M	M	NM	M
B1	54	M	M		M	M	M	M	M	M	NM	M
C1	63	M	M	M	M	M	M	M	M	M	NM	M
D1	58	N	M		M	M	M	M	M	M		M
E1	64	M	M		M	M	M	M	M	M	M	M
F1	59	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M

Forrás: *Gal 1992.*

Az adatok interjúkból származnak. Ahol hiányzanak az adatok, azért hiányzanak, mert a kérdés irreleváns, pl. 14 éves adatközlőnek még nincs házastársa.

Beszédpartnerek: 1. Isten, 2. nagyszülők és a velük egyidősek, 3. fekete piaci kapcsolat, 4. szülők és a velük egyidősek, 5. barátok (*kolégák*), azonos korú szomszédok, 6. testvérek, 7. házastárs, 8. gyerekek és a velük azonos korúak, 9. állami tisztviselők, 10. unokák és a velük azonos korúak, 11. orvos.

A Guttman skálára való illeszkedés: 97%. Beszélők száma = 32 (férfiak és nők). N = német, M = magyar.

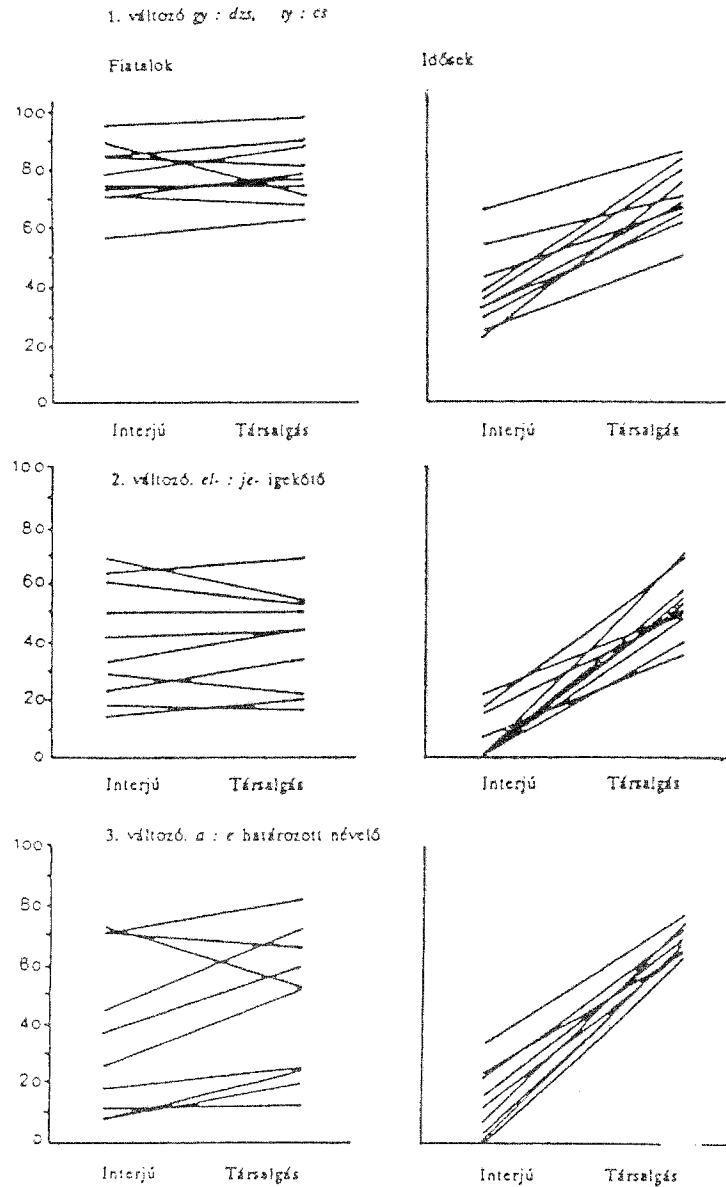
Gál Zsuzsa (*Gal 1992*) erről a következőt írja: „A táblázat egy implikációs skálát mutat, amit megfigyelések és azokat követő szisztematikus rákérdezés alapján állítottam össze. Függetlenül a beszélők vannak feltüntetve, nagyjából életkor szerint, vízszintesen pedig a beszédpartnerek, kategóriák szerint, például: a beszélő szülei, gyerekei, hivatalnokok. Így leolvasható a táblázatról, hogy melyik nyelvet használja valaki melyik beszédpartnerrel. Megfigyelhetjük, hogy minél fiatalabb a beszélő, annál több beszédpartnerrel használja a németet. De a beszédpartnereket is sorrendbe lehet állítani. Az a kategória, ami szimbolikusan a német világhoz kötődik, inkább a jobb oldalon található. Ezekkel a beszédpartnerekkel többen beszélnek németül. Fontos, hogy a református istentisztelet áll legmesszebb a német világtól. Ha most ezt a képet nemcsak életkor szerinti leírásnak tekintjük, hanem elfogadjuk, hogy az öregek nyelvhasználata régebbi mintát követ a fiatalokénál, ahogy ezt a nyelvre vonatkozó történelmi adatok sugallják, akkor a táblázat világosan bemutatja, hogyan jött használatba a német nyelv fokozatosan és szituáció szerint; hogyan szorítja ki a magyart, szinte szabályszerűen.”

Egy másik izgalmas kérdés az, hogy a nyelv változó funkciója hogyan befolyásolja a nyelv szerkezetét. Nem olyan egyszerű módon – írja Gal –, hogy ahol csökken a funkció vagy használat, ott várható a bonyolult (jelölt) szerkezetek kiesése. Vagyis nem épp úgy áll a dolog, hogy „Amit nem használnak – például Őrött a választékosságot kifejező magyar köznyelvet –, az nem marad meg” (*Gal 1992*). Funkció és szerkezet kapcsolata ellentmondásos és benne a nyelv szimbolikus jelentősége is fontos.

Felsőőrbn a köznyelvi *magyar*-nak *madzsar* felel meg, a *kutya* pedig *kucs*a. A köznyelvi *elmént* megfelelői: *emént* és *jemént*. Az *a* névelőnek *e* változata is van. Az egyik változat általában megközelíti a magyar köznyelvet, míg a másik a helyi tájszólás eleme. Idős (60–80 év közötti) és fiatal (20–40 év közötti) beszélők szavait rögzítette Gál magnetofonnal, kétféle beszédhelyzetben: egy formális interjúban és oldottabb, családi vagy baráti beszélgetésben. Az 1. ábra megmutatja, hogy a két eltérő beszédhelyzetben milyen gyakran fordult elő a tájszólásra jellemző változat a köznyelvihez képest. Minden adatközlőt egy vonal reprezentál. Jól látszik, hogy az öregek pontosan megkülönböztetik egymástól a változatokat: a tájszólásos változatokat egymás közt használják, a köznyelviakat az interjúban. A fiatalok eltérnek ettől. Ők a két formát vegyesen alkalmazzák, mind az interjúban, mind a kötetlen beszélgetésben. A két életkori csoport fonológiai különbségét a szerző így magyarázza: „A fiataloknál a magyar nyelv a családi kapcsolat, a szoros összeköttetés és a szolidaritás jeleként szerepel. Éppen emiatt a magyar nem alkalmas arra, hogy formális, idegenkedő jelzést adjanak vele. Tudják ugyan a köznyelvi változatot, de az ő részükre ennek a formalitást jelző funkcióját már a német nyelv tölti be” (*Gal 1992*).

1. ÁBRA

Három fonológiai változó nyelvjárási változatainak előfordulási gyakorisága (%)



A kétnyelvűség út a nyelvcseréhez?

Lassan két évtizede, hogy a kétnyelvűség kutatásával is foglalkozom. Az elmúlt hat-hét évben a magyar határokon belül s kívül egyaránt azt tapasztaltam, hogy a kétnyelvűséget a magyarok valami rossznak, kerülendőnek, ördögi praktikának tartják. Akárhány nem kizárólag szakembereknek szóló konferencián vettem részt, de tart-hattam előadást tanároknak is bárhol, a „kétnyelvűséget” legtöbbször valami viszoly-gással teifies aura vette körül.⁶ A normális emberekkel (tehát nem a céhbeli nyelvés-zekkel) folytatott vitáimat rendre elvesztettem, s fogalmam sem volt, miért.

S akkor 1996. novemberében Pozsonyban, a Magyar Kulturális Intézetben rendezett kétnyelvűségi konferencia (vö. *Lanstyák & Szabó Mihály 1998*) egyik vitájában rájöttem, mi a baj. Aki nálunk szájára veszi a „kétnyelvűséget”, kizárólag *szubtraktív kétnyelvűség*-re gondol, vagyis a kétnyelvűség azon formájára, amelyben az egyik nyelv kiszorítja a használatból a másikat. Aki pedig a *kétnyelvű oktatás/iskola* kérdéseiről ejt szót, kizárólag az *asszimiláló oktatás/iskola*ra gondol. Tapasztalataim szerint így van ez. Soprontól Brassóig, Brassótól Bártfáig, Bártfától Mariborig. Végül is nincs ebben semmi csodálatos, ha belegondolunk abba, hogy a trianoni határokon túlra került magyarság a kétnyelvűséggel kizárólag mint az anyanyelvét kiszorító jelenséggel ta-lálkozott. *Additív kétnyelvűség* – vagyis olyat, amelyben a második nyelv ismerete és használata gazdagodást jelent, s e nyelv nem szorítja ki az anyanyelvét – sosem látott, ilyennek hírért sem hallotta. Miként olyan iskolát sem sokat látott életében, amelynek a célja nem a kisebbségi magyarok asszimilálása lett volna. A többségi államhatalmak az iskolákat *mindig* a nemkívánatos kisebbségek asszimilálására használták. Bizonyos különbségek – egyes korszakok között is, de az utódállamok között is – csak a meg-valósítás formáinak keménységében fordultak elő.

A magyarok egyedül a szubtraktív kétnyelvűséget és kizárólag az asszimiláló két-nyelvű oktatást ismerik, ezért viszolyognak a kétnyelvűségtől. Ezért hiszik sokan, hogy a kétnyelvűség út az egynyelvűséghez, a nyelvcseréhez. Nincs tudomásuk arról, hogy a világ boldogabb tájain van additív kétnyelvűség is és vannak olyan kétnyelvű iskolák is, amelyek nem az állami asszimiláció eszközei, hanem olyan intézmények, ahol a gyerekek semmit sem vesztenek, de sokat nyernek: elsajátítanak egy második nyelvet. A helyzet kissé emlékeztet arra, amikor egy kis faluban egy helybeli ember egy Budapestről érkezettel beszélgetve így szól: Ha maga Pestről jött, akkor ismeri Tarczai Jóskát, ugye? Innen ment fel két hónapja, a szomszédom volt.

Mit tegyen a tanár, s mit ne?

A kétnyelvűséget kutatók úgy tudják, hogy a nyelvi kölcsönzés természetes emberi dolog. Ahhoz, hogy egy nyelv „tisztá” legyen, az kell, hogy e nyelvet beszélők sohase érintkezzenek semmilyen más néppel. Arra a kérdésre, hogy *Lehet-e tisztán beszélni*

6 Mutatja ezt az is, hogy az *Őn kétnyelvűnek tarja-e magát?* kérdésemre, amit az 1996-i csíkszeredai továbbképzé-sen résztvevő magyartanároknak tettem föl, a következő válaszokat kaptam: vajdasági tanárok: 4 igen 1 nem; erdélyi (értsd: romániai) tanárok: 7 igen, 23 nem; szlovákiai tanárok: 1 igen, 8 nem. Egy szlovákiai kollégánk el is mondta, hogy noha az én kétnyelvűség-definícióm szerint (kétnyelvű az, aki egynél több nyelvet valamilyen szinten bír) ő nyilván kétnyelvű, ezt politikai okból nem hajlandó magáról kijelenteni.

magyarul? az az evidens válasz, hogy *Nem, hisz normális esetben (a teljes elszigeteltséget leszámítva) semmilyen nyelven sem lehet „tisztán beszélni.”*

Következik-e mindebből, hogy nem kell „küzdeni” a kétnyelvű magyarok beszédében, írásaiban előforduló „idegenszerűségek” ellen? Igen is, meg nem is. Rendjén való, ha a lapszerkesztők igyekeznek a magyar köznyelvihez minél közelebb lapot szerkeszteni. Olyan azonban, ami teljesen hasonló egy budapesti vagy pécsi laphoz, valószínűleg nem sikerülhet készíteniük. Érdekes kísérlet lenne, ha mondjuk az újvidéki Magyar Szót egy hétig magyarországi újságírók írnák s szerkesztenék. A vajdasági olvasóknak föltűnne, hogy „valami nincs rendben az újsággal.” Lenne, aki örülne a változásnak, lenne, aki bosszankodna miatta, mert a megszokottól, a helyi standarttól eltérő lapot kapna kézbe.

Az újságírókénál is fontosabb az iskolai tanítók és tanárok hatása, pozitív és negatív értelemben egyaránt. Tisztelet s megbecsülés a kivételnek, de a pedagógusok túlnyomó többsége nem tudja, hogy milyen érzelmeket vált ki diákjaiban egy-egy – akár jószándékú – nyelvi megjegyzésével. Az a tanár, aki diákjára ráförmed, mert az *adeverinca*-t mond *bizonyítvány* helyett, vagy *szekretár-t titkár* helyett,⁷ valószínűleg nem tudja, hogy esetleg a kisdiák édesanyját szidja akaratlanul. A kétnyelvű gyermek ugyanis nem azért használ „tisztátalan” magyart, mert „rossz magyar ember”, sem nem azért, hogy bosszantsa tanítóját. Egyszerűen azon a nyelven beszél, amelyet szüleitől s a környezetében levőktől megtanult. A diákot letorkoló, kijavító tanár megszegyeníti növendékét; azt a nyelvet, esetleg egyetlen szót bélyegzi meg, amelyet a gyermek édesanyjától tanult. Ugyanezt teszi egyébként minden magyarországi tanító is, amikor a nyelvjárást beszélő diák *mink*-jét kijavítja *mi*-re. Az „üzenet” úgy szól, hogy „rendes, művelt, igazi stb. magyar ember” nem *salapétát* mond hanem *munkarubát*, nem *halasszuk*-ot, hanem *halasztjuk*-ot és így tovább. A tanár által megbélyegzett nyelvi alakot, szót a gyermek édesanyjától tanulta, tehát neki a tanári üzenet úgy szól, hogy édesanyja „nem rendes, művelt, igazi stb. magyar ember”. Gyerekkoromban a budai Kissvábhegyen egy-egy utcai verekedés kirobbanása előtt az utolsó magyar mondat mindig így hangzott: *Szidtaad az anyámat?!..*

Mit tegyen a tanár, ha nem akar „anyázni” de ügyelni kíván tanítványai „tisztá” magyar beszédére? Kerülje a megbélyegző, durva értékítéleteket, például az *igazi magyar* minősítést. Jobb ezt mondanía: „Nézd, a ti beszédetek kissé eltér az enyémtől. Amit te *salapétának* hívsz, azt én *munkarubának* hívom. Próbáld meg ezt a szót is megtanulni.”

Jó tudnia a tanárnak, hogy egy *XY nem tud (jól) magyarul* kijelentés hordoz egy rejtett értékítéletet, ami logikailag teljesen hibás: *XY nem tud (jól) magyarul, ergo nem jó magyar ember*. Úgy tanultuk az iskolában, hogy Széchenyi István nem tudott kitűnően (hibátlanul) magyarul. Még azt is tanították nekünk, hogy Arany János kitűnően tudott magyarul, talán a legnagyobb magyar nyelvűművész volt. Ha most megugorjuk a logikai bakugrást, azt az eredményt kapjuk, hogy Széchenyi István nem volt jó magyar ember, de Arany János kitűnő magyar volt. Az, aki a *nem tud magyarul, ergo nem jó magyar ember* sztereotípiát használja, Arany és Széchenyi magyarságát is méricskéli.

⁷ Ezek a példák a magyar nyelv romániai kontaktusváltozatából valók. A szlovákiai, kárpátaljai, és az egykori jugoszláviai kontaktusváltozatokból is bemutat számos példát *Lanstyák (1995)*.

A tanárnak tudnia kell, hogy az egynyelvű magyarok, románok, németek, angolok és más anyanyelvűek normái eltérnek a kétnyelvű magyarok, románok, és más beszélők normáitól. Kétnyelvű embertől az egynyelvűek normáit elvárni nyelvészeti nonszensz. A nyelvészeknek az a dolga, hogy e normákat előítéletmentesen leírják. A tanároknak az, hogy csak a lehető kísérleljk meg elérni, s tudják a lehetetlenről, hogy lehetetlen. A nyelvújítók pedig – ha már terepkutatásokat nem végeznek – bölesen teszik, ha az általános nyelvészeti fölismerések és a magyarra vonatkozó kutatások alapján adnak tanácsokat. Így legalábbis csökkenthető az a feszültség, amelyet az egynyelvűeknek szóló nyelvújítás a kétnyelvű magyarok körében kelt.

Nyelv, oktatás és emberi jogok⁸

A nyelv, az oktatás és az emberi jogok sokszorosan összefüggnek egymással, de az összefüggések természete, az interakciók a kutatók előtt sem eléggé ismertek, nem beszélve a laikusokról, tehát azokról az emberekről, akiknek a nyelvéről, iskoláiról és emberi jogairól szó van. Lássunk egy példát!

Jernudd (1994) a személynévhasználaton mutatja be a nyelvi jogok és az emberi jogok kapcsolatát, egyúttal azonban illusztrálja azt is, hogy a nyelvészet miként nyújthat tudományos alapot egy-egy emberi jog megfogalmazásához. Ezt írja: „Amikor egy állam beavatkozik az egyének neveinek és csoportidentitásának viszonyába, valószínű, hogy sérülnek az emberi jogok. A nevek kötelező megváltoztatása egyik eszköze annak, hogy egy csoportnak mint csoportnak a létét tagadják, amint ez korábban a bulgáriai törökökkel történt [...] Azok az államok, amelyek erőszakkal kívánják asszimilálni a látható etnikai csoportokat, megkövetelik a nevek megváltoztatását.”⁹

Goffman és Schegloff munkái alapján Jernudd a következőképp érvel. Föltételezzük, hogy azok a beszédhelyzetek, amelyekben Másik Ember Egyik Ember megnyilatkozásait inadekvátnak értékeli, lényegileg instabil beszédhelyzetek, mivel az önkorrekción minden ember a legtöbb helyzetben előnyben részesíti. Ha Másik Ember vitatja Egyik Ember nevét, ami az utóbbinak egyedi azonosítója, akkor konfrontációt gerjeszt. Ha Másik Ember kezdeményezi Egyik Ember névváltoztatását vagy megtagadja nevének bejegyzését, kétszeresen is megsérti Egyik Embert. Egyrészt azzal, hogy lehetetlenné teszi a kommunikációban szokásos önkorrekción alkalmazását, másrészt azzal, hogy beavatkozik Egyik Embernek nevével történő azonosításába.

Az ilyen erőszakos asszimiláció egyik hírhedt példáját Szlovákiában láttuk nemrég, ahol a törvényhozók szerették volna kötelezővé tenni, hogy a szlovák állampolgár asszonyok és lányok családnevei kivétel nélkül *-ová*-ra végződjenek. Ha ez a törvény megszületett volna, néhány százezer magyar lány és asszony emberi jogai csorbultak volna. A „névháborúban” (lásd Zalabai Zsigmond kitűnő könyvét!) nem az a demagóg érvelés az igazán érdekes, mely szerint *jazyk je zákon nad zákonom* (a nyelv tör-

⁸ Abban, hogy a tanulmánynak ezt a részét megírhattam, jelentős szerepe van az *American Council of Learned Societies*-nek, aminek „fellow”-jaként a nyelvi emberi jogok és a kétnyelvűség problematikáját tanulmányozhattam 1995–96-ban a Michigan State University-n, East Lansingben.

⁹ Saját fordításomban, K. M.

vény a törvény felett, értsd: a szlovák grammatika megköveteli az *-ová*-t, ami überol bármilyen Európa tanácsi vagy egyéb határozatot), hanem az, hogy az *-ová*-sítás a nemek szerinti diszkrimináció egy nyilvánvaló példája. Ha nő vagy Szlovákiában, *X-ová* is leszel. A férfiaknak azonban bármilyen neve lehet.

A trianoni határokon túli magyarság zömének, elsősorban a szlovákiai, romániai, vajdasági és talán kisebb mértékben a kárpátaljai magyarságnak egyik fő gondja az anyanyelvi iskoláztatás biztosítása. Az oktatási nyelvi jogokról szóló közép-európai polémiákban gyakran utalnak különféle külföldi példákra, elsősorban pártpropagandisták, kormányhivatalnokok és demagóg politikusok. A példák között gyakran szerepeltetik az Egyesült Államokat is – kétségtelen, hogy vannak jelentős hasonlóságok az ottani és az itteni nyelvi jogi helyzetek között. De vannak alapvető különbségek is, amelyeket az asszimilációs törekvések bajnokai, akik arról szoktak tájékoztatni, hogy milyen kedvező helyzetben él például a szlovákiai magyarság, elhallgatnak. Vagy tudatosan, vagy tudatlanságból. A legfőbb szempont, amit kisebbségi (nyelvi, oktatási) jogi vizsgálódásokban figyelembe kell venni, az, hogy bevándorló vagy őshonos kisebbségről van-e szó. Ebből a különbségből vezetendők le az állampolgárság, az oktatási jogok, és a nyelvi jogok, amint a 2. táblázat mutatja:

2. TÁBLA

A kisebbségek alapvető különbségei

A kisebbség történelmi státusa	Őshonos	Bevándorló
Állampolgárság:	adott	megszerzendő
Oktatási célok:	nyelv- és kultúrafenntartás	átirányítási oktatás ^a
Jogi státus és nyelvi jogok:	kedvezőbb/több	kevésbé kedvező/kevesebb

a Az *átirányítási oktatás*-ban (angolul: *transitional education*) az oktatás kezdetben két nyelven folyik, majd átirányítják a diákokat a többségi nyelvű oktatásba. Az oktatási cél az asszimiláció, a nyelvi cél az egy nyelvűség. Az USA-beli kétnyelvű oktatási törvénynek 1968-ról máig ez a fő célja, vö. Kontra 1997c és García 1997.

Eme alapvető különbségeket illusztrálhatjuk például az USA-beli Új Mexikó államban élő őshonos mexikóiak és a Kaliforniaiába mostanában illegálisan érkező mexikói bevándorlók különbségével. Az előbbieket szülőföldjükkel együtt annektálta az Egyesült Államok 1848-ban, így ők a táblázat bal oldalát illusztrálják. A mai illegális bevándorlók a jobb oldalt példázzák. Az Egyesült Államokban az „English Only”-ról folytatott politikai diskurzusban,¹⁰ vagyis abban a zajos vitában, hogy nyilvánítsák-e az USA hivatalos nyelvét az angolt, szinte kizárólag az illegális bevándorlókról esik szó, az őshonos kisebbségeket alig említik, mintha nem is léteznének. Nyilvánvaló, hogy a trianoni magyar kisebbségek őshonos kisebbségek, ezért nincs sok csodálkoznivaló azon a felháborodáson, amit például Ivan Hudec (1996-ban szlovák kulturális miniszter) keltett a szlovák parlamentben 1993-ban, amikor a személynevek írásáról folytatott vitában összemosta a felvidéki magyarok és a Magyarországra frissen bevándorolt kínaiak közti különbséget (lásd *Zalabai 1995*).

¹⁰ Lásd Kontra 1997a és 1998.

Oktatáspolitikai célok

A többnemzetiségű és többnyelvű országokban az egyes közösségeknek és oktatáspolitikusaiknak sokféle céljai lehetnek. A többségi lakosság céljai eltérnek a kisebbségek céljaitól, ezért a 2. táblázatbeli oktatási célokat módosítanunk szükséges, talán így:

3. TÁBLA

A többségek és kisebbségek oktatási céljai az őshonos és bevándorolt kisebbségekkel kapcsolatban.

	Őshonos	Bevándorolt
Többségi célok	a) fenntartás, pl. a finnországi svédajkúak esetében	a) fenntartás, pl. ?
	b) asszimiláció, pl. a szlovákiai magyarok esetében	b) asszimiláció, pl. a nem-hispán fehérek célja az USA-ban
Kisebbségi célok	a) fenntartás, pl. a szlovákiai magyarok célja	a) fenntartás, pl. Floridában a kubai amerikaiak célja
	b) asszimiláció, pl. a burgenlandi magyarok célja	b) asszimiláció, pl. az amerikai magyarok célja

Az őshonos kisebbségekkel rendelkező országok közül Finnországban a többségi finnek fenntartási politikát folytatnak a finnországi svédajkúak esetében (*vö. pl. Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994*). Ugyanakkor Szlovákiában a szlovák államnyelvről hozott törvény célja a magyar kisebbség asszimilálása (*vö. Kontra 1995/1996 és 1997a*). A kisebbségek céljai is eltérhetnek egymástól: a szlovákiai magyarok célja a nyelv- és kultúramegőrzés, ugyanakkor jó okunk van feltételezni, hogy pl. a burgenlandi magyarok célja a többségi németajkú lakossághoz való asszimiláció (volt), lásd *Gal (1979)*.

Ami a bevándorló kisebbségekkel rendelkező országokat illeti, egyelőre nem találunk példát arra, hogy egy többségi nemzetnek az lenne a célja, hogy fenntartsa a bevándorlók nyelvét és kultúráját (amennyiben e nyelv és kultúra eltér a többségi nyelvtől és kultúrától). Számtalan példa van azonban arra, hogy egy többségi nép célja a bevándorló kisebbségek asszimilációja. Az iskolapélda erre természetesen az Amerikai Egyesült Államok. A kisebbségek céljai itt is eltérhetnek: Floridában a kubai bevándorlók célja a nyelv- és kultúrafenntartás (*vö. pl. Castro 1992*), ugyanakkor az amerikai magyarok célja a nyelvi és társadalmi-kulturális asszimiláció.¹¹

Konfliktusok akkor keletkeznek, amikor a többségi és kisebbségi csoport céljai ütköznek. Így nem várható konfliktus például a többségi finnek és a finnországi

¹¹ Ha ebben igazam van, akkor nyilvánvaló, hogy a burgenlandi vagy amerikai magyarság megtartására irányuló mégoly jószándékú igyekezet is kudarca van ítélve. Akarata ellenére nem lehet egy népcsoportot megtartani annak, ami.

svédajkú kisebbség között, vagy a burgenlandi magyarok és osztrákok között. De komoly konfliktus keletkezhet a szlovákiai magyar kisebbség és szlovák többség között, vagy például Floridában a kubai bevándorlók és a nem-hispán fehér lakosság között. A konfliktusok gyakran az oktatásban illetve az oktatási nyelvi jogok terén nyilvánulnak meg.

A nem kívánatos kisebbségek asszimilálását célzó oktatási politikáról és gyakorlatról

A szlovák államnyelvi törvényt és az 1995. június 28-án elfogadott romániai oktatási törvényt a kisebbségeket asszimilálni akaró oktatáspolitikai célok tárházának nevezhetjük. Az asszimilációt akaró oktatáspolitikusok egyik stratégiai célja az, hogy ne biztosítsák a kisebbségeknek a lakosság arányainak megfelelő nyelvhasználatot. *Ankerl Géza (1994)* szerint „Szociológiai szempontból kulcsfontosságú annak az elvnek az érvényesítése, hogy [a környező országokban] a magyar nyelv használata arányaiban feljeljen meg az adott országban élő magyarajkúak számarányának.”¹² Egyszerűbben szólva ez például azt jelenti, hogy az olyan településen, ahol a magyarság többséget alkot, mindig kell lennie magyar iskolának. Ezzel az elvvel ütközhet az a román törvény, ami az oktatási törvény 8. szakasz 1. bekezdése értelmében azt is kötelezővé teszi, hogy akár egy 100%-ban magyar lakosságú településen is indítsanak román tannyelvi osztályokat. Különösen figyelemre méltó az, hogy e törvény nem szól sem arról, hogy Romániában bárhol kisebbségi iskolát kellene kötelezően működtetni.

Az oktatási nyelvi diszkrimináció hasonló formái tapasztalhatók Dél-Szlovákiában is. Az oktatásügy hivatalnokai pénzügyi „eszközökkel” olyan helyzeteket teremthetnek, hogy 4–5 szlovák gyermek számára szlovák iskolát nyissanak olyan falvakban, ahonnan 15–20 magyar gyermek ingázik más faluba, mert a sajátjában nincs iskola. Amint Dolník Erzsébet, az Együttélés elnökhelyettese kifejtette (*Szabad Újság*, 1996. január 24.), ily módon a kormány „házhoz szállítja” az asszimiláció lehetőségét, mivel az amúgy is nehéz gazdasági helyzetben vergődő magyar szülők számára csak idő kérdése, hogy mikor döntenek úgy, hogy gyermekeiket abba az iskolába járatják, ami a falujukban működik, s ez történetesen szlovák iskola. Másrészt megemlítendő, hogy nincs Szlovákiában egyetlen olyan település sem, amelyen a szlovákok többségben vannak, de ahol kizárólag magyar iskola működne.

Az asszimilációs eszközök közé tartozik a szakoktatás nyelvének jogszabályi korlátozása is. Az 1995. évi román oktatási törvény 122. szakaszának 1. bekezdése épp ezt teszi, amikor kimondja, hogy „Az állami szakiskolai, líceumi – műszaki, közgazdasági, közigazgatási, mezőgazdasági, erdészeti, turisztikai – és posztliceális oktatásban a szakképzés román nyelven folyik, a lehetőségek függvényében biztosítva a szakkifejezések anyanyelven történő elsajátítását.”¹³

12 „Sociologically it is a key issue to ensure the principle that the relative use of the Hungarian language should be proportionate to the number of its speakers.”

13 Idéve az RMDSz Oktatási Főosztályának 1995. augusztus 2-án kelt. „A tanügyi törvény nemzeti kisebbségeket érintő szakaszainak elemzése és kövérkezményei” c. dokumentumából.

Csehszlovákiában „a szakközépiskolák és szakmunkásképzők túlnyomó többsége ún. vegyes vagy kettős tannyelvű iskola volt [...] a humán tantárgyakat – a szlovák és az orosz kivételével – magyarul tanították, a természettudományi tárgyakat és a szaktantárgyakat viszont szlovákul” (*Lanstyák 1991*). Az oktatási nyelv ilyen „szabályozásának” egyik következménye az lett, hogy „Dunaszerdahelyen, ahol a lakosságnak több mint 80%-a magyar és alig 20%-a szlovák, az egészségügyben éppen fordított arányt találunk: az orvosoknak 80%-a szlovák, és csak 20%-uk magyar” (*Lanstyák 1991*).

Schöpflin és Poulton (1990) leírják, hogy Kolozs megyében, ahol a lakosságnak kb. egynegyede magyar volt 1973–74-ben, 174 román nyelvű középfokú szakiskolai osztállyal szemben csupán két magyar osztály létezett. A magyar osztályokban textil technológiát és az építő szakmát lehetett tanulni, a román osztályokban a szakmák széles körét. Mivel a felsőoktatásba csak az ilyen iskolákban végzettek kerülhettek (kerülhetnek) be, a magyar nyelvű szakoktatás korlátozása a magyarokat a szakmák jelentős részéből kiszorítja. Ha mégis agrármérnök, villamos mérnök vagy vegyész akar lenni egy magyar, csak úgy teheti, hogy román nyelvű középiskolába jár. Az ilyen oktatási nyelvi politika szakmai karriert ajánl a (részleges) nyelvi asszimilációért cserébe.

Stein (1986) egy viszonylag enyhe módját mutatja be annak, hogy az 1960-as években az USA-ban miként használták a szakoktatást az egyes nyelvi csoportok közötti társadalmi egyenlőtlenségek konzerválására. „Sok iskolában a tanulókat etnikai hovatartozásuk vagy osztályhelyzetük alapján csoportosítják. A legtöbb spanyolajkú diákok olyan osztályokban helyezték el, amelyek végül is kétkezi fizikai munkást képeztek belőlük. A legvonzóbb szakmákat, pl. a nyomdászatot vagy az ácsmesterséget az angolajkú szakszervezeti tagok gyermekeinek tartogatták. Sok spanyolajkút lebeszéltek az ilyen vonzó szakmákról, illetve arról, hogy az ilyen karriert lehetővé tevő osztályokba járassák gyermekeiket.”

Az oktatási nyelvek és az oktatási programok ilyen „tervezésének” nyilvánvalóan az a célja, hogy a társadalmilag vonzó karriereket csak az államnyelven tegye elérhetővé, ami csökkenteti a kisebbség vitalitását. Ha az ilyen oktatáspolitikát sikeresen hajtják végre, az a kisebbségi értelmiség megszűnéséhez vezethet, ami a nyelvcserre lejátszódását elősegítő társadalmi folyamatok egyike. Ezért aggódnak a szlovákiai magyarok a felsőfokú végzettségűek számaránya miatt: Szlovákiában a lakosok 5,8%-a tartozik ebbe a kategóriába, de az ottani magyaroknak csupán 2,9%-a (*Szabó Mihály 1996*).

Az ilyen asszimilációs oktatáspolitiká legfontosabb eleme a kisebbségi nyelvű felsőoktatás tiltása (kivéve talán az anyanyelvi tanító- és tanárképzést, tehát pl. Romániában a magyartanár-képzést, de nem a fizikatanárok magyar nyelvű képzését). A kolozsvári Bolyai Egyetem újraindítását tiltó politikai akaratnak vagy a szlovákiai magyar nyelvű felsőoktatás kiépítését megakadályozó politikának ez az asszimilációs stratégia az oka, minden más propagandaszólam csak mellébeszéd. *Ankerl Géza (1994)* kimutatta, hogy ha a mai svájci gyakorlat valamiféle európai standard lenne, akkor a romániai magyarságnak nyolc magyar egyeteme lenne, a szlovákiaiainak legalább kettő, a vajdaságinak pedig egy vagy kettő.

Noha, amint *Thornberry (1994)* írja, „A nemzetközi jog elismeri, hogy az oktatáshoz való jog általános emberi jog és sarkalatos pontja a kisebbségi jogoknak is” és noha nyilvánvaló, hogy „a kisebbségeknek a léthez és identitáshoz való joga előfeltételez egy oktatási komponenst is”, a mai nemzetközi jogi megfogalmazások olyan lazák, hogy az államok gyakorlatilag azt tehetnek, amit akarnak.

A legtöbb nyelvész és társadalomtudós számára egyértelmű, hogy „a nyelvi emberi jogok betartása az egyén szintjén azt jelenti, hogy mindenki pozitívan azonosulhat anyanyelvével/anyanyelveivel, mégpedig úgy, hogy azt mások is tiszteletben tartják, függetlenül attól, hogy többségi vagy kisebbségi nyelvről van-e szó. Jelenti továbbá az anyanyelv tanulásához való jogot, beleértve az anyanyelven való tanulását legalább az elemi oktatás szintjén, valamint az anyanyelv használatát számos (hivatalos) kontextusban. Ebből következően természetesnek kell lennie, hogy a kisebbségi gyerekeket kétnyelvű tanárok oktatják. E jogok megszorítása nyelvi jogsértésnek, az alapvető nyelvi emberi jogok megszegésének tekinthető.” (*Phillipson & Skutnabb-Kangas 1997*)

A nyelvi emberi jogoknak kollektív jogokként való értelmezésébe beletartozik a kisebbségeknek a léthez való joga, vagyis a különbözőséghez való jog. Ide tartozik a kisebbségnek az a joga, hogy használhassa és fejleszthesse nyelvét, hogy alapíthasson és fenntarthatson iskolákat, melyekben a tanmenetet a kisebbségiek maguk határozzhatják meg, s amelyekben a tanítás a kisebbség anyanyelvén történik. Ezek a jogok érvényesíthetőek kell legyenek, aminek előfeltétele a megfelelő anyagi források megléte. Ezen jogok korlátozása nyelvi jogsértés, az alapvető nyelvi emberi jogok megsértése. A legtöbb nyelvész tisztában van ezzel, de a politikusok nem nyelvészek. Ők még hosszú ideig vitatkoznak fognak ezekről a jogokról, de a magukra valamit adó politikusok egyre kevésbé engedhetik majd meg azt a luxust, hogy figyelmen kívül hagyják az ide vonatkozó, mind tekintélyesebb mennyiségű szociolingvisztikai kutatási eredményeket.¹⁴

„Legyen joguk az általuk választott nyelven kifejezni magukat”

A mai (1998) Közép-Európában a nyelvi korlátozások legismertebb példái Szlovákiában tapasztalhatók. 1995. november 15-én a pozsonyi parlament törvényt hozott a Szlovák Köztársaság államnyelvéről s e törvény a kisebbségek jogainak példátlan korlátokat szab. Sem a kommunizmus előtt, sem alatta, de a posztkommunizmus első 4–5 évében sem korlátozták a (cseh)szlovákiai kisebbségek nyelvhasználati jogait oly könnyörtelenül, mint napjainkban. Ez a törvény éppúgy kiváltotta a nemzetközi szervezeteknek, pl. az Európa Tanácsnak vagy az EBESZ-nek elítélő véleményét, mint ahogy a világ számos nyelvészének tiltakozását, akik között olyan világhírű szaktekintélyek vannak, mint William Labov, Peter Trudgill, Joshua Fishman, Jack

¹⁴ Noha ez az írás elsősorban a határainkon túli magyarokról szól, véletlenül sem szeretném azt a benyomást kelteni az olvasóban, hogy szerintem Magyarországon nincsenek feszítő kisebbségi gondok. Vannak. Például cigányaink egy részének anyanyelvi diszkriminációja és munkanélkülisége között kauzatív összefüggést látok, vö. Kontra 1997b.

Chambers, Tove Skutnabb-Kangas, Michael Clyne, Dennis Preston vagy John Baugh.¹⁵

E törvény¹⁶ bemutatására, vagy, ha úgy tetszik, lényegének gyors felmutatására kiválóan alkalmas az Amerikai Nyelvtudományi Társaság 1996. évi nyelvi jogi nyilatkozatának¹⁷ első passzusa, ami a következőképp szól:

Az Egyesült Államok minden lakosának legalább a következő jogokat kell garantálni:

Legyen joguk mind a közéletben, mind a magánéletben az általuk választott nyelven kifejezni magukat.

Ha szemügyre vesszük a szlovákiai államnyelvről szóló törvényt, azt látjuk, hogy Szlovákia kisebbségi állampolgárainak (kivéve a cseheket, mivel a csehet a szlovákok megértik) egy sor nyelvhasználati szintéren nincs joguk arra, hogy „az általuk választott nyelven fejezzék ki magukat”. Nem választhatnak szabadon nyelvet például

- a helyi önkormányzati hivatalokban;
- szolgálat közben egy buszsofőr, ha kollégájához szól;
- az önkormányzat, ha közhírré tesz valamit;
- az önkormányzati üléseken;
- az egyházközségi hírlveleekben;
- az utcaneveket jelölő táblákon;
- az önkormányzatnak írt beadványokban;
- az általános és középiskolai bizonyítványok megírásakor;
- kulturális műsorok, pl. szavaló estek bekonferálásakor;
- munkaszerződések írásakor;
- egészségügyi dolgozók és betegek érintkezésében.

Bizonyos esetekben a törvény lehetővé teszi a nemzeti és etnikai kisebbségeknek saját nyelvük használatát, de ennek ára van, ami a diszkrimináció egyik nyilvánvaló megvalósítása. Például:

- a 12 évesnél fiatalabb gyerekeknek szóló külföldi audiovizuális műsorokat szinkronizálni kell szlovákra,
- a körzeti és helyi TV- és rádióműsorokat államnyelven is közvetíteni kell,
- múzeumi katalógusokat, mozi-, színház- és koncertműsorokat s hasonló, a nyilvánosságának szánt hirdetéseket államnyelven kell írni. „Szükséges esetben ezek a hirdetmények tartalmazhatnak más nyelvre fordított szövegeket is.”
- minden tájékoztató tábla szövegét, különösen a boltokban, sportpályákon, éttermekben, utcákon, repülőtereken, buszpályaudvarokon és vasútállomásokon, a börtönökben és a tömegközlekedési eszközökön államnyelven kell írni. Ezeket le lehet fordítani más nyelvre, de első helyen mindig az államnyelvi szövegnek kell állnia.

15 A nyelvészek tiltakozásáról részletesen tudósított a szlovákiai Szabad Újság 1996. december 11-i számában „Az anyanyelvhasználat alapvető emberi jogunk” című publicisztika, melyben olvasható a tiltakozó levél „modelljének” magyar fordítása is; vö. még Kontra 1997a: 72.

16 A törvény szövegének a pozsonyi *Új Szóban* 1995. végén publikált magyar fordítása pontatlan, megbízhatatlan. Az eredeti szlovák törvénytörvénynek egy megbízható angol fordítása olvasható Kontra 1995/1996-ban.

17 The Linguistic Society of America's Statement on Language Rights, *LSA Bulletin*, No. 151, March 1996.

Az Amerikai Nyelvtudományi Társaság szóban forgó nyelvi jogi nyilatkozatát tagjainak túlnyomó többsége támogatja. Mindazonáltal, amennyire tudom, ez az elv egyetlen nyelvi jogi dekrétumban vagy egyezményben¹⁸ sem szerepel (még?). Ettől függetlenül kiváló eszköz arra, hogy segítségével egy-egy nyelvtörvény lényegi vonásait megállapíthassuk. Például első pillantásra azt gondolhatnánk, hogy a szlovák törvény 8. cikkelyének 4. paragrafusa az orvos–beteg kommunikációban jelentős szabadságot biztosít, de az „a beszélőnek legyen szabad magát kifejezni az általa választott nyelven” elv megmutatja, hogy erről szó sincs. A mondott paragrafus így szól:

Az egészségügyi intézményekben az adminisztráció nyelve az államnyelv. Az egészségügyi dolgozók és a betegek közti kommunikáció általában államnyelven folyik; ha a beteg olyan állampolgár vagy külföldi, aki nem ismeri az államnyelvet, akkor olyan nyelven is folyhat a kommunikáció, amelyen a felek megértik egymást.

Látható, hogy a szlovák törvény megtiltja, legalábbis impliciten, hogy egy magyar orvos magyar betegével magyarul beszélhessen – kivéve ha a beteg „nem ismeri az államnyelvet”. Másképp mondva: a törvény nem engedi meg, hogy kisebbségi orvos és betege azon a nyelven beszéljenek, ami kommunikatív céljaik elérésére a legalkalmasabb.

KONTRA MIKLÓS

IRODALOM

- ANKERL, GÉZA (1994) The Native Right to Speak Hungarian in the Carpathian Basin. *The Hungarian Quarterly*, No. 133.
- CASTRO, MAX J. (1992) On the Curious Question of Language in Miami. In: JAMES CRAWFORD (ed) *Language loyalties: A sourcebook of the Official English controversy*. Chicago, University of Chicago Press.
- CSEERNICSKÓ ISTVÁN & VÁRADI TAMÁS (eds) (1996) *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. (A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai). Budapest, Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- DAVID CORSON (et al) (eds) (1997) *Encyclopedia of Language and Education*. Volumes 1–8. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- GAL, SUSAN (1979) *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York, Academic Press.
- GAL, SUSAN (1991) Kódváltás és öntudat az európai periférián. In: KONTRA MIKLÓS (ed) *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Budapest, Magyarságkutató Intézet.
- GAL, SUSAN (1992) Mi a nyelvcsere és hogyan történik? In: KONTRA MIKLÓS (ed) *Társadalmi és területi változások a magyar nyelvben*. Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.
- GARCÍA, OFELIA (1997) Bilingual Education. In: Florian Coulmas (ed) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell.
- JERNUDD, BJÖRN (1994) Personal Names and Human Rights. In: TOVE SKUTNABB-KANGAS & ROBERT PHILLIPSON (eds), *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- KATZ, YOSST (1995) Identity, Nationalism, and Placenames: Zionist Efforts to Preserve the Original Local Hebrew Names in Official Publications of the Mandate Government of Palestine. *Names* 43/2.

¹⁸ Vö. pl. *The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities and Explanatory Note* (October 1996) és *The Oslo Recommendations Regarding The Linguistic Rights of National Minorities and Explanatory Note* (February 1998); mindkét dokumentumot a hágai Foundation on Inter-Ethnic Relations adta ki, ami az EBESZ Nemzeti Kisebbségi Főbiztosát támogató nem-kormányzati szervezet.

- KONTRA, MIKLÓS (1995/1996) English Only's Cousin: Slovak Only. *Acta Linguistica Hungarica* No. 3–4.
- KONTRA, MIKLÓS (1997a) Szlovákiában szlovákul – Amerikában angolul. *Valóság* No. 5.
- KONTRA, MIKLÓS (1997b) Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum* No. 2.
- KONTRA, MIKLÓS (1997c) Kell-e félnünk a „kétnyelvű oktatástól”? *Korunk* No. 1.
- KONTRA, MIKLÓS (1998) Nyelvi jogi érvek Közép-Európában és az USA-ban. In: LANSTYÁK & SZABÓMIHÁLY (eds) *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarpárt kétnyelvűsége*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó és A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete.
- KONTRA, MIKLÓS (et al) (eds) (1999) *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest, Central European University Press.
- KONTRA MIKLÓS & SALY NOÉMI (eds) (1998) *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest, Osiris.
- LANSTYÁK ISTVÁN (1991) A szlovák nyelv árnyékában (a magyar nyelv helyzete Csehszlovákiában 1918–1991). In: KONTRA MIKLÓS (ed) *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Budapest, Magyarságkutató Intézet.
- LANSTYÁK ISTVÁN (1995) A magyar nyelv központjai. *Magyar Tudomány* No. 10.
- LANSTYÁK ISTVÁN & SZABÓMIHÁLY GIZELLA (1997) *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó.
- LANSTYÁK ISTVÁN & SZABÓMIHÁLY GIZELLA (eds) (1998) *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarpárti kétnyelvűsége*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó és A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete.
- PHILLIPSON, R. & TOVE SKUTNABB-KANGAS (1997) Nyelvi jogok és jogsértések. *Valóság* No. 1.
- SÁNDOR KLÁRA (1995–1996) Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. *NYTT lapok* VI. évf. No. 10–11. (Utánközlés: *Regio* 6. évf. [1995], No. 4.)
- SCHÖPELIN, GEORGE & HUGH POULTON (1990) *Romania's ethnic Hungarians*. London, Minority Rights Group.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1992) Nyelvi emberi jogok. *Korunk* No. 5.
- SKU[N]TNABB-KANGAS, TOVE (1997) *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. (Kisebbségi adattár VIII.) Budapest, Teleki László Alapítvány.
- (1998) Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad” piac. *Fundamentum* No. 1–2.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE & ROBERT PHILLIPSON (1994) Linguistic Human Rights, Past and Present. In: SKUTNABB-KANGAS & PHILLIPSON (eds) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin és New York, Mouton de Gruyter.
- STEIN, COLMAN BREZ (1986) *Sink or Swim: The Politics of Bilingual Education*. New York, Praeger.
- SZABÓMIHÁLY GIZELLA (1996) Gondolatok a társadalmi érvényesülésről és az iskoláról. *Szabad Újság* 1996. január 17.
- THORBERRY, PATRICK (1994) International standards. In: *Educational Rights and Minorities*, 10–13. London, Minority Rights Group.
- TRUDGILL, PETER (1997) *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged, JGYTF Kiadó.
- DE VARENNES, FER[D]INAND (1998) Kisebbségi jogok a nemzetközi jogban. *Fundamentum* No. 1–2.
- ZALABAI ZSIGMOND (ed) (1995) *Mit ér a nyelvünk, ha magyar? A „táblabáború” és a „névbáború” szlovákiai magyar sajtódokumentumaiból 1990–1994*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó.

MŰVELŐDÉSI ÉS OLVASÁSI SZOKÁSOK – HATÁRON INNEN ÉS TÚL

CSAK NEM EGY ÉVTIZED ÓTA FOLYTATOTT, HÉT (majd nyolc) közép-európai ország (az egyik az anyaország) magyarságára kiterjedő kérdőíves (és mélyinterjú) kutatásaink egyik legfőbb tapasztalata az volt, hogy a nemzeti azonosságtudat „építőkövei” között – különösen a kisebbségi helyzetben – a szellemi kultúra különböző elemei (anyanyelv, irodalom, olvasási szokások, hagyományok, történelmi ismeretek stb.) rendkívül fontos szerepet játszanak.¹ Vizsgáljuk meg most közelebbről, milyen az a kultúra (illetve a kultúrának az a néhány fontosabb összetevője és jelensége), amely a kilencvenes években a határon túli – és vele összehasonlítva a hazai – magyarságot jellemezte.

Elsőként a kulturális magatartás néhány általános tájékozódási pontját (szabadidős tevékenységek, kulturális „hívónevek”) vesszük górcső alá, s utána pedig az egyik kitüntetett fontosságú kulturális tevékenységet: a könyvolvasási szokásokat fogjuk vizsgálni.

Szabadidős tevékenységek

A szabadidős tevékenységek vizsgálatára Nagy Attila kollégám kérdését kölcsönöztem. A kérdés úgy hangzott: *„Felsorolok néhány tevékenységet. Kérem, ítélje meg őket abból a szempontból, hogy Ön mennyire találja vonzónak őket! Mindegyik tevékenységet osztályozza le 0-tól 5-ig. Minél jobban szereti a szóban forgó elfoglaltságot, annál magasabb pontszámot adjon! Az első benyomásaira vagyunk kíváncsiak, ne sokat töprengjen!”* Az 1. táblázat az egyes tevékenységek országonkénti átlagpontszámát prezentálja.

Az egyes tevékenységek népszerűségi rangsorának (amely természetesen országonként is eltérhet) élén – talán meglepő módon – általánosan a *családi együttlét* (9. sz.) áll. (Ne feledjük: nem egy időmérleg-vizsgálat eredményeivel szembesülünk, hanem egy olyan mutatóval, amely az adott tevékenység iránti *vonzódás*, mondhatni *vágyakozás* mértékét fejezi ki!) Általában előre sorolódott még a *televíziózás* (21. sz.), az *újságolvasás* (23. sz.), a *rádiózás* (14. sz.), a *társas együttlét* (4. sz.), az *utazás* (22. sz.), *szépirodalmi olvasás* (16. sz.), és a *természetjárás* (3. sz.). A legkevésbé népszerű tevékenységek közé került a *pop-koncertek látogatása* (27. sz.) és a *képregények* (6. sz.) „olvasása” (felnőtt válaszadókról van szó!), továbbá a *videózás* (29. sz.) és a *moziba járás* (8. sz.). (A legutóbbi *már* nem, a video *még* nem tudott – a felmérés idején – nagyobb számú hívert gyűjteni magának.)

¹ Részletesebb kifejtését lásd: Gerben E.: *Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében. Regio, 1998/2. sz.* Az olvasáskultúra és az identitástudat kapcsolata. *Új Pedagógiai Szemle, 1996/6. sz.*

1. TÁBLA

Szabadidős tevékenységek népszerűségi pontszáma (0–5) a közép-európai magyarság különböző régióiban (1991–1995)*

Sor szám	Tevékenységek	Dél-Szlovákia	Kárpát-alja	Erdély	Vajdaság	Mura-vidék	Ausztria ^a	Magyar ország ^b
1.	Kertészkedés, barkácsolás	3,29	3,59	3,51	3,54	3,43	-	3,33
2.	Sport	2,68	2,48	3,03	2,72	2,55	-	2,72
3.	Természetjárás	3,27	3,35	3,87	3,55	3,45	3,49	3,14
4.	Társaságba járás, beszélgetés	3,29	3,34	3,83	3,56	3,86	3,05	3,14
5.	Komolyzenei koncertek látogatása	1,43	1,35	2,33	2,03	1,90	2,92	1,44
6.	Képregények olvasása	1,32	1,92	2,08	1,02	1,11	0,32	1,11
7.	Műemlékek felkeresése	2,52	2,15	3,13	2,89	3,35	-	2,68
8.	Moziba járás	1,82	1,55	2,35	1,89	1,81	1,44	1,76
9.	Családi együttlét, beszélgetés családi körben	4,25	4,17	4,27	4,32	4,37	3,66	4,22
10.	Töprengés, elmélkedés	3,08	3,28	3,36	3,18	3,25	-	3,00
11.	Múzeum- és tárlatlátogatás	2,28	2,02	2,71	2,67	2,96	2,83	2,34
12.	Műkedvelés (zenélés, éneklés népi tánc, szavalás, színjátszás stb.)	2,24	2,32	3,06	3,14	3,37	2,29	1,97
13.	Ábrándozás	1,90	2,37	2,29	2,04	2,57	-	1,96
14.	Rádiózás	3,14	3,22	3,51	3,32	3,34	2,16	3,15
15.	Autózás, motorozás	2,33	2,54	2,84	2,60	2,77	-	2,54
16.	Szépirodalom olvasása	3,60	3,24	4,01	3,33	3,08	3,25	3,16
17.	Művelődési ház látogatása	2,13	1,67	2,61	2,89	3,26	-	1,70
18.	Magnó- és lemezhallgatás	2,58	2,54	3,11	2,58	2,09	2,58	2,76
19.	Színházlátogatás	2,67	2,10	3,52	3,18	2,88	3,00	2,54
20.	Ismeretterjesztő és szakirodalom olvasása	2,99	2,55	3,07	3,10	2,78	3,44	2,88
21.	Televíziózás	3,40	3,83	3,90	3,18	3,35	2,34	3,62
22.	Utazás	3,37	3,57	3,71	3,66	3,63	3,36	3,38
23.	Újságolvasás	3,79	3,66	3,68	3,31	3,50	3,36	3,40
24.	Táncos rendezvények látogatása	2,10	1,81	2,55	2,80	3,19	-	1,87
25.	Képeslapok olvasása	2,66	2,58	2,75	2,33	2,09	1,55	2,45
26.	Könyvtárlátogatás	2,15	1,43	2,32	2,44	2,38	1,89	2,14
27.	Pop-koncertek látogatása	0,95	1,17	1,11	0,75	1,31	-	0,86
28.	Nyelvtanulás	1,91	1,54	2,28	2,58	3,03	-	2,04
29.	Videózás	1,49	1,41	2,41	1,93	1,59	1,39	1,74
30.	Folyóiratolvasás	3,27	2,92	3,46	2,60	2,61	-	2,46
31.	Művelődési egyesület látogatása	1,91	-	1,67	-	3,25	2,20	1,14

* Az átlagpontszám minél nagyobb, annál népszerűbb az adott tevékenység.

^a főleg Bécs ^b vidék

- Nincs adat, e tevékenység nem szerepelt az adott ország kérdőívében.

Megjegyzés: a **kövéren** szedett számok – vízszintes relációban – a kiemelkedően **magas**, a **dőlten** szedetttek pedig a különösen **alacsony** értékeket jelzik.

Ezek a „helyezések” a különböző országok magyarsága viszonylatában meglehetősen konszenzussal születtek. Vannak azonban olyan eltérések, amelyek – összehatásukban – szignifikáns különbségeknek tűnnek, olyan sajátos jegyeknek, amelyek egy-egy régió tevékenységi struktúráját megkülönböztethetővé teszik egy másikétől. *Kárpátalján* relatív népszerűségnek örvend a *képregény* (6. sz.), és a többi mintacsoporthoz képest kevésbé találják vonzónak a *komolyzene hallgatást* (5.), és a *műemlékek* (6.), *múzeumok* (11.), *művelődési házak* (17.) és *színházak* (19.), *táncos rendezvények* (24.) és a *könyvtárak* (26.) látogatását, a *nyelvtanulást* (28.) és a *videózást* (29.).

Az *erdélyi* magyarság művelődési-szabadidős profilja markáns, az előbbitől eltérő jegyeket hordoz. Jó néhány tevékenységhez ők vonzódtak (legalábbis holtversenyben) a legerősebben, így a *természetjáráshoz* (3.), a *társas élethez* (4.), kiugróan magas értékkel a *szépirodalom olvasásához* (16.), továbbá a *folyóirat olvasáshoz* (30.), *műkedvelő* tevékenységekhez (12.), és néhány kulturális intézmény (a *mozi* [8.], a *színház* [19.]) látogatásához. (Igaz, hogy a *magnó- és lemezhallgatásban* [18.], a *képregények* [6.] és a *video* [29.] kedvelésében is élen jártak.) Sajátos módon igazolódnak vissza másutt ismertetett értékorientációs megfigyeléseink:² ott Erdély és Kárpátalja értékrendje között – a sok hasonlóság mellett – épp a *kultúrához való viszony tekintetében találtunk jelentős eltéréseket*, mégpedig – mint ahogy itt is: – *Erdély javára*. Kárpátalja főleg a kultúráközvetítő intézmények iránti érdeklődés negatív csúcsaival tűnik ki, *Erdély pedig a kulturális értékekhez való tradicionális-konzervatív ragaszkodásával*, amely nemcsak a szépirodalomhoz, színházhoz stb., hanem a természethez és az interperszonális kapcsolatokhoz való vonzalmában is kifejeződik. (Ugyanakkor mindkét régió kulturális orientációjában megjelennek már a kommercializálódás jegyei is.)

A *szlovákiai* és a *vajdasági* magyarok művelődési szokásaiban nem találtunk igazán sajátosnak mondható vonásokat – a többi régióhoz viszonyítva sem kiugróan népszerű, sem kirívóan népszerűtlen tevékenységgel nem találkozunk soraikban. (Hacsak a vajdaságiak esetében a *műkedvelés* [12.] relatíve hangsúlyos jelenléte nem érdemel említést.)

Nem így az *ausztriai* (bécsi) magyarok (sajnos meglehetősen kicsi) mintacsoportjában, amely a *komolyzenei koncertek* (5.), a *múzeumok* (12.) és az *ismeretközlő irodalom* (20.) átlagon felüli kedvelésével, valamint a *társasélet* (4.), a *családi együttlét* (9.), a *rádiózás* (14.), a *szépirodalom* (16.), a *képes magazinok* (25.), a *televízió* (21.) és a *video* (29.) relatív elutasításával ugyancsak egy – vonzalmaiban – kulturális értékekhez kötődő, a kommercialitásoktól visszahúzódó mentalitásról tesz tanúságot. Mindezt nem tradicionális, hanem nyugatiasan modern távolságtartással teszi: az emberi kapcsolatok, valamint az emocionális elemeknek nagyobb teret engedő szépirodalom visszafogásával, a racionális *non fiction* előtérbe állításával. A szintén elég csekély mintaelemszámú *muravidéki* (szlovéniai) magyarság szabadidős tevékenység-struktúrája hasonló is, de el is tér az ausztriai képlettől: a hasonlóság bizonyos patinás (és kevésbé patinás) művelődési lehetőségek (*múzeumok* [11.], *művelődési egyletek* [31.], *művelődési házak* [17.], *műkedvelési alkalmak* [12.] valamint a *nyelvtanulás* [28.] stb.)

2 Gereben E: A kisebbségi társadalmak értékszemlélete. *INFO Társadalomtudomány*. 39. sz. (1996. dec.)

preferálásában, illetve a *szépirodalom* (16.) relatív elutasításában jelentkezik; a különbség pedig főleg abban nyilvánul meg, hogy a szlovéniai magyarok nagyon is *társaságkedvelők* (4. és 24.).

Végül a vidéki *Magyarországot* képviselő minta művelődési arculata kevés speciális vonást mutat, és ezek is inkább negatív jellegűek: a többi régióhoz viszonyítva az anyaországban mutatkozott a leglányhábbr érdeklődés a *műkedvelés* (12.), a *szépirodalom* (16.), a *művelődési házak* (17.) és a *táncos rendezvények* (24.) iránt. Meglehetősen elmosódott profil, legjobban arra a két régióra hasonlít, amellyel az általános értékorientáció vonatkozásában is leginkább egyezett: a Felvidékre és a Vajdaságra.

Végül ismételten hangsúlyozzuk: főntebb nem az egyes tevékenységek *tényleges*, időmérleg-vizsgálatokkal is igazolható preferenciáival foglalkoztunk, hanem e tevékenységek *presztízsével*, a kérdezettekre gyakorolt *vonzerejével*, amely inkább a *kulturális értékrend* milyenségét fejezi ki, mint a tevékenységek valóságos struktúráját. (Persze bizonyos mértékig ez utóbbit is tükrözheti.)

A kulturális orientáció „hívónevei”

Ugyancsak a kulturális értékrend, az általános *kulturális orientáció* „bemérésére” szolgáló kérdőívünk következő kérdése: „*Vannak-e a kulturális és művészeti életnek olyan – múltbeli vagy jelenbeli – személyiségei, akiket Ön különösen kedvel és becsül? S ha igen: kik azok?*” A 2. táblázat áttekintést nyújt régiónként a nem válaszolók arányáról és a leggyakrabban említett kulturális személyiségekről, konkrétan: művészekről. A kérdésre – átlagosnál iskolázottabb mintacsoportjainkban is – elég sokan nem, illetve („nem”-mel) válaszoltak. Legkevésbé a bécsi magyarok meglehetősen válogatott csoportja tért ki a válasz elől (17%), de több régióban (többek között Magyarországon) 30% körül volt az arányuk. Mindez azt is jelzi, hogy a kultúra iránt nagyon kevés érdeklődést mutató emberek önmagukat zárták ki azok közül, akik megneveztek a kulturális és művészeti élet valamelyik területéről egy vagy több hozzájuk közel álló személyiséget. Tehát *a névsorok az érdeklődőbb emberek kulturális-művészeti orientációját és ízlését tükrözik.*

Ismét szemponttá avattuk, hogy a kulturális érdeklődés látószögébe milyen mértékben kerültek be a *magyar*, és milyen mértékben az *egyetemes* kultúrtörténet személyiségei. Egy válaszadó több nevet is mondhatott, zömük (felerészük-kétharmaduk) *csupa magyar* nevet mondott.³ Kevesen, általában 5–10 százaléknyan (Vajdaságban: 15%) akadtak olyanok, akik *kizárólag nem magyar* személyiségeket neveztek meg. A *vegyesen magyar és nem magyar* válaszok aránya többnyire 10–15% között mozgott, de a Vajdaságban 20, a Muravidéken és Bécsben 23–23% volt.

A jelentősebb létszámú magyarlakta régiók tehát erősen a magyar kultúra különböző ágazatai felé orientálódnak, a kisebb magyar népességgel rendelkezők ugyan kevésbé, de ott is ez volt a domináns érdeklődési irány. A válaszadástól való *elzárkózás* általában az alacsonyabb kvalifikációs szinteken fordult elő. *Kizárólag magyar* kulturális

³ Pontosabban: Szlovákiában 48, Kárpátalján 65, Erdélyben 48, Vajdaságban 44, Magyarországon 53 százalékuk; de Szlovéniában és Ausztriában csak bő egyharmadnyian neveztek meg kizárólag magyar kulturális személyiségeket.

személyiségek megnevezése inkább kisebb településeken; az *egyetemes kultúra* szimbolikus személyiségeinek említése pedig főleg a magasabb kvalifikációjú rétegekben és a városokban volt tipikus. (Az utóbbi állítás különösen arra a kategóriára volt érvényes, amely a magyar és egyetemes kultúra képviselőit *együtt* preferálta, annak jeleként, hogy egyrészt fontos számára saját nemzeti kultúrája, másrészt nyitott a nagyvilágból érkező kulturális hatásokra is.)

2. TÁBLA

A legnépszerűbbként említett kulturális személyiségek névsora – népszerűségük csökkenő sorrendjében – a közép-európai Magyarság különböző régióiban (1992-1995)

Dél-Szlovákia	Kárpátalja	Erdély	Vajdaság	Muravidék*	Ausztria* (főleg Bécs)	Magyarország (vidék)
Munkácsy M.	Munkácsy M.	Sütő A.	Munkácsy M.	Petőfi S.	Kodály Z.	Munkácsy M.
Latabár K.	Latabár K.	Munkácsy M.	Petőfi S.	Zala György	Bartók B.	Latabár K.
Kodály Z.	Petőfi S.	Petőfi S.	Liszt F.	Ady E.	Mozart	Latinovits Z.
Petőfi S.	Latinovits Z.	Michelangelo	Karády K.	Kodály Z.	Liszt F.	Kodály Z.
Kabos L.	Kabos Gy.	Jókai M.	Kabos L.	Liszt F.	Petőfi S.	Leonardo
Ruttkai É.	Hofi G.	Kányádi S.	Latabár K.	Leonardo	Tolnay K.	Kabos Gy.
Latinovits Z.	Rátonyi R.	Vinceffy L.	Mozart	Gárdonyi G.	Sinkovits I.	Karády K.
Leonardo	Bessenyei F.	Liszt F.	Bartók B.	Bartók B.	Illyés Gy.	Petőfi S.
Bartók B.	Sas J.	Ady E.	Kodály Z.	Jókai M.		Ruttkai É.
Makovecz I.	Bartók B.	Bartók B.	Hofi G.	Beethoven		Honthy H.
Beethoven	Kabos L.	Beethoven	Beethoven	Dali, S.		Mensáros L.
Bessenyei F.	Páger A.	Erkel F.	Biszák Júlia			Michelangelo
Michelangelo	Honthy H.	Gy. Szabó B.	Jávor P.			Bartók B.
Páger A.	Kiss Manyi	Latinovits Z.	Jókai M.			Páger A.
		Széchenyi I.	Latinovits Z.			Jávor P.
			Páger A.			Simándy J.
			Bach, J. S.			
			Sinkovits I.			
			Kálmán I.			
Nem válaszolt: 27%	19%	30%	19%	30%	17%	31%

* Az alacsony mintaelemszám miatt az ausztriai és a szlovéniai adatok csak korlátozott érvényűek.

Érdeemes tekintetünkkel végigpásztázni a 2. táblázat névsorait: megtudhatjuk belőlük, hogy melyek a kultúra és a művészet „hívónevei”, fő vonatkoztatási pontjai a határon inneni és túli (kulturálisan érdeklődőbb) magyarok számára. Azt a közös kulturális talapzatot kutatjuk a magunk meglehetősen egyszerű eszközeivel, amely összeköti a különböző országokban élő magyar népeiséget. Hogy ez a talapzat valóban – inkább többé, mint kevésbé – *közösnek* mondható, azt a 2. táblázat egyes névsorai *közötti erős hasonlóságok* valószínűsítik. Talán meglepő, hogy a különböző régiók kulturális-művészeti tájékozódásának legfőbb igazodási pontját *Munkácsy Mihály* neve jelenti, és nemcsak a festő szülőföldjén, Kárpátalján, hanem szinte minden régióban.

A kérdésnek az a része, amely a kedvelt kulturális személyiség (művész) nevét tudakolta, szokásunk szerint *nyitott* volt, tehát a nevek teljesen befolyásolás-mentesen hangzottak el a válaszban. Legfeljebb egy befolyásolási tényezőt sejtethetünk a háttérben: amikor e kérdés sorra került, a kérdezői processzus már túl volt egy eléggé részletes olvasással, irodalmi kedvencekkel foglalkozó kérdéscsoporton, amely módot adott arra, hogy a válaszadó számot adjon legkedvesebb íróiról. Lehet, hogy itt ezért találkozunk viszonylag kevés irodalmi szereplővel, és ezért kapott a többi művészeti ág nagyobb hangsúlyt. Különösen a *színművészet* jelenléte szembetűnő, de a *zene*, valamint (Munkácsyn kívül is) a *képzőművészetek* is képviselőkhöz jutnak. És valamelyest az *irodalom* is: elsősorban néhány klasszikus (elsősorban *Petőfi*, majd *Ady*, *Jókai* és *Sütő András*) révén. A prezentált zenei és képzőművészeti anyag („hála” a minta emelt szintjének) ugyancsak nemes veretű: elsősorban *Kodály*, *Bartók* és *Liszt Ferenc*, valamint *Beethoven* és *Mozart*; illetve – Munkácsyn kívül – *Leonardo* és *Michelangelo*, valamint (egy-egy helyen): *Makovecz Imre*, *Gy. Szabó Béla*, és *Zala György* neve fémjelzi. A felvonultatott színésztársadalom – a képviselt műfajokat tekintve – már sokkal vegyesebb képet mutat: a skála a tragédiától és az operától a középfajú drámán át az operettig, sőt a kabaréig terjed. A legnépszerűbb színművészeknek talán *Latabár Kálmán* és *Latinovits Zoltán* mondhatók, de nyomukban jár *Kabos Gyula*, *Karády Katalin*, *Ruttkai Éva*, *Tolnay Klári* és még mások. Különböző habitusú élő színészek is fellépnek ezen a kárpát-medencei virtuális magyar színpadon: *Bessenyei Ferenc*, *Hofi Géza*, *Kabos László*, *Sinkovits Imre* stb.

A színművészeknek a listák többségében tapasztalható túlsúlyát a *televízió*, illetve a televízió által közvetített régi és újabb filmek számlájára írhatjuk, amit az is valószínűsít, hogy különösen azon régiók listáin jelentős a színészek aránya, ahol a magyar televízió jól fogható. (A Duna Televízió felmérésünk idején még gyermekcipőben járt, hatása a válaszokban kevésbé érvényesülhetett.) A *leginkább „színész-domináns” listát Kárpátalja produkálta*: névsoruk szinte olyan, mint egy hétvégi tévéműsor stábilistája: találni rajta néhány művészi értéket, de az egészben a *szórakoztató jelleg dominál*. A *legveretesebb névsor* (Szlovénia és Ausztria kis mintacsoportjain kívül) *Erdélyben állt össze*, ráadásul ez tartalmazza a legtöbb lokális értéket is (Sütő, Kányádi, Gy. Szabó). A színművészetet itt csak egyvalaki képviseli (legalábbis az első 15 név között): Latinovits Zoltán.

Az olvasás intenzitása

A könyvolvasás gyakoriságára vonatkozó adatok (lásd 3. sz. táblázat) arra utalnak, hogy a hét ország közül a jelentős regionális kulturális hagyománnyal rendelkező erdélyi magyarok a legszorgalmasabb könyvolvasók. Reprezentatív adatok szerint könyvolvasóik aránya 6–7%-kal magasabb a megfelelő magyarországi adatnál: mintegy 70%-os. Az utóbbi években azonban megfigyeléseink szerint Erdélyben is csökkent az olvasás gyakorisága.⁴ A Jugoszlávia utódállamaiban élő magyarok pedig – ebben nyilván a térségben zajló negatív történelmi folyamatoknak is részük van –

⁴ Részletesebben lásd: Gereben F.: Az erdélyi magyar olvasáskultúra közelmúltja és jelene. *Fordulópont*, 1999/2–3. sz.

kétszerte-négyzerte nagyobb arányban tartózkodnak mindenfajta könyvolvasástól, mint a többi régióban. (Ugyanakkor – talán nem véletlenül – ők voltak a leggyakoribb rádió- és televízió-használók is.) A könyvolvasás mennyisége esetében (lásd 3. sz. táblázat) a határokon „innen és túli” helyzet nem produkál élesen eltérő magatartásformákat: a legjobb és a legrosszabb teljesítményt egyaránt a Magyarországon kívül élő csoportok érték el. E relációnál fontosabbnak tűnik – több más tényező mellett – a regionális kulturális hagyomány és az audio-vizuális eszközökhöz való viszony.

3. TÁBLA

*A könyvolvasás gyakorisági pontszáma**

Régió	Átlagos pontszám	Régió	Átlagos pontszám
Dél-Szlovákia	2,87	Vajdaság	2,13
Kárpátalja	2,18	Muravidék	1,18
Erdély	3,14	Ausztria	2,81
Magyarország (vidék)	2,95		

* A nem olvasók 0 pontot, a nagyon ritka olvasók 1, az időnként olvasók 3, és a rendszeresen olvasók 5 pontot kaptak.

Mind a hét országban következetesen ismétlődik az olvasásszociológia immár köz-helyszerű tapasztalata: az alacsonyabb iskolázottságú, fizikai foglalkozású és inaktív (nyugdíjas, háztartásbeli) csoportok könyvolvasói hányada és olvasás-gyakorisága elmarad az átlagostól, míg *a kvalifikáció fokozatain felfelé haladva növekszik az olvasás intenzitása*. (Némi egyszerűsítéssel elmondható, hogy a *nem* olvasók általában az inaktív csoportjában, a *nagyon ritkán* olvasók pedig a fizikai foglalkozásúak körében érik el a legmagasabb arányszámokat, míg a *rendszeres* olvasás legadekvátabb társadalmi közegének az értelmiség mutatkozik.) Ugyancsak országról-országra, régióról-regióra visszatérő törvényszerűség, hogy *a nők többen és többet olvasnak*, mint a férfiak; és általában a *fiatalabb korúak* (30 év alattiak) is *aktívabb könyvolvasók*, mint az idősebbek. Az ugyancsak jól ismert tendencia – mely szerint a nagyobb településeken többet olvasnak az emberek, mint a kisebb falvakban – érvényesült a jelenlegi szerteágazó terepen is.

A magyar nemzetiség adott településen belüli részarányát a kisebbségi magatartás és mentalitás vizsgálata szempontjából a legfontosabb független változók egyikének tekintettük. A mutatónak a könyvolvasással való kapcsolatát egyrészt kétdimenziós százalékos kereszttáblákkal, másrészt a kisebbségi-többségi helyzet különböző kategóriáira kiszámolt átlagos olvasási pontszámokkal vizsgáltuk. Az összefüggések nem túl markánsak, de minden országban (kivéve Szlovákiát, ahol a szórvány- és a tömbmagyar-szituáció nagyon hasonló – és egyaránt aktív – olvasói magatartást indukált) ugyanazon irányba mutattak: *a kisebbségi helyzetben élők* (főleg a 30%-osnál kisebb arányról van szó) *valamivel többen és többet olvasnak*, mint azok, akik lakóhelyükön erős (főleg: 90% feletti) többségben vannak. (Ez a tendencia legerősebben a Vajdaságban érvényesült, ahol a szórvány olvasási intenzitása – 2,83 pont – csaknem háromszorosan haladta meg a tömbmagyarság 1,00 értékű olvasási átlagpontszámát.)

Az iménti tapasztalathoz kapcsolódik az a tendenciaszerű összefüggés is, amely a nem magyar (főleg *vegyes*) *tannyelv* és a magasabb olvasásintenzitás között volt észlel-

hető majdnem minden országban. (A szlovákiai magyarság kivételt képezett.) Ez utóbbi korrelációt részben magyarázhatta az a tény is, hogy a legtöbbet olvasó értelmiségi réteg – mint már szó volt róla – anyanyelvi egyetem híján, többnyire a többség nyelvében szerzett diplomát. Ha alsóbb iskolákat magyarul is végeztek, iskolázásuk – legjobb esetben – vegyes tannyelven bonyolódott, és jobb olvasási teljesítményük e kategória olvasási mutatóját javította. Ezen túlmenően – erős valószínűség szerint – szerepet játszhatott a *kompensációs szándék* is: ha valaki kisebbségi helyzetben, főként *ha szórányszerű kisebbségben él*, esetleg a kultúrához, ezen belül *az olvasáskultúrához fűződő szálainak erősítésével próbálja meg pótolni a hovatartozás-érzés megélésének hétköznapi nehézségeit, illetve fokozott kulturális aktivitással válaszol egy másik nyelvel, egy másik kultúrával való találkozás mindennapos kihívásaira.* (Ez a jelenséget – kissé halványabban ugyan – a kilencvenes évek végén Erdélyben végzett reprezentatív felmérésünk során is észleltük.) Feltevésünk igazságtartalmát (tehát azt a tényt, hogy az olvasáskultúra valóban hordoz valamiféle kompensációs, a kisebbségi helyzet hátrányait csökkentő szerepkört), más tapasztalataink is megerősítették, így a könyvolvasás aktivitási fokával kapcsolatos megfigyeléseink, és az olvasmányok szerkezetének, az olvasói ízlésnek vizsgálata során észlelt – később ismertetett – tendenciák.

Ami az olvasási *aktivitást* illeti, egy kérdéssorozatra adott válaszok alapján azt állapíthattuk meg, hogy a határon túli (elsősorban az erdélyi és a vajdasági) magyarok általában véve *elmélyültebben és elgondolkodóbban* (vissza-visszalapozva, jegyzeteket készítve, töprengve stb.) olvasnak, mint a magyarországi könyvolvasók.⁵ Az utóbbiak viszont a felületesebb és kapkodóbb olvasási módok (a „kihagyásos” és az abbahagyott olvasás) terén mutattak föl előnyt. Vagyis *a határon túli könyvolvasók aktívabban olvasóknak bizonyultak.* Nem állítjuk, hogy csak azért, mert kisebbségi helyzetben élnek, hisz az anyaország polgáraitól más tényezők (modernizációs szint, értékorientáció, életmód stb.) tekintetében is különböznek, de biztosnak látszik, hogy az olvasási módok eltéréseibe a kisebbségi helyzet is belejátszik: ugyanis a tömbmagyar szituációtól *a szórányszerű helyzet felé haladva az olvasási aktivitást többnyire növekvő mértékűnek találtuk.*

Mit olvasnak?

Felméréseink során többféle adatot gyűjtöttünk az interjúalanyok által olvasott *konkrét könyvekről.* Feljegyeztük a kérdezést megelőző *6 hónap olvasmányait,* tehát egy válaszadótól több könyvet is. Ennek alapján összeállítottuk az utóbbi fél évben olvasott könyvek *legnépszerűbb szerzőinek* listavezetőit.

A legnépszerűbb olvasmányok (itt nem közölt), és a „kedvenc” szerzők 4. táblázatban ismertetett listáin sűrűn találkozunk visszaköszönő, több régióban is előforduló művekkel és nevekkkel. Ilyen pl. a *Biblia,* amelyet a 90-es évek első felében (mintegy pótolva az előző évtizedek mulasztásait) a jelek szerint minden régió magyarsága meglehetősen aktivitással forgatott; valamint – s ez inkább a Magyarországon kívüli

⁵ Részletes ismertetését lásd Gereben E.: *Hogyan olvasunk – határon innen és túl?* *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros,* 1999/8. sz.

régiókra igaz – a 19. századi és újabb magyar klasszikusok (elsősorban *Jókai, Gárdonyi, de Mikszáth, Móricz, Tamási Áron* és *Sütő András* is); művei, és – a világirodalom képviselőiben – *Sienkiewicz Quo vadis*-a. A diktatórikus rendszer „búcsúztatásaként” két régió (Kárpátalja és Erdély) olvasmánylistáján is találkozunk *Szolzenszycin* Gulag-jával. És találkozunk elég szép számban a szórakoztató olvasmányok különböző válfajaival, illetve ezek szerzőivel: *Rejtő Jenőtől Passuth Lászlón, Dallos Sándoron és Szilvási Lajoson* át *Margaret Mitchell*-ig és *Robin Cook*-ig. A határon túli magyar olvasók szórakoztató olvasmányainak szerzői között elég sok olyan névvel találkozunk, akik Magyarországon a korábbi évtizedekben voltak népszerűek. A magyarországi listákon különösen hangsúlyos a bestsellerek és a bestseller-szerzők jelenléte: jószerevel minden más (főleg klasszikus) irodalmi vonulatot kiszorítanak, legfeljebb egy-két ismeretközlő művet (*W. Churchill*-től és *J. Silvá*-tól) „túrnek meg” maguk mellett.

4. TÁBLA

A felmérést megelőző fél év olvasmányainak legnépszerűbb szerzői (Hat ország magyar nemzetiségű felnőtt könyvolvasóinak válasza alapján)*

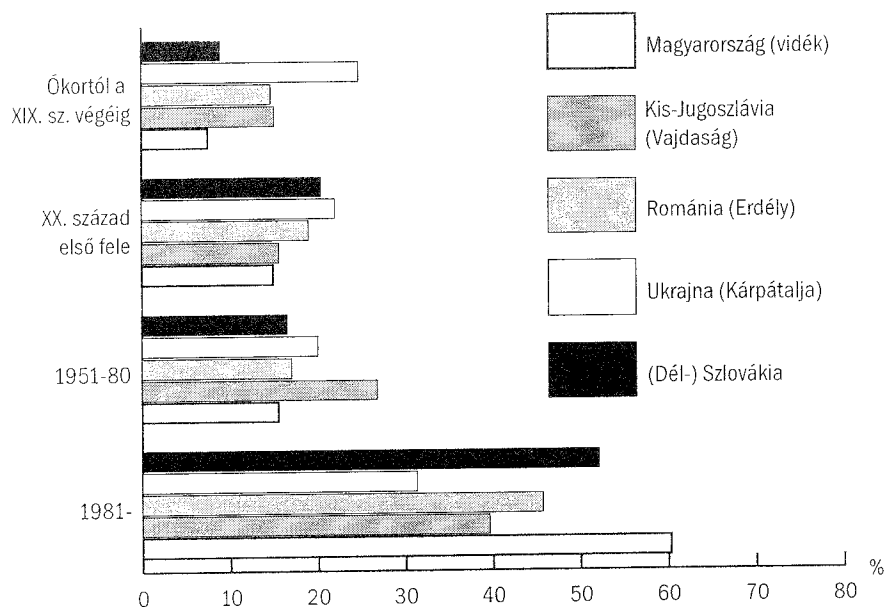
	(Dél-) Szlovákia	Ukrajna (Kárpátalja)	Románia (Erdély)	Kis-Jugoszlávia (Vajdaság)	Szlovénia (Muravidék)	Magyarország (vidék)					
Szerző/említés	Szerző/említés	Szerző/említés	Szerző/említés	Szerző/említés	Szerző/említés	Szerző/említés					
Szilvási L.	30	Jókai M.	37	Jókai M.	110	Jókai M.	40	Rejtő J.	8	Cook, R.	21
Rejtő J.	27	Rejtő J.	33	Gárdonyi G.	22	Szilvási L.	31	Mikszáth K.	5	Fable, V.	16
Berkesi A.	25	Gárdonyi G.	19	Christie, A.	21	Rejtő J.	21	Gárdonyi G.	4	Christie, A.	13
Jókai M.	24	Dumas (id.)	14	Nyíró J.	19	Berkesi A.	20	Passuth L.	4	Dumas (id.)	13
Steel, D.	24	Szilvási L.	14	Rejtő J.	18	Móricz Zs.	18	Sütő A.	4	Mitchell, M.	11
Kenneth, C.	16	Kenneth, C.	13	Móricz Zs.	16	Gárdonyi G.	12	Fekete I.	3	Steel, D.	11
Jimenes, H.	13	Mikszáth K.	12	Dumas (id.)	15	Fekete I.	10	Folett, K.	3	Moldova Gy.	10
Mitchell, M.	13	Cook, R.	11	Mikszáth K.	15	Kenneth, C.	10	Horváth K.	3	Nemere I.	9
Hailey, A.	12	Dallos S.	11	Verne, J.	14	Sütő A.	10	Móricz Zs.	3	Asimov, I.	8
Mikszáth K.	12	Berkesi A.	9	Passuth L.	13	Mikszáth K.	9	Tamási Á.	3	Lőrincz L.	8
Móricz Zs.	12	Verne, J.	9	Somogyvári	13	Chronin, A.	7			Jókai M.	7
Cook, R.	10	May, K.	8	Szilvási L.	12	Illyés Gy.	7			Merle R.	7
Dallos S.	10	Lőrincz, L. L.	7	Sütő A.	11	Moldova Gy.	7			Brontë, E.	6
Gárdonyi G.	10	Szolzenszycin	7	Szabó M.	11	Szabó M.	7			Charriére, H.	6
Graham, H.	9	Orwell, G.	6	Wass A.	11	Zilahy L.	7			Follett, K.	6
Janics K.	9	Passuth L.	6	Cooper, J. F.	10					Kenneth, C.	6
Ripley, A.	9	Tamási Á.	6	Krudy Gy.	10					Mahmudi, B.	6
Christie, A.	8	Zilahy L.	6	Merle, R.	10					Marsh, E.	6
Moldova Gy.	8									Scott, R.	6
										Silva, J.	6
Felvétele éve	1993	1992/93	1993	1992/93	1995/96	1993					
Elemsszám	284	251	338	211	66	257					

* A minta elemszám alacsony volta és az adatok erős szóródása miatt eltekintünk az ausztriai (bécsi) magyarok szerzőlistájától.

Azt a szűkebb értelemben vett olvasmányanyagot, amelyet az interjúalanyok *legutóbb* (esetleg épp a felmérés során) *olvastak*, több szempontból is megvizsgáltuk. Ennek az olvasmányanyagnak (amely immár nemcsak a jéghegy csúcsát, hanem teljes terjedelmét foglalta magában) a művek keletkezési ideje, a szerzők nemzetisége, és az olvasmányok stílusa szerinti – országonkénti – megoszlását az 1., 2. és 3. ábra szemlélteti. Ezek az ábrák nagyon konkrét, ezáltal az átlagosnál megbízhatóbb információkat közölnek (kivéve az alacsony mintaelemszám miatt mellőzött szlovéniai és az ausztriai adatokat), mert a levont következtetések – becslések mellőzésével – a kilencvenes évek első felének *reális olvasmányanyagára* épülnek.

1. ÁBRA

A legutóbbi olvasmányok összetétele a keletkezés kora szerint (öt ország magyar nemzetiségű felnőtt könyvolvasóinak válasza alapján), 1991-1995

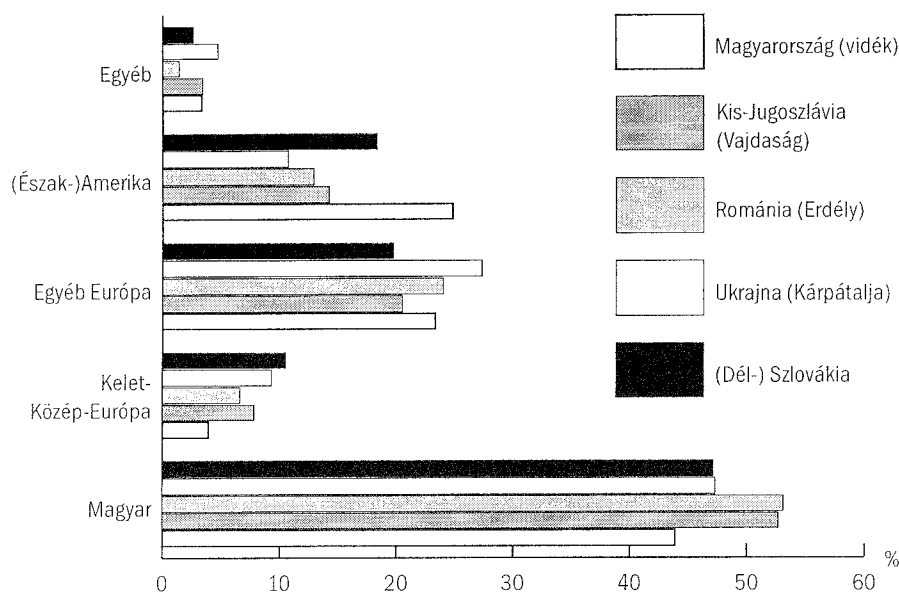


Ami az olvasmányok *keletkezési idejét* illeti, a hazai tapasztalat szerint az elolvasott könyvek évtizedről évtizedre egyre „fiatalabbak” lesznek: egyre nagyobb hányaduk íródik a felmérést megelőző egy-másfél évtizedben, míg a 19. században és még régebben keletkezett művek fokozatosan visszaszorulnak. Az anyaországban a kilencvenes évek első felében az olvasmányoknak már 60%-a íródott a felmérést megelőző egy-másfél évtizedben (lásd 1. ábra), szemben a határon túli magyarság több régiójában mért 30–40% körüli adataival. Tehát a könyvújdonságok iránti érdeklődés és a „naprakész” olvasói tájékozódás Magyarországon a legerősebb, erős még a szlovákiai

(és valószínűleg az ausztriai emigráns) magyarok körében is. A legtöbb régi keletű (19. századi vagy korábbi) olvasmánnyal Kárpátalján találkoztunk.

2. ÁBRA

A legutóbbi olvasmányok összetétel a szerző nemzetisége szerint (öt ország magyar nemzetiségű felnőtt olvasóinak válasza alapján), 1991-1995



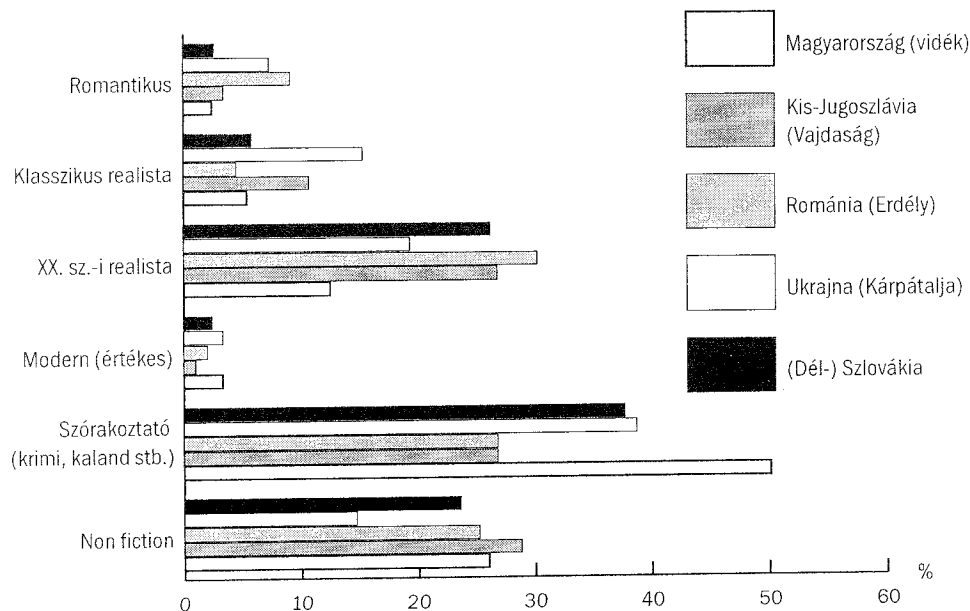
A múlt-, illetve a jelen-orientált olvasói szemléletnek Magyarországon eléggé kialakult társadalmi *réteg-háttere* van: az újdonságok kedvelése inkább a kvalifikáltabb és urbanizáltabb rétegekhez kötődik, a régebbi keletkezésű könyvek preferálása pedig a fizikai foglalkozású és az inaktív rétegekre jellemző jobban. Határon túl ezek a tendenciák ugyancsak észlelhetők, de elmosódottabban, kevésbé élesen jelentkeznek. (Az 1998-ban végzett erdélyi felmérés – a modernizációs tendenciák erősödésének jeleként – a rétegspecifikus jegyek magyarországihoz hasonló átrendeződését tapasztalta.)

A szórvány-, illetve tömbmagyar szituáció még ennyire sem differenciálta az olvasmányszerkezet régi-új dimenzióját. Csak Erdélyben és a Vajdaságban volt jól kivethető a tendencia: a szórványhelyzet felé haladva a régebbi, a tömbmagyar helyzethez közelítve az újabb keletű könyvek váltak népszerűbbé. (De a szórvány is több friss – 1980 után íródott – könyvet forgat, mint 19. századit!) A határon túli régiók és a szórványnépesség konzervatív olvasmányválasztási hajlandósága egyrészt kétségtelesen a könyvellátás nehézségeire, a *könyvválaszték hiányosságain* vezethető vissza, másrészt pedig arra a (több területen jelentkező) tapasztalati tényre, mely szerint a *kisebbségi helyzet hajlamos felértékelni a múltat és a hagyományt*.

Az olvasmányok szerzőinek nemzetisége szerinti régiónkénti megoszlások (lásd 2. ábra) az anyaországban mutatják legalacsonyabbnak a magyar szerzők arányát. Magyarországon ezt az arányt az elmúlt évtizedekben fokozatosan csökkenőnek találtuk. A határon túli magyar olvasók láthatólag jobban ragaszkodnak anyakultúrájuk szerzőihez, különösen Erdélyben, Vajdaságban (és Szlovéniában). A közép- és kelet-európai térség szerzői korábban is (legalábbis a nyolcvanas évektől) nagyon szerény olvasói érdeklődésre számíthattak Magyarországon. Határon túl azonban (beleértve ebbe a kategóriába a többségi népek szerzőit is) valamivel magasabb irántuk a kereslet. Az egyéb európai szerzők (itt főleg nyugat-európaiakról van szó) szinte minden régióban jóval olvasottabbak az előző kategóriánál, általában az olvasmányok egyötödét-egynegyedét teszik ki. Az amerikai (itt túlnyomóan az Amerikai Egyesült Államokról van szó) szerzők a rendszerváltozás éveiben az anyaországban nagyon jelentős mértékű (háromszoros-négyszeres) népszerűséggyarapodást könyvelhettek el. Az amerikanizálódás eme megjelenési formájában a határon túli magyar olvasók egyelőre (a kilencvenes évek végéig!) – talán a szlovákiaiakat leszámítva – még nem követték a magyarországiakat. (Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem is fogják.) Tehát *a határon túli magyarok* (az olvasmányanyag összetételének százalékos arányaiban gondolkodva) *kevesebb amerikai, kb. ugyanannyi nyugat-európai, de több kelet-európai és magyar szerzőt olvasnak, mint az anyaországi könyvolvasók.*

3. ÁBRA

A legutóbbi olvasmányok összetétele az olvasmányok stílusa (jellege) szerint (öt ország magyar nemzetiségű felnőtt könyvolvasóinak válasza alapján), 1991-1995



Az olvasmányszerkezet talán leginformatívabb, immár a könyvek esztétikai értékeségéről is árulkodó keresztmetszetét az olvasmányok *stílus* szerinti megoszlása adja (3. ábra). A romantika az erdélyi és a kárpátaljai olvasmányszerkezetben kapja a leg-erősebb képviselőt; a klasszikus (19. századi) realizmus ugyancsak Kárpátalján, valamint a Vajdaságban. A 20. századi realizmus műveit elsősorban Erdélyben olvasták, de mindenütt jóval többen, mint Magyarországon. *Az anyaország a klasszikusok minden válfajának olvasásában hátul kullog, viszont élen jár a könnyebb fajsúlyú szórakoztató olvasmányok említésében*: az olvasmányoknak Magyarországon mintegy fele részét (Erdélyben és a Vajdaságban csak mintegy negyedét) teszik ki az esztétikailag kevésbé értékes lektúrák és bestsellerek. A kommersz irodalom egyre fokozódó hazai térhódítását az évtizedenként megismételt korábbi vizsgálatok híven szemléltetik. Ez a tendencia feltehetőleg nem áll meg a határoknál, így a közeljövőben a határon túli magyarok körében is számolhatunk (valószínűleg a hazainál visszafogottabb) jelentkezésével. Növekvő arányú olvasmánytípus az ismeretközlő irodalom is, amely ma már nemcsak Magyarországon teszi ki az olvasmányok mintegy egynegyedét (a Muravidéken harmadát, Bécsben pedig felét!), hanem – Kárpátalja kivételével – minden nagyobb régióban. (A non fiction olvasásának alacsony kárpátaljai aránya természetesen nemcsak az ottani olvasók kissé archaikusan szépirodalom-centrikus érdeklődésével, hanem az ottani könyvvászték hiányosságai miatt is magyarázhatóak.)

A magyarság részaránya (mint független változó) szempontjából jellegzetes (és – legalábbis Erdélyben – a kilencvenes évek végén is érvényesülő) tendenciákkal találkozunk: a szórványhelyzet felé haladva minden régióban erősödik a 20. századi realista irodalom, ezen túlmenően Kárpátalján és Erdélyben a romantikus, Vajdaságban pedig a 19. századi realista irodalom olvasottsága. A szórakoztató irodalom népszerűsége pedig – ugyancsak mindenütt – a tömbmagyar (vagy legalábbis többségi magyar) vidékeken a legnagyobb. Vagyis az olvasás rekreációs, kikapcsoló funkciójával, mondhatjuk úgy is: *a szórakozás „luxusával” inkább a többségi helyzetben lévők élnek, a kisebbségi (főleg a szórvány-)szituáció az olvasmányok tradicionális értékeit hordozó vonulatait erősíti.*

Olvasói ízlés

Az olvasásszociológia rendre visszatérő tapasztalata, hogy az (előző fejezetben tárgyalt) aktuális olvasmányok választéka újabb keletkezésű, „naprakészebb”, mint az ún. „kedvenc”-listáké. Ez utóbbiak olyan kérdésekre adott válaszok termékei, mint pl.: *„Kik a legkedvesebb írói?”* *„Melyek élete legemlékezetesebb olvasmányélményei?”*; és amelyek általában nem annyira a jelenlegi, mint inkább a múltbeli olvasói érdeklődést tükröztetik. Többnyire olyan múltbeli olvasási élményekről van szó, amelyeknek pozitív emléke, normatív kisugárzása máig elhat. A kedvenc szerzőkben és művekben tehát inkább egy virtuális „olvasási múzeum” megbecsült dokumentumait, a kevésbé változékony *olvasói ízlés* objektívációit, semmint élő olvasmányokat kell látnunk. (Az utóbbi kitétel – az olvasmány-listák ismeretében – elsősorban Magyarországra igaz.)

A nyolc országban élő közép-európai magyarságnak⁶ egységesen Jókai Mór a legkedvesebb írója. (Mintha igaza lenne Hamvas Bélának, aki az „Öt géniusz” c. esszéjében azt állítja, hogy a Kárpát-medence térségében fellelhető öt „helyi szellemiség” mindegyikét a magyar írók közül egyedül Jókai ismerte volna anyanyelvi fokon...) Jókai nem egyszerűen csak élen áll, hanem a nagyobb létszámú régiókban (elsősorban Szlovákiában, Kárpátalján, Erdélyben, de Magyarországon is) egyenesen hegemon helyzetben van. Jókait általában a magyar klasszikusok (*Mikszáth, Gárdonyi, Móricz, Petőfi* stb.) masszív tömbje követi; kivéve Magyarországot és némileg Szlovákiát, ahol *Szilvási, Berkesi, Rejtő, R. Cook* (és mások) megbontják és visszaszorítják a klasszikusok falanxát. Tehát az utóbbi években-évtizedekben jelentős népszerűsége jutó lektúrák és bestsellerek szerzői (illetve ezek közül a legolvasottabbak) immár felküzdötték magukat a „kedvenc”-listák előkelőbb (főleg Magyarországon), vagy szerényebb (főleg Erdélyben és Kárpátalján) helyeire is.

Rákérdeztünk azokra a művekre is, amelyek felnőtt korú válaszadóink életében a legfőbb (irodalmi) vonatkozási pontokat, a legnagyobb, legpozitívabb emléké *olvasmányélményeket* jelentették. Ezeknek jó része bizonyára még ifjúkori emlék, mint pl. *A Pál utcai fiúk*, *A Légy jó mindhalálig*, *A Tüskevár*, a *Jókai*-könyvek. És *Gárdonyi Géza* örökifjú prózai eposza, *Az egri csillagok* is, amelyről tudni kell, hogy (ismét Horvátországgal kiegészítve) *nyolc ország magyar olvasóinak legkedvesebb regénye*. A második (vagy harmadik) helyen szinte mindenütt valamelyik Jókai-mű áll, általában *Az arany ember* (és/vagy *A kőszívű ember fiai*). Ezek a közép-európai magyar népcsoportok közös irodalmi élményvilágát, *kulturális talapzatát jelentő alapművek*, amelyeket általában a fentebb említett (és más) klasszikus ifjúsági könyvek, valamint néhány világirodalmi alkotás (*A Biblia, Hugo, Sienkiewicz, Hemingway, L. Tolsztoj, a Brontë-nővérek* művei), és néhány bestseller (elsősorban *Dallos Sándor* Munkácsy-életrajza és *M. Mitchell* örökzöldnek tűnő regénye, az *Elfújta a szél*) egészíti ki.

A különösen kedvelt szerzők és művek együttese – a listák élmezőnyének ismertetésén és elemzésén túl – lehetőséget nyújtanak egy olyan *ízlés-kategóriarendszer* létrehozására is, amely módszertanilag sokféle információt (beleértve az élmezőnyből kiszorult nagyszámú „kedvencet” és a preferált olvasmánytípusokat is) sűrít össze és tesz könnyen kezelhetővé, és amely így közvetlenül és viszonylag megbízhatóan vall a személyiség értékrendjébe ágyazott szűrő-, illetve válogatórendszeréről, az *ízlés milyenségéről*.

Az 5. sz. táblázatban ismertetett ízléstípusainkba (amelyeket immár jó néhány felmérésünkben alkalmaztunk) az egy-egy olvasó által preferált olvasmányfajták, kedvenc írók, emlékezetes olvasmányok esztétikai-stiláris minőségét figyelembe véve, a rendelkezésre álló információk *összhatását, domináns elemét* vizsgálva soroltuk be az olvasókat.⁷

Az itt szereplő tipológia a megállapodottabb, *belső normává emelt olvasói érdeklődést* fejezi ki, de üzenete sok tekintetben hasonlít a kurrens olvasmányok korábban

6 Ez az állítás – azóta megbizonyosodhattunk róla – a horvátországi magyarokra is érvényes.

7 A besorolás technikájának részletes ismertetését lásd: *Gereben F.* Könyv, könyvtár, közönség. I. m. 118–119. p.

elemzett szerkezeti sajátosságaihoz. Elsősorban abban, hogy a 19–20. századi (realista) klasszikusok kedvelésén alapuló „klasszikus” ízléskategória Magyarországon érte el a legalacsonyabb arányszámot, hátulról a 2. helyen pedig a szlovákiai magyarság áll. A kevésbé értékes szórakoztató irodalom preferálását jelentő ízléstípusok („bestseller II.”; „lektúr”) az anyaországban voltak a legnépesebbek (a „bestseller” tekintetében Szlovákiával holtversenyben); a „romantikus” kategória viszont Magyarország határain kívül volt (Ausztriát leszámítva) mindenütt népszerűbb. *A kisebbségi helyzet tehát az ízlés terén is erősen felértékeli a kulturális tradíciók, a klasszikus irodalmi értékek szerepét; az anyaország viszont – ismét úgy látszik – könnyebben enged a kommercialitások csábításának, valamint (az ausztriai és szlovéniai magyarok példáját követve) a non fiction modernizációs vonzerejének.*

5. TÁBLA

Olvasói ízléskategóriák (Hét ország magyar nemzetiségű felnőtt könyvolvasóinak százalékos megoszlása) /1991-1995/

	(Dél-) Szlovákia	Ukrajna (Kárpátalja)	Románia (Erdély)	Kis-Jugoszlávia (Vajdaság)	Szlovénia* (Mura-vidék)	Ausztria* (főleg Bécs)	Magyarország (vidék)
„Modern” (az értékes kortárs irodalom dominanciája)	4,2	2,4	6,4	6,7	7,6	12,5	5,4
„Klasszikus” (a XIX-XX. sz-i realista klasszikusok dominanciája)	23,2	35,9	35,3	37,8	34,8	32,8	14,2
„Bestseller I.” (a „nagy irodalom” látszatát keltő fél- ill. álművészi irodalom – értékes művek társaságában)	17,4	10,4	15,7	17,7	9,1	18,7	16,3
„Bestseller II.” (bestseller kedvencek önmagukban ill. szórakoztató irodalom társaságában)	23,4	11,1	13,8	10,5	4,5	4,7	22,2
„Romantikus” (a XIX. sz-i romantika dominanciája)	13,7	17,5	16,3	12,9	18,2	4,7	10,6
„Lektúr” (a szórakoztató irodalom direkt műfajainak dominanciája, esetleg romantikával)	12,1	16,7	9,7	8,1	6,1	4,2	20,4
„Ismeretközlő” (kizárólag tűnő non fiction-érdeklődés)	4,4	4,4	1,9	5,7	18,2	20,3	9,6
Egyéb	1,6	1,6	0,9	0,6	1,5	2,1	1,3
Sum	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N=	431	251	484	211	66	63	387

* A mintaelemszám alacsony volta miatt az adatok csak korlátozott érvényűek.

Emlékeztetnünk kell az olvasót, hogy korábbi tapasztalataink szerint azokon a vidékeken, ahol a magyarok nagyon kis arányban (10; vagy legfeljebb 30%-ban) részesedtek az összlakosság létszámából, nagyobb olvasási gyakorisággal és aktivitással, a régebbi keletkezésű, az irodalmi hagyományhoz és az esztétikai értékhez erősebben kötődő olvasói érdeklődéssel találkoztunk, mint a tömbmagyar vizsgálati helyszíneken. Ezeket a tapasztalatainkat erősítik meg a sűrített ízléskategóriákra vonatkozó megfigyeléseink is: *az esztétikailag értékesebb ízléskategóriák* („modern”, „klasszikus”)

aránya – minden régió esetén – a *szórvány-szituációban magasabb*; míg a *kommersz jellegű* (a kevésbé fajsúlyos olvasmányokat preferáló) *típusok* („bestseller”, „lektűr”) rendre *inkább az erősen többségi helyzethez kötődnek*. Ha a jelenséget áthelyezzük a kedvenc írók síkjára, azt mondhatjuk, hogy *a szórványban élők jobban ragaszkodnak ifjúkori irodalmi eszményeikhez, a jónak és szépnek tartott olvasmány-normákhoz: úgy is mint emlékhöz, és úgy is mint reális olvasmányanyaghoz*.

A 6. táblázat két kiemelt ízléskategória (a „klasszikus” és a „lektűr”) adataival illusztrálja a fentebb mondottakat: jól látható, hogy a szórvány és az erős többségi helyzet ízléscsúcsa közötti különbségek – Erdély kivételével – meglehetősen nagyok, és minden jelentősebb létszámú régióban azonos irányba mutatnak. Az Erdélyben mért ízléskülönbségek (a táblázatban nem szereplő ízléstípusoknál is tapasztalható) csekély volta egy olyan, meglehetősen stabil ízlésstruktúrára (a lektűr-centrikus olvasói beállítódás súlyát mintegy ötszörösen meghaladó *hagyományos ízléskategóriák* – a romantikával is számolva – *erős dominanciájára!*) enged következtetni, amely kevésbé van kiszolgáltatva a kisebbségi és többségi helyzet – egyébként fontos szerepet játszó – befolyásoló hatásának.

6. TÁBLA

Egy-egy régió magyar anyanyelvű könyvolvasóinak százalékos arányában

	"Klasszikus" ízléstípus		"Lektűr" ízléstípus	
	30% alatti	70% feletti	30% alatti	70% feletti
Dél-Szlovákia	50	18	4	13
Kárpátalja	44	31	12	20
Erdély	38	34	9	11
Vajdaság	54	22	1	11

Ki van téve viszont az *iskolai tanulmányok nyelvének*: a végig anyanyelvű iskolázás főleg a „klasszikus” ízlésorientációnak látszik kedvezni, a vegyes (illetve többségi) tannyelv pedig a „lektűr”-típusoknak. Mindez Erdélyre érvényes. A többi régióban (az imént taglalt kisebbség-többség indikátor tendenciájához simulva) a tömbmagyar helyzet adekvát magyar tannyelvűsége inkább mintha valamelyest a könnyedebb szórakozói attitűdök felé mozdulna el. A (főleg a szórványra jellemző) vegyes, illetve nem magyar tannyelvűség pedig – az ide tartozó átlagosnál több értelmiségi, és az olvasáskultúra már többször tapasztalt kompenzációs funkciója folytán, inkább valamelyest az értékesebb típusok felé tér el.

Mindez azért különösen érdekes, mert a kulturális (olvasási) hátrányok – az ún. *Máté-effektus* („akinek van, annak adatik...”) szabályainak megfelelően – általában arra mutatnak inkább hajlandóságot, hogy *főlerősítsék* az egyéb társadalmi (szociális, egészségügyi stb.) hátrányok hatását.⁸ Nem egészen világos: *kisebbségi helyzetben mi-*

⁸ Lásd erről részletesebben: Gereben Ferenc: Az ún. „Máté-effektus” az olvasás- és könyvtárszociológiában. *Könyvtári Figyelő*, 1997/3. sz.

ért nem érvényesül a Máté-effektus? A kisebbségi lét, mint hátrány, miért nem viselkedik úgy, mint más hátrányosító tényezők (az alacsony, kvalifikálatlan társadalmi státus, az öregség, a betegség, a rossz lakáshelyzet, a családi struktúra felbomlása stb.)? Talán azért, mert a kisebbségi és szórványhelyzet (nem vitatva esetleges gazdasági, mobilitási stb. hátrányait), úgy látszik, hogy elsősorban mégiscsak a *lélektani és a kulturális tényezők hátránya*, amely – az egyéb társadalmi feltételek megléte esetén – *fokozott pszichikai* (önértéktudat!) *és kulturális aktivitással* bizonyos mértékig *kiegyenlíthető*. Hipotetikus válaszukkal természetesen nem érezzük a kérdést lezárttnak: feltevésünk megerősítését, kiegészítését vagy elvetését azonban a következő vizsgálatok feladatává kell tennünk.

GEREBEN FERENC

A tanulmány alapját képező felméréssorozat az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások (OKTK) IX. majd VIII/b. programjának támogatásával végeztük.

A felméréseket *hét ország mintegy százhusz településén*, a felnőtt lakosság körében végeztük 1991 és 1995 között (kezdetben az Országos Széchényi Könyvtár, majd a Teleki László Alapítvány Közép-Európa Intézetének keretében). A hét ország (a vizsgált régió megjelölésével) a következő volt: (Dél-) Szlovákia, Ukrajna (Kárpátalja), Románia (Erdély), Kis-Jugoszlávia (Vajdaság), Szlovénia (Mura-vidék), Ausztria (főleg Bécs) és Magyarország (Budapest nélküli vidék). A kérdőívet – az említett kutatási fázisban – összesen *2255 fő* válaszolta meg, országonként – Szlovénia és Ausztria kivételével – 303–536 fő. Ausztria esete több szempontból is rendhagyó: itt nem az öslakosokat, hanem a főleg Bécsben élő emigránsokat kerestük meg a *Bécsi Napló* című újság mellékleteként kiküldött önkiröltős kérdőívünkkel. (A visszaérkezett kérdőívek alacsony száma – 64 db. – miatt ausztriai eredményeinket fokozott óvatossággal kell kezelhünk.)

A vizsgálati helyszíneként szolgáló települések kiválasztásánál a *magyarság részaránya* tekintetében reprezentativitásra; a *újjegységek*, a *település nagysága* tekintetében a változatosságra; a településen belül az egyes *településrészek* kijelölésénél az arányosságra; a *kérdészet személyek* kiválasztásánál pedig a véletlenszerűsége törekedtünk. Ez utóbbir úgy kívánjuk elérni, hogy a kijelölt utcák minden ötödik házába (lakótelepen mindig más emeletre) kopogtattak be kérdőbiztosaink, s az egyik családban a (férfi) családfőt, másikban annak feleségét interjúvolták meg.

Mintacsoportjaink tehát, bár nem nevezhetők reprezentatívnak, a vizsgált problémáról képesek *jellemző* és hiteles képet adni; emellett az azonos kiválasztási szempontok miatt jól összehasonlíthatóak. Mivel a mintában szereplők az átlagosnál valamivel *fiatalabbak és képzetebbek*, az általuk felrajzolt kép valamivel jobb (intellektuálisabb és „modernebb”), mint az az átlagos minta alapján lenne.

A felméréssorozat a kilencvenes évek második felében is folytatódott. Az 1998-as erdélyi felmérés reprezentatív adatait közben már kiértékeljük, és ennek alapján a kisebbségi olvasáskultúra újabb jelenségeire is helyenként utalni fogunk.

A CIGÁNY GYERMEK KELET-EURÓPA ISKOLÁIBAN

A CIGÁNY NÉP EURÓPA EGYETLEN VALÓDI DIASZPÓRÁJA. Bár vitatható és vitott eredete, etnikai-kulturális egysége, egyes csoportjainak eltérő a népneve, nyelve és természetesen vallása még egy-egy nemzetállamon belül is, „kívülről” nagyjából egyazon népnek szokás tekinteni csoportjait, „belülről” – még ha sokan csak kisebb közösségeikkel azonosulnak is – többé-kevésbé elfogadják a besorolást. Az elfogadást persze nem az identitás egyéni választásaként értelmezzük itt, hanem olyan állapotként, amelyet részint az egyes államok hivatalos népszámlálásai, részint a saját szervezetek létszámbecslései alapján jön létre.

Az egyes alcsoportokat, közösségeket megismerni törekvő antropológia, néprajz, nyelvtudomány, történettudomány stb. szempontjából az etnokulturális heterogenitás kap hangsúlyt, a szociológia, szociálpszichológia stb. paradigmái a társadalmi, gazdasági, kulturális, társadalomlélektani helyzet azonosságát vizsgálják. A társadalompolitika kimunkálásában és gyakorlatában a cigány/roma népesség egységes csoportként jelenik meg, még ha a belső különbözőségeket a politika hangsúlyozza is.

A cigány népcsoportra irányuló figyelem növekedését az Európa Tanács és az Európai Unió programjai, akciói és határozatai jelzik a nyolcvanas évek eleje óta. Ugyanakkor megfigyelhető a népcsoport növekvő tudatossága (1971-es kongresszusokon fogadták el és azóta ajánlják legalább politikai összefüggéseken belüli használatra az egységes „roma” népnevet), az egyes országokon belüli és országok közötti, nemzetközi szervezeteik megerősödése.

Közös problémák

Ha a különböző országoknak a témával foglalkozó szakirodalmát vizsgáljuk, akkor olyan érzésünk lehet, hogy nincsen különbség a cigányság helyzetében legyen szó a legkicsérleltebb demokráciáról vagy a totális rendszertől nem régen szabadult országról, gazdag vagy szegény nemzetgazdaságról.

A cigányság helyzetét mindenütt azonos problémák jellemzik: rossz szociális helyzet – beleértve a lakást, egészségi állapotot, várható élettartamot stb. –, alacsony iskolázottság, munkanélküliség, amivel összefügg a kirekesztettség, stigmatizáltság; más szempontból önálló kulturális arculat, amely kifejeződhet az országlakosok többsé-

gétől eltérő anyanyelvben, érték- és normarendszerekben, szocializációs technikákban, az elzárkózásban stb. A probléma alapjában véve az, hogy külön a marginalizált helyzetből (hátrányos helyzetből) való kitörés támogatására és külön az etnikai-kulturális eltérések értelmezésére vannak többé-kevésbé kialakult szemléletmódok, kezelésiükre többé-kevésbé bevált technikák, a cigány népcsoport esetében e kettőt együtt kellene szemlélni, értelmezni és kezelni, s ennek kiforrott módszerei még nincsenek. Azok a tapasztalatok, amelyeket Nyugat-Európa gazdag országai szereztek akár az egykori gyarmataikról betelepülőkkel, akár az egykori vendégmunkásokkal kapcsolatban, csak részben alkalmazhatók, a többi között azért, mert a cigány/roma népcsoport mindenütt autochton, őshonos kisebbség, továbbá mert diaszpórában él.

A kérdés kezelésének jellemzően két sűrűsödési pontja van: az egyik az emberi-állampolgári jogok szempontja (a „cigánykérdés” európa-szerte polgárjogi aktivisták egyik kiemelt témája), a másik az oktatásügy. Az oktatás és képzés egyrészt mint a munkavállalást elősegítő út fogalmazódik meg, másrészt a társadalomba való beilleszkedés kilátásainak, a jövőnek a kérdése. Ezért bármely részkérdést tárgyaló vagy összefoglaló jellegű írásban a nemzeti oktatási rendszereknek a cigány/roma népesség kulturális igényeihez, adottságaihoz való adaptálása kulcskérdésként szerepel.

Az egyes országok látszatra azonos helyzete, problémái alaposabban vizsgálva persze inkább csak hasonlóak – ezért van értelme a nemzetközi tapasztalatcserének.

Közép- és Kelet-Európa helyzetét e vonatkozásban több fontos sajátosság jellemzi. Két vonatkozást emelünk ki. Az egyik az, hogy az államszocializmus évtizedei a cigányság helyzetét sajátosan alakították, eltérően Nyugat-Európa demokratikus piacgazdaságaitól. Az internacionalizmus ideológiája, az aufklérista-paternalista politika és a tervutasításos gazdaság együttesen a cigány lakosságot (vagy annak nagyobb hányadát) is erős asszimilációs nyomás alá helyezte, tiltotta a közösségi szerveződést, törvényen kívülre tette a lakóhelyváltoztatást, megkövetelte a munkavállalást és az iskolázást. Ennek következtében a cigány lakosság jelentős része ezekben az országokban a nagyipar és a nagyüzemi mezőgazdaság segédmunkás rétegébe tagolódott be. Ellensúlyképpen jelentős – legalábbis az adott ország gazdasági viszonyait között jelentős – mértékű szociális gondoskodásban részesült. Ezekbe a kieroszakolt, de működő folyamatokba robbant be a rendszerváltás a politikai demokrácia lehetőségeivel és a piacgazdaság törvényeivel. A 30–40 év alatt úgy-ahogy megkapaszkodott, asszimilálódni kezdő cigány lakosság talpa alól kicsúszott a talaj: az összeomló tervgazdaságok elsőként a képzetlen segédmunkásoktól szabadultak meg, s a munkahellyel eltűnt vagy drasztikusan csökkent a szociális gondoskodás is. A Ceausescu-éra összeomlása olyan exodust váltott ki a romániai cigányság körében, amely az 1856-os rabszolga-felszabadítás hatásait is felülmultha, és egyszerűen sokkolta Nyugat-Európát. A cseh és a szlovák cigányság tömeges menedékközpontjává a közelmúltban a gazdag országokat arra figyelmeztette, hogy időzített bomba ketyeg Európában a szovjet birodalom annyira várt felbomlása következtében.

Ezzel függ össze a másik szempont, amely térségünket Európa többi részétől e vonatkozásban megkülönbözteti. Az Európai Unióba való bebocsátásra váró országok rendre megkapják a feladatot: rendezzék az ottani cigányság helyzetét, mielőtt a

bebocsátás komolyan szóba jöhet. Ez a szempont akár cinikusnak is tűnhet, azonban a viszonylagos hasonlóság mögötti regionális és országonkénti eltérések vizsgálatát mindenképpen indokolja.

Annak ellenére, hogy Magyarországon a cigányság helyzete fontos társadalmi kérdések egyike, meglepően ritkán esik szó arról, hogyan élnek a cigányok más országokban, hogyan alakul a cigány – nem-cigány viszony, hogyan értelmezik és hogyan oldják meg a cigány kérdést másutt, különösen a környező és más volt szocialista országokban. Felhasználható-e a cigány kérdéssel kapcsolatos állásfoglalások kialakításában a nemzetközi tapasztalat? Ez aligha vonható kétségbe, hiszen mind a pozitív, mind a negatív tapasztalatok elősegítik a leginkább ígéretesnek látszó megoldások megkeresését. Tanulmányunk célja a nemzetközi tapasztalatok összegezése.

Az országonkénti áttekintést megnehezítette, hogy több esetben nem sikerült megtalálni a megfelelő forrásokat, ami lényegében kizárta azt, hogy valamennyi ország esetén azonos részletességgel mutathatnánk be az ottani cigányság helyzetét. Fontos továbbá kiemelni, hogy az objektív, torzításoktól mentes kép kialakítása nem ígérkezik könnyű feladatnak.

Roma térkép

Cigányok valamennyi európai országban élnek (talán egyetlen kivétel Izland), de a lélekszámukra vonatkozó adatok leginkább becsléseken alapulnak. Feltételezik, hogy Európában 8–8,5 millió cigány él, háromnegyedük Közép- és Kelet-Európában, a többiek Nyugat- és Dél-Európában és Skandináviában.

A régió roma térképének mai formája több évszázadon keresztül formálódott. Többekévesb megfizható adatokkal csak a 19. századi végétől rendelkezünk, az azóta végzett népszámlálások illetve felmérések adatai alapján (1. táblázat).

1. TÁBLA

A 19. század végén a cigányok hozzávetőleges lélekszáma a régió országaiban

Ország	Lélekszám	Ország	Lélekszám
Magyarország	250 000	Románia	250 000
Oroszország	60 000	Bulgária	60 000
Lengyelország	50 000	Szerbia (Jugoszlávia)	50 000
Bosznia	20 000	Ausztria	20 000
Ukrajna	20 000		

Forrás: Block, M. 1936

A jelenre vonatkozó adatokat az European Roma Rights Center által megjelentetett tanulmányból vettük át (2. táblázat). A statisztikai adatok rendkívüli ellentmondásos voltát érzékeltetheti pl. Moldova cigány lakosságának becsült lélekszáma. Hivatalos adatok szerint Moldvában 11 600 cigány él; az EBESZ becslése szerint inkább 20–30 000-re, a Moldvai Nemzetiségi Hivatal szerint 100 000-re, míg a Moldvai Roma Szociális és Kulturális Társasága szerint 200 000-re tehető a roma lakosság lélekszáma.

2. TÁBLA

A cigányok hozzávetőleges lélekszáma napjainkban a régió országaiban

Ország	Kormány-adatok	EBESZ- adatok	Kisebbségi szervezetek adatai
Albánia	1261	100 000-120 000	90 000-100 000
Ausztria	95	15 000-20 000	20 000-25 000
Bosznia	n.a.	30 000-50 000	40 000-50 000
Bulgária	313 396	800 000-850 000	700 000-800 000
Cseh Köztársaság	33 489	350 000-450 000	250 000-350 000
Horvátország	6 695	20 000-30 000	30 000-40 000
Kis-Jugoszlávia	143 519	400 000-500 000	400 000-450 000
Magyarország	143 000	500 000-600 000	550 000-600 000
Macedónia	44 000	150 000-200 000	220 000-260 000
Moldova	11 600	20 000-30 000	20 000-25 000
Oroszország	152 939	300 000-400 000	220 000-400 000
Románia	409 700	2 300 000-3 000 000	1 800 000-2 500 000
Szlovénia	2 293	8 000-10 000	8 000-10 000
Szlovákia	83 988	500 000-550 000	480 000-520 000
Ukrajna	47 914	50 000-60 000	50 000-60 000

Egy további példa Ausztria lehet. Az osztrák állam elismeri a horvát (kb. húszezren élnek Burgenlandban és Bécsben), szlovén (ugyancsak kb. húszezren élnek Karinttiában), magyar (kb. tízezer fő Burgenlandban és Bécsben) és cseh (kb. négyezren élnek Bécsben) etnikai kisebbségeket. De hivatalos kiadványok egyáltalán nem tesznek említést a 95 (!) főre becstült roma kisebbségről, amelynek lélekszáma valószínűleg meghaladja a huszonötezet. Mivel a cigányságot az osztrák állam egyáltalán nem ismeri el etnikumnak, nincs szó cigány programokról sem. Nincs tudomásunk arról, hogy a cigányság helyzete Ausztriában komolyabb elemzések tárgya volna.

Bulgária

Az ország roma népessége három nagyobb csoportra osztható: a bolgárok, a törökök, és a „vlahok” (oláh-cigányok). E nagyobb csoportokon belül is még él és jelentős mértékben hat az eredeti alcsoportozás való tartozás (becslések szerint kb. 60 különböző közösség) olyannyira, hogy a kutatók inkább csak a cigány értelmiségnél állapítják meg a nagyobb csoportozás való kötődést, közös identitás vállalását.

A „cigány probléma” – szemben például a magyarországi cigányság iránt sokáig megnyilvánuló politikai érdektelenséggel – végigkíséri a kommunista Bulgária történetét. Ennek számos oka közül kiemeljük

- a nem letelepedett (nomád) csoportok jelentős arányát,
- nagy részüknek a muszlim török (és tatár) lakosságba való asszimilációját,
- valamint elit csoportjaik szervezettségét (már a 18. század végétől voltak kulturális egyleteik, újságjuk, néhány iskolájuk, később színházuk is);
- a közvéleményben állandóan jelen lévő – a párthatározatok, a média által folyamatosan fenntartott – cigányellenességet.

A cigány népesség helyzetét meghatározó feltételek olyan jellegűek voltak, amelyek élesen szemben álltak az új Bulgária szerveződésének elveivel. Történelmi léptékekkel mérve csak igen rövid idővel ezelőtt, 1954-ben kezdődött és több mint egy évtizedig tartott az (új) cigány letelepítési program, amelynek során első lépésben mintegy 20 000 cigány család számára épültek telepek a kijelölt települések határában. A szegregált, gettó jellegű letelepítés gyakorlatát csak viszonylag későn, a hatvanas évek végétől váltotta fel a „bolgár szomszédságba” való költöztetés elve és gyakorlata (meghatározva, hogy hány cigány család költözhet egy-egy utcába).

A gyakran szélsőségesse válnó nacionalizmus célja egészen a nyolcvanas évek végéig az egységes bolgár nemzet megteremtése volt, amelynek legfőbb akadályai a török lakosságban és a törökké vált cigányokban testesültek meg. A névváltoztatás kényszerre – amely főleg a török lakosságot kívánta bolgárként megjeleníteni – kiterjedt a romákra is, és olyan mélységben szabályozta a név- és nyelvhasználatot, hogy például előírta a kluboknak, futbalcsapatoknak is, hogy bolgár hősök nevét vegyék fel, 1984-ben pedig kampány kezdődött az cigány zenei együttesek ellen is. A török lakosság asszimilációját célzó, de a cigányságra is kiterjedő erőszak a nemzetközi tiltakozás hatására maradt abba, de lélektani következményei ma is hatnak, és nem utolsó sorban a cigányellenességben öltének testet. A Zsivkov-rendszer összeomlása után kialakult gazdasági helyzetért, különösen a bűnözésért a (kereskedésből, koldulásból élő) „nomád” cigány csoportokat teszik felelőssé.

Az oktatás területén ugyanaz az ellentmondás látszik, mint a letelepítésben. Egyik vonatkozásban asszimilációs szándék, sőt kényszer, másik vonatkozásban elkülönítés, szegregáció érvényesült. A cigány lakosság rendkívül alacsony iskolázottsági szintje, az írástudatlanok nagy száma, a tankötelesek iskolába nem járása egyre feltűnőbb és zavaróbb jelenségnek számított. A cigány-politikában az ötvenes évek óta érvényesülő megoldásoknak megfelelően két fő útját választották az oktatási szint javításának. Az egyik a gyermeket kivonta a családból, így adva lehetőséget az eredményesebb asszimilációnak: ez a gyerekek hétközi kollégiumokban való elhelyezése. A másik a telepeken felállított cigány iskolák rendszere, amelyek a normál iskolánál alacsonyabb szintű oktatást és speciális készségek gyakoroltatását célozták. (Emellett az értelmi fogyatékosoknak fenntartott iskolákba való beíratás is elterjedt gyakorlat.)

Az erőfeszítések ellenére a cigány lakosság iskolázottsági szintje a kilencvenes években is jelentősen elmarad a bolgár és a török lakoságtól: egy 1992-es felmérés szerint iskolába nem járt csaknem minden tizedik, csak alsó tagozatot végzett minden harmadik cigány lakos, nem éri el a cigány lakosság felét a teljes általános iskolát végzetek aránya, s csak töredékük jutott tovább az iskolai rendszerben: például középfokú iskolát végzett a bolgár népesség 54%-a, a törökök 25%-a, a cigányok 8%-a.

A cigány lakosság jelentős részben ma is szegregált, gettó-jellegű településekben él (ez tette lehetővé a hivatkozott reprezentatív kutatás mintaválasztását, amely szomszédsági körökben vizsgálta életkörülményeiket), lakás- és életkörülményeik szintje messze elmarad a bolgár lakoságtól. A rendszerváltás után tömegek veszítették el munkahelyeiket, és süllyedtek a legreménytelenebb nyomorba annak valamennyi személységet és egészséget romboló hatásával.

Az oktatás terén az eddig elért eredményeket két tényező veszélyezteti és akadályozza: 1) a nagy tömegek szegénysége, akik képtelenek megvenni a tanzsereket, megfelelően ruházni és ételmezni gyermekeiket (korábban a tanzserek és az ételmezés ingyenes volt a bolgár iskolákban); 2) a jómódú „vlah” (oláh cigány), mindenekelőtt lovári és keldarasi csoportokban az iskola asszimilációs kényszerének elutasítása, tradícióinak megőrzése.

Az iskolázási problémák megoldása érdekében az Oktatási Minisztérium a kisebbségekért felelős állami szervezet (A Kisebbségeket Tanulmányozó és Interkulturális Kapcsolatokat Fenntartó Nemzetközi Központ) UNESCO, majd Phare támogatással projekteket kezdeményezett, amelynek keretei között az ország cigány lakossága által beszélt három jelentősebb dialektusban írott tankönyveket adtak ki, néhány iskolában fakultatív romani nyelvoktatást, illetve multikulturális oktatási projektet vezettek be. 1992-ben a Szófia Egyetemen a történelem szakos hallgatók részére kínáltak egy cigány témájú kurzust – először a bolgár felsőoktatás történetében. (Nincs tudomásunk arról, hogy e kurzust állandóvá tették volna.)

Horvátország

Az ország cigány lakosságának számáról igen ellentmondó becslések vannak: 6 000-től 150 ezer körülire becsülik a különböző források. Szokatlan módon a Horvát Püspöki Konferencia Roma Lelkészi Bizottsága is végzett saját felmérést, amelyek szerint a romáknak mintegy hatoda muzulmán vallású. Javarészt a Muraközben, Eszék-Baranya megyében, Sziszek-Moslavacka és Zágráb területén, illetve környékén élnek. A horvátországi cigányok legjelentősebb hányada beás.

A horvát alkotmány és az 1991-ben elfogadott kisebbségi törvény egyenlő jogot ad minden etnikai kisebbségnek, és bizonyos létszámhatár fölött parlamenti (szábor) képviselői hellyel is rendelkezhetnek. A romák ezt a határt nem érik el, így nincsen képviselőjük a parlamentben.

Horvátországban nem végeztek olyan kutatást, amely életkörülményeiket, a többségi nemzethez való viszonyukat, illetve a többségnek a romákhoz való viszonyát vizsgálta volna. A szakértők úgy vélekednek, hogy a jómódú romák asszimilálódnak, horvátnak sorolják be magukat, míg a szegények között gyakori, hogy szociális segítségért folyamodva a horvát nemzetiségűek is cigánynak vallják magukat.

Élet- és lakáskörülményeik a horvát átlaghoz képest rendszerint rosszabbak, jelentős hányaduk telepen él. (Azt a kormányzat által javasolt megoldást viszont, hogy költözzenek a kiűzött szerbek falvaiba, elutasították.) Iskolázási helyzetük hasonló ahhoz, ahogyan a telepi cigány gyerekeket korábban nálunk is leírták: óvodába, iskolaelőkészítőbe nem járnak, az iskolát később kezdik el (6 éves kor helyett 7–8 évesen), a nagy távolságok, a megfelelő ruházat hiánya és egyéb okok miatt rendszerint járniuk iskolába amíg a serdülő kort eléri, ezután pedig korán családot alapítanak. A korábbi kísérletek óvoda, esetleg iskola szervezésére a cigányok telepein nem vezettek sikerhez, ma pedig elutasítják a „faji gondolat” veszélyét sejtve az ilyen megoldásokban. Az iskolai sikertelenség egyik okát a pedagógusok abban látják, hogy a gyerekek jelentős hányada nem beszél és alig ért horvátul, otthon „roma nyelvet”

beszélnek. Ennek ellenére – nyilván nem a telepi cigányság körében – gyarapodik a középiskolába járó cigány fiatalok száma.

A helyzetértékelésből következik, hogy a szórványos (a Roma Szövetség a Kulturális Minisztériummal és a Horvát Püspöki Konferencia említett bizottságával karöltve kezdeményezett) projektek elsősorban a romani nyelv írásbeliségének kimunkálására, iskolai bevezetésére irányulnak. Kérdéses, hogy a beás családok és gyermekeik számára nem jelent-e majd ez további megterhelést, kudarchoz vezető tényezőt. A projektek másik típusa „nyári iskolák”, nyári táborok szervezése, elsősorban a középiskolások, a leendő értelmiség számára. Ehhez a pécsi Gandhi Gimnázium segítségére támaszkodtak. A roma oktatással, kultúrával foglalkozó szervezeteknek nemzetközi kapcsolataik – az említetten kívül – nincsenek. Nyilván ebben kereshető annak oka, hogy hiányoznak a más országokban favorizált multikulturális, interkulturális projektek is.

Szlovénia

Szemben a horvátországi romák helyzetével kapcsolatos irodalom hiányának, a Szlovéniában élő romák kutatásának komoly eredményei vannak. Létszámukat tekintve mintegy 6–7000 fővel számolnak, akik al csoportokra oszlanak. Legnagyobb számban a Muravidéken élnek, romani vagy magyar nyelvet beszélnek. Szlovénia északnyugati részére szintók települtek le, újabban pedig Ljubljana és Maribor környékére Koszovóból és Macedóniából költöztek cigányok. Többnyire letelepültek, de hagyományosan vándorló roma családdal is lehet találkozni.

A romák szociális, kulturális és jogi helyzetével 1960 óta foglalkoznak Szlovéniában, azóta folyamatosan napirenden van ez a kérdés. A kilencvenes éveket végigkíséri az a szándék – tervezettség –, hogy külön törvényben rendezzék helyzetüket, tekintettel szociális körülményeik javítására és az autochton roma közösségek fennmaradásának támogatására. A külön törvény (indoklásában egyébként hangsúlyozták a magyar kisebbségi törvény sikertelenségét a cigányság helyzetének rendezésében) nem született meg, de az előkészület során számos olyan akcióterv, program készült, amely a romák szociális, egészségügyi és műveltségi helyzetének rendezésére irányult. Az oktatást Jugoszlávia 1972-ig helyi szintekre bízta, ezután került állami kezelésbe. A nyolcvanas évek közepéig jelentősebb erőfeszítés nem történt a roma oktatásban, azóta viszont egyre több figyelem irányult ezekre a kérdésekre.

Bár a szlovéniai cigányság szociális helyzete rosszabb a szlovéniai átlagnál, az iskolázásban nem ezek a problémák jelentik a legnagyobb gondot, hanem a nyelv. A roma gyerekek többsége nem beszél a szlovén nyelvet, ezért óvodai szintű iskola előkészítőket szerveztek a nyelv és néhány más készség elsajátítására. Az egyéves előkészítő azonban túlságosan rövid idő a hiányosságok pótlására. Még nehezebb a helyzet a vegyes nyelvű területeken, ahol a szlovén mellett magyar, horvát és roma nyelvet beszélnek. Az iskolákban ezért két vagy három nyelvű csoportokat hoznak létre. Ez a – gyakran példaértékűnek tekintett – szlovén gyakorlat a cigány gyermekek számára extrém problémát hordozhat: a cigány anyanyelvű, otthon csak az anyanyelvén beszélő gyerek az iskolában gyakran egyszerre két idegen nyelvet is kénytelen elsajátítani (szlovén és magyar), amelynek következménye, hogy egyik nyelven sem tudja ár-

nyaltan kifejezni magát, illetőleg nem érti meg elég mélyen a közvetített ismereteket. Ezekben az iskolákban vagy osztályokban egyre kevesebb a szlovén vagy a magyar gyerekek – a szülők feltehetően máshová íratják gyermekeiket –, így olyan „cigányosztályok” jönnek létre, ahol az oktatás három nyelven folyik. Ha ehhez még hozzáesszük a cigány családok alacsony iskolázottsági szintjét, ebből fakadóan a gyermekek szocio-kulturálisan hátrányos helyzetét, egyet kell érteni a szlovén szakértőkkel, akik a helyzetet tarthatatlannak látják. A megoldás körvonalai azonban egyelőre nem látszanak, továbbra is a törvényhozástól, speciális roma törvénytől remélik a helyzet rendezését.

A kutatások szerint az iskolába beiratkozott roma gyerekek mindössze egynegyede jár rendszeresen iskolába, harmada egyáltalán nem jár, a többiek pedig rendszertelenül. A családok a következő okokat nevezték meg: a hagyományos családi foglalkozások (pl. növénygyűjtés), szegénység, korai házasodás, a szlovén nyelv nem megfelelő ismerete, az iskolai fegyelem, a tanárok nem megfelelő magatartása.

Csehország

A csehországi cigányság sorsa – akárcsak a térség többi roma csoportjéé – összefügg a térségben e században végbement nagy társadalmi-területi változásokkal. Csehszlovákia megalapítása, különösen a második világháború utáni német kitelepítések nyomán a szlovák területek nagy létszámú roma népességét (a magyarokkal együtt) a cseh országrészekbe telepítették át. Így a század első felében még csak néhány ezret számláló kisebbség létszáma a kilencvenes évekre a becslések szerint 150–200 ezerre növekedett. A mesterségesen végrehajtott roma „migráció” ugyanis újabb cigány tömegeket vonzott a cseh országrészekbe, különösen a szegényebb és elmaradottabb kelet-szlovákiai régióból.

Csehországban a romák helyzetét nehezíti, hogy tömegeiben nem őshonos kisebbség, hanem (kétszeresen is) idegen, beköltöző, ennek valamennyi, más országokból is ismert problémáival. Ilyenek a gyökértelenség, a szociális kontroll hiánya illetve elutasítása, szembenállás annak az országnak a törvényeivel, amely nem hajlandó őket egyenrangú állampolgárként kezelni, a szervezethez, érdekképviselő alacsony szintje stb. Ezt a helyzetet az önállósult Csehország nehezen tudta és tudja kezelni: csak jelentős nemzetközi tiltakozásra hagyott fel például azzal a politikával, hogy a Szlovákiából áttelepült romákat illegális betelepülőknek nyilvánítva (1993-as állampolgársági törvény 1996-os módosítása) törvényen kívül helyezze őket. A demokratikusnak ismert ország az utóbbi időben kétes hírnévre tett szert a diszkriminatív, sőt durván rasszista akciók nyomán.

A cseh társadalom e súlyos problémájának távlati megoldását itt is az oktatásügyben keresik. A csehszlovák politika hullámszásának egyik szakaszában hozták létre és máig működik a prágai Károly Egyetem romológia tanszéke, ez azonban nem érinti a romák oktatásának akut kérdéseit. Régióinkban mindenütt – ahol ilyen iskolák működnek – a romák felülreprezentáltak az enyhe vagy közepsúlyos értelmi fogyatékosok számára elkülönült iskolákban. Csehországban azonban ennél is rosszabb a helyzet, ami összefügg a romák kétszeresen is „idegen” voltával: mint romák és mint „szlovákok” (magyarok) nehezen fogadja be őket a normál iskolarendszer.

A „speciális iskolákban” a roma gyerekek aránya a becslések szerint 70–80%-ot is eléri, ezek tehát mondhatni valódi szegregált „cigányiskolák”, amelyek nemcsak alacsonyabb szintű ismereteket és minősítést nyújtanak a normál iskolánál, hanem szegregáltságuk miatt a cseh lakossággal való együttműködésre sem készítik fel, illetve a többséget sem készítik fel a cigányokkal való együttélésre. A rendes általános iskolákban 85% a cigány tanulók lemorzsolódásának az aránya (van olyan térség, ahol a roma gyerekeknek mindössze 5%-a fejezi be az elemi iskolát!) Az iskolát befejezőknek is csak töredéke tanul tovább a középfokú oktatás valamelyik intézményében. Ifjúsági munkanélküliség – és ami ezzel jár, szenvedélybetegségek, prostitúció stb. – a következmény.

Bár ez a drámai helyzet rövid távon aligha orvosolható, nagy jelentősége van azoknak a projekteknek, amelyek a roma gyermekek jobb iskolai adaptációjára, illetőleg az iskolák alkalmasabbá tételére irányulnak. Roma oktatási vagy foglalkoztatási projektek inkább csak egy-egy közösséget érintenek.

Az egyetlen nagyobb igényű projekt az 1996-ban indult Új Iskola Alapítvány roma oktatási programja, amely az ország egészét célozza meg. Az alapítvány 20 szakemberrel (társadalomkutatók, pedagógusok, roma szervezetek vezetői) dolgozik, és a program megvalósításában együttműködik az Oktatási Minisztériummal. A program lényege iskolai asszisztensek képzése és munkába állítása azokban az iskolákban, ahol nagy számban tanulnak roma gyerekek. Az asszisztensek féléves képzésben vesznek részt – a bizonyítványt a minisztérium elismeri –, amelyben szerepel a romani nyelv, történelem, valamint a konfliktus-megoldás technikája. Rendszeres műhelymunkán, nyári egyetemeken találkoznak olyan pedagógusokkal, akik roma gyerekeket tanítanak, külföldi tapasztalatcseréket szerveznek. Emellett tankönyveket és oktatási segédanyagokat adnak ki. Céljuk, hogy a régió egészére kiterjesszék az együttműködést: a CEREP (Central European Romani Education Programme) fel kívánja venni a kapcsolatot a közép- és kelet-európai régió valamennyi országával.

Lengyelország

Annak ellenére, hogy a lengyel művelődési minisztérium nem rendelkezik megbízható statisztikai adatokkal, feltételezik, hogy a cigány gyermekek többsége kb. 12 éves korban hagyja abba általános iskolai tanulmányait, és nem túl ritka a teljes írástudatlanság sem. Az utóbbi években romlott a cigány gyermekek iskoláztatása, mivel 1989 után a hatóságok már korántsem annyira határozottan lépnek föl a cigány szülőkkel szemben mint ezelőtt.

1992 és 1995 között kísérletként szervezték meg a felzárkóztató osztályokat azon cigány gyermekek és kamaszok részére, akik korábban nem jártak az iskolába. Az egész országban kb. 25 ilyen osztály szervezésére került sor, 1994/95 tanévben az itt tanulók létszáma meghaladta a 200-at. Fontos kiemelni, hogy a hatóságok ideiglenes tanítási formának tekintik ezeket az osztályokat, állandósításuk föl sem merült. A roma szervezetek azért bírálták ezt a kísérletet, mert a cigány kultúra ismertetése nem volt része a programnak. A minisztérium ígéretet tett a megfelelő tantárgyak kialakítására. Az oktatási helyzet tényleges megismerése érdekében a Cigány Szövetség – a

kormányzat pénzügyi és szervezési támogatásával – 1995-ben megkezdte egy országos kutatás előkészítését.

Románia

A román alkotmány (1991) garantálja „a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek részére az anyanyelv elsajátításának, valamint az anyanyelven történő tanuláshoz való jogot” (52. cikkely, 3. bekezdés). E cikkely szerint a fenti jog gyakorlását egy törvénynek kellene biztosítani. 1995-ös oktatási törvény azonban nagy mértékben korlátozza az anyanyelvi ill. a multikulturális oktatás lehetőségeit. Az 1997-es oktatási rendelet viszont jóval liberálisabb szemléletről tanúskodik, és nagy mértékben enyhíti a törvény korlátozó paragrafusait. Kérdés azonban, hogyan valósul meg a gyakorlatban a kisebbségi, ezen belül a roma kisebbségi oktatás.

A romániai etnikai kisebbségek, többi között a cigányok társadalmi helyzetének, ezen belül oktatásának elemzését megkönnyíti a román kormány 1994-ben megjelentetett kötete (*The Legislative and Institutional Framework for the National Minorities of Romania*). E kötet tanúsága szerint a román kormány nem tartja agasztónak a cigányság helyzetét. Az alábbi fontos eredményeket hangsúlyozzák: Romániában a cigányság megkapta az etnikai kisebbségi státust, és így igényt tarthat azokra a jogokra, amelyek más etnikai kisebbségeket is megilletnek. A cigányság képviselői részt vesznek a különböző állami intézmények és hivatalok munkájában. Kiemelendő az oktatás területén megindult munka, melynek fontos része a cigány nyelv oktatásának bevezetése három iskolában (egy-egy ilyen iskola működik Bukarestben, Bacsóban és Szatmárnémetiben). Bár csak 55 diák – feltehetőleg főleg cigány diákokról van szó – vett részt az oktatásban az 1994/95. tanévben, az a tény, hogy az oktatást egyáltalán sikerült megszervezni, igen fontos, hiszen 1989 előtt a cigány nyelvet egyetlen romániai iskolában sem oktattak.

A román oktatási miniszter 1999-ben elhangzott nyilatkozata szerint az utóbbi években a román kormány jóval nagyobb figyelmet fordít a roma oktatásra. A minisztériumnak minden megyében van cigányügyi referense, a kisebbségi projektekre szánt összegeket jelentősen megemelték. A minisztérium leginkább a diszkrimináció elleni fellépést támogatja. Felmerült a nemzeti és etnikai kisebbségekkel foglalkozó kutatóközpont létrehozásának gondolata is. A nyilatkozat azonban nem tesz említést a szó szoros értelmében vett oktatási programokról.

Szlovákia

A szlovákiai cigányság társadalmi helyzetét igen súlyosnak ítélik. 1991-ben, tehát még a szétválás előtt a szlovák kormány elfogadta „A kormány cigány politikája” c. dokumentumot, amely több utat jelölt meg a cigányság helyzetének javítása érdekében. A dokumentum főleg az oktatási, foglalkoztatási, valamint a lakásépítési területekből állt. Bár néhány program megvalósítása megkezdődött a következő esztendőben, a szétválás után valamennyi cigány program megvalósítása megállt finanszírozási problémák miatt. Jelenleg Szlovákiában hét cigány szervezet működik, azonban semmiféle pozitív változásokról nincs szó. Gyakoriak viszont a cigányok és nem-cigányok közötti konfliktusok, amelyek olykor az utcai harcok formájában nyilvánul-

nak meg (pl. Kirkov, Klatovy). A helyzetet súlyosbítja a Csehországból kitelepített mintegy 100 000 roma gondja, akiket leginkább a volt laktanyákban helyeztek el.

Többé-kevésbé megbízható becslések szerint a roma iskoláskorú gyermekek mintegy 70%-a kisegítő iskolákban tanul. Az esetek jelentős részében a gyenge iskolai teljesítmény magyarázata a szlovák nyelv gyatra ismerete: a magyarországi cigányoktól eltérően a szlovákiai romák többsége cigány anyanyelvű.

A Central European Romany Educational Opportunities Center által végzett felmérés szerint évente legalább 30 roma fiatal igen jó eredménnyel végzi a középiskolai tanulmányokat, azonban az utóbbi tíz esztendőben az első éves egyetemi ill. főiskolai hallgatók között nem volt roma. A magyarázat részben a diszkriminációban, részben a felvételi vizsgák jellegében keresendő.

Oroszország

A Szovjetunióban a cigányok társadalmi megítélése, a cigányság sorsával kapcsolatos elképzelések a húszas évek derekán kezdtek formálódni. 1924-ben a cigányok első képviselői találkoztak Moszkvában és arra a következtetésre jutották, hogy a cigányoknak is ki kell venni részüket az új világ megteremtéséből. 1925-ben megalakult az Összoroszági Cigány Unió – az első nem szakmai, hanem politikai ill. kulturális missziójú szervezet nem csak Oroszországban, hanem talán a világon is.

A politikai és kulturális szerveződés mellett nem kevésbé tanulságosak az oktatás területén indított kísérletek, mivel a cigányság fölemelkedésének fő útját az oktatásban látták. 1927-ben a Cigány Unió vezetőségének válaszul a szovjet művelődésügyi népbiztos, Lunacsarszkij azt írta, hogy a szakemberek javaslata alapján megkezdődött a cigány nyelv írott formájának kialakítása a cirill betűkészlet alapján, és a cigány nyelvtan megszövegezése. Ezt a munkát kitűnő szovjet nyelvészek vállalták el; a munkacsoport vezetője Szergijevszkij professzor volt, aki rendkívüli hozzáértéssel és energiával látott hozzá a munkához. Érdemes megemlíteni, hogy Oroszországban jól ismertek voltak a klasszikus romológiai kutatások. Grellmann alapművét már 1794-ben fordították oroszra; a romológia klasszikusát, A. Pott német professzort a munkái alapján megválasztották az Orosz Tudományos Akadémia levelező tagjává. Szergijevszkij csoportjának első eredményeit egy éven belül megismerhette az ország. Már 1927-ben sor került két fontos eseményre. Megjelent az „Orosz cigányok nyelvéről” című tanulmány, valamint az első cigány folyóirat, a *Romani Zorja* első száma. 1927 és 1930 között a csoport megjelentetett hét tankönyvet a cigány iskolák részére és 1931-ben látott napvilágot Szergijevszkij klasszikus művé, a Cigány nyelvtan valamint az első cigány-orosz szótár.

Elképesztő intenzitással kezdődött meg az oktatási intézményrendszer kialakítása. Egymás után nyíltak a cigány óvodák, általános iskolák, gyermekotthonok, tanfolyamok. 1932-ben megkezdték a cigány pedagógiai technikum és az egyetemi előkészítő megszervezését. Moszkvában három cigány iskola működött, valamennyi az általános iskolák mellett. (Ez utóbbit szó szerint kell érteni, hiszen a cigány osztályok elhelyezésére az iskolák szomszédságában levő külön épületekben került sor.)

Sajnos az iskolák működése nem hozta meg azokat a sikereket, amelyeket szervezőik reméltek. A szovjet újságokban megjelent beszámolók szerint a diákok igen kevés

érdeklődést tanúsítottak tanulmányaik iránt, a családok értelmetlen foglalkozásnak vélték a tanulást. Az egyik pedagógiai tanfolyam légköréről az egyetlen cigány származású tanár így tudósított: „a hallgatók akkor jöttek, és akkor mentek, amikor akartak. Gyakran óra közben a következő »javaslatokkal« lépték föl: elég a földrajzból, matekot szeretnénk. Házi feladatokat nem fogadtak el, sem színházba, sem múzeumba nem voltak hajlandók elmenni...” A szovjet pedagógusok kitarthatása, amely olykor már súrolta a fanatizmus határait, a gyermekek szeretete, a javuló szervezési keretek azonban mintha kezdték volna hozni az első érzékelhető eredményeket. Azonban 1938–39 folyamán központi utasítások alapján lényegében az egész kulturális és oktatási tevékenységet beszüntették. Bezárták az iskolákat, megszűnt a technikum, félbeszakadt a kutató és módszertani munka. Ebben is bizonyára szerepet játszott az, hogy óriási erőfeszítések árán csak nagyon szerény eredményeket sikerült elérni; számos intézmény a „birka iskola” módjára már korábban megszűnt, azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni a szovjet belpolitikai eseményeket sem, amelyek egyáltalán nem kedveztek a nemzetiségi ügynek.

A második világháború után a szovjet állam egyetlen alkalommal próbálta „megoldani” a cigány kérdést. 1956-ban a Legfelsőbb Tanács kiadta a rendeletét, melynek pontos címe: „A csavargó cigányok munkához való szoktatásáról”. A dolgozó cigányok dicsérete után a rendelet három intézkedést fogantatosít: 1) a csavargás általános betiltása és a letelepedés előírása; 2) a köztárságok kormányait kötelezik a fenti teendők elősegítésére; 3) a csavargókat 5 évig terjedő száműzetéssel és javító-nevelő munkával megbüntethetik. (Annak ellenére, hogy pontos adatokkal nem rendelkezünk, csaknem biztos, hogy e rendelet végrehajtására csak igen ritka esetben került sor.)

Az 1979. évi népszámlálás szerint 209 ezer szovjet állampolgár vallotta magát cigánynak (anyanyelvétől függetlenül). Jelenleg 3–400 ezerre tehető az oroszországi cigányok száma, bár egyes források ennél jóval nagyobb számot, egymilliót is említettek. A kilencvenes években néhány cigány és nem-cigány értelmiségi megpróbálta újra indítani a cigány kulturális szervezetet (Cigány Kulturális Szekció); 1990-ben sikerült megjelentetni az orosz-cigány szótárt. Ezen kísérletek azonban kivételek és nem jártak érezhető hatással. Semmiféle oktatási vagy foglalkoztatási program nincs. Gyakoriak viszont a cigány-nem-cigány konfliktusok, előfordultak zavargások is. Általános vélekedés szerint a cigányok rendkívül aktív szerepet játszanak a feketepiac működtetésében, különösen a szeszes italok illegális forgalmazásában, és a bűnözésben (állítólag a fosztogatók, betörők, rablók, nemi erőszakot elkövető bűnözők jelentős része cigány). Ezt a cigányok is elismerik, bár úgy gondolják, hogy erre kényesülnek, hiszen többségük munkanélküli.

A Cigány Kulturális Szekció egyik tagja, Cserenkov, több oroszországi lapban 1991-ben megjelent nyilatkozatában arra szólítja a cigányokat, hogy vegyék saját kezükbe sorsuk alakulását és hangsúlyozza a tanulás fontosságát. Az azóta eltelt kilenc esztendő nem engedett következtetni arra, hogy a felhívásnak bármilyen visszhangja lett volna egészen 2000 márciusáig. Tudniillik akkor jelent meg az Oroszországi Föderációs és Nemzetiségi Ügyek Minisztériumának rendelete, amely kulturális (tehát, nem területi) autonómiát biztosított az Oroszország területén élő cigányok számára. Ez a

változás akkor is igen jelentősnek minősíthető, ha tisztában lehetünk avval, hogy egy jogosítvány önmagában nem garantálja a kedvezőtlen társadalmi státusz megváltoztatását. A romák a harmincas évek óta először alakíthatnak államilag elismert képviselőket.

Összefoglalás

Most Magyarországon kívül más országban nem folyik szisztematikus munka: szét-szórt próbálkozások vannak. Nincsen folytonosság a projektekben: egy-egy projekt rövid ideig tart, aztán elkezdenek valami mást csinálni. Kérdés, hogy miért nincs: valamennyi országban jó minőségű oktatás van. A közös ok, hogy a régió országai-ban sem a köztudatban, sem az oktatás irányításában nem tudatosult a felismerés, hogy a roma népcsoport, mint olyan szerves része a mindenkori valóságoknak, társadalmi szerkezeteknek. Ekkora tömegek oktatása nem luxus: hatalmas munkaerő-tartalék, tehetség-tartalék, társadalmi érdek a mozgósításuk, felkészítésük – kirekesztés helyett integrálásuk. Az oktatási programok gyengesége, szórványossága azt tükrözi, hogy a társadalom még mindig nem találta meg a helyüket.

A cigány gyermekek és fiatalok oktatása nemzetközi ügygé vált. Ugyanakkor nem szabad úgy felfogni, hogy oktatásuk helyzetét csak azért kell rendezni, mert az EU így kívánja. Elsősorban társadalmaink érdekei kívánják ezt.

Az erőteljesen fejlődő társadalmakban – amilyenek régióink országai – természetes módon jelennek meg és akár robbanásszerűen söpörhetnek végig olyan társadalmi változások, innovációk, amelyek a kialakult társadalmi viszonyok között meg sem fogalmazódnak. Talán éppen az átalakulás adhat számunkra inspirációkat az „öröknek” tűnő cigánykérdés rendezésére.

FORRAY R. KATALIN & SZEGÁL A. BORISZ

IRODALOM

- BOLLAG, B. (1994) Gypsy Studies on the Move. *The Chronicle of Higher Education*, aug. 3.
- CANEK, D. (1999) *Roma in Czech Schools Before and After 1989*. Innovators. Open Society, 1.
- COSTARELLI, S. (1993) *Children of Minorities. Gypsies*. Firenze, UNICEF.
- DRUG, J.E. & GESSZLER, A. (1990) *Ciganye*. Moszkva, Szovjetszkij Piszatyel.
- FÉNYES Cs. (ed) (1999) *Multicultural Education. Policy, Planning and Sharing*. Preceedings of the Conference. Bp., Dobogókő, Open Society Institut.
- Government and Romani Participation in Policy-making*. Princeton, N.J. PER, 1999.
- HAMBERGER JUDIT (1996) A csehországi romák helyzete. *Régió* No. 2.
- KRAUSE, M. (2000) The Essential Prerequisite Between Roma and Educational Institutions. www.romnews.com/sl/perspectives1.htm
- LIÉGEAIS, J.-P. (1994) *Roma, Gypsies, Travellers*. Strasbourg, Council of Europe.
- Nongovernmental Organizations*. Princeton, N.J. PER, 1998.
- Roma Demographic Table. European Roma Rights Center, <http://www.errc.org>
- Romanies (Gypsies) in Poland. Paper presented at the CSCE Human Dimensions Seminar. Warsaw, 1994.
- SZILÁGYI IMRE (1996) A horvátországi romák helyzete. *Régió* No. 3.
- SZILÁGYI IMRE (1996) Romák Szlovéniában. *Régió* No. 2.
- Education Programme of the New School Foundation Prague, Czech Republic (2000) www.geocities.com.paris5121/roma-education.htm
- TOMOVA, I. (1995) *The Gypsies in the Transition Period*. Szófia, International Center for Minority Studies and Intercultural Relations.
- TOMOVA, I. (1996) Változások és gondok a bolgár cigányközösségekben. *Régió* No. 3.

KISEBBSÉGEK OKTATÁSA A BALKÁNON

NEHÉZ OKSZERŰTLENEBB DOLGOT ELKÉPZELNI, MINT egy vicc elején elmesélni annak csattanóját. Mégis, a túlzott olvasói várakozásokat elkerülendő éppen így fogok eljárni. Ez az írás szándéka szerint nem több, mint puszta jelzése annak, hogy azok a kategóriák és koncepcionális keretek, melyek segítségével a kisebbségek oktatásával kapcsolatos problémákat oktatáspolitikákká konvertálható modellekbe szervezzük, nem feltétlenül érvényesek a Balkánon. Ennek megfelelően nem célom, hogy több évtizedre visszamenő történeti áttekintést nyújtsak, s megkíséreljem feltárni, hogy a kisebbségi oktatás balkáni modelljei mennyire járultak hozzá a kilencvenes évek háborúhoz, polgárháborúhoz vagy etnikai konfliktusaihoz. Ehhez valószínűleg nem is telt el elegendő idő. Azt sem tartom feladatommak, hogy a jelenlegi helyzetről készítsek egy részletes regionális áttekintést. Nem csak azért nem, mert e munka elvégzéséhez a jelenleg rendelkezésemre álló információknál jóval több kellene, de azért sem, mert – ami az oktatási rendszert illeti – minden ilyen elemzés szükségképpen gyorsan elévülő információkra épülne.

Előljáróban szükség van még egy korlátozó megjegyzésre. E lapokon nem áll módomban az egész Balkán félszigetre érvényes megállapításokat tenni, ugyanis – ami a szűkebb témát illeti – az egyes balkáni országok közötti különbségek hatalmasak. Ennek megfelelően a továbbiakban elsősorban a jelenleg legkritikusabb helyzetben lévő Közép-Balkán országaira fókuszálok; ezek: Macedónia, Albánia, Koszovó, Montenegró és Bosznia. Noha meggyőződésem, hogy igen sok, az alábbiakban vázolt jellegzetesség kisebb-nagyobb mértékben érvényes a Balkán nyugati (Szlovénia, Horvátország), keleti (Románia, Bulgária), déli (Görögország) és északi (Vajdaság) részére is, e különbségek és azonosságok feltárása szétfeszítené ezen írás kereteit. (Az olvasó szíves engedelmével az egyszerűség kedvéért most eltekintek attól a kérdéstől, hogy mennyire tekinthető önálló országnak Montenegró vagy Koszovó. *De facto* és oktatáspolitikai értelemben feltétlenül azok.)

Az alábbiakban három kérdés rövid felvázolására teszek kísérletet. 1) Hogyan írható le az a kontextus, amelyen belül az interetnikus kapcsolatok és az ezzel összefüggő oktatáspolitikák értelmezhetők? 2) Melyek az etnicitással közvetlenül összefüggő oktatási kérdések? 3) Hogyan írható le a kisebbségi oktatás rendszerkörnyezete?

Ez az írás sokkal inkább gondolatkísérlet, semmint a téma szisztematikus feldolgozásának közzététele. Célja az, hogy formába öntse szerzőjének tapasztalatait* egy későbbi részletesebb oktatáspolitikai elemzés elkészítésének reményében. Ebből következik, hogy az írás tartalma és stílusa nem feltétlenül követi az „akadémiai játékszabályokat”.

A kontextus

Messzire vezető kérdés lenne, hogy a volt Jugoszlávia fokozatos összeomlását kísérő háborúk és konfliktusok okozták az utódállamok társadalmainak belső dezintegrálódását vagy csupán felszínre hozták, láthatóvá tették azt. Az mindenesetre már-már trivialis számba menő tény, hogy az utódállamok társadalmi kohéziója döbbenetesen gyenge. Azok a struktúrák, melyek a nyugati demokratikus országokban biztosítják ezt a kohéziót, mint például a bizonyos alapvető értékek körül kialakuló konszenzus, a társadalom belső önszerveződése (autonómiák, önkormányzatiság, non-profit szervezetek stb.) a szolidaritás elvét érvényesítő állampolgári státushoz kötött közszolgáltatások stb., a Közép-Balkán országaiban nem vagy csak igen kevésbé képesek betölteni ezt a szerepet. Mindennek két olyan következménye van, amely kijelöli a kisebbségek oktatásával kapcsolatos gondolkodás kereteit: 1) az állam demokratikus legitimitására való törekvés helyébe szükségképpen az etnikai (nemzeti) legitimitás biztosítására való törekvés lép, 2) az „ügyek” intézésében a formális intézményesült működési logikák helyébe pedig az informális, személyes kapcsolatok hálózatán keresztül működő rendszer lép. Mindezek alapján – vállalva a súlyos leegyszerűsítések kockázatát – több olyan strukturálisnak mondható jellegzetességről beszélhetünk, melyek figyelembe vétele nélkül, egyebek mellett, a kisebbségi oktatáspolitikák sem érthetőek. Felsorolásuk előtt azonban szükségesnek tartok egy előzetes megjegyzést: az alábbiakban szereplő strukturális jellegzetességekhez az olvasó automatikusan – és a maga szempontjából igen helyesen – morális ítéleteket kapcsol majd. Szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy ezeknek az értékítéleteknek bizonyos keretek között helyi értékük van. Ennek az írásnak nem célja, hogy nyugati strukturális jellegzetességeket kérjen számon a régió országain. Ezek az oktatáspolitikák szempontjából fontos strukturális jellegzetességek tehát – a teljesség illúziója nélkül – a következők.

Az állam etnikai meghatározottsága. A régió polgárainak szemében az „ország” vagy az „állam” nem egyszerűen etnikai (nemzeti) célok megvalósításának lehetséges eszköze, hanem definíciószerűen etnikai (nemzeti) kategória. Az állampolgári és a nyelvi-kulturális identitás közötti – még akár Magyarországon is bonyolult – finom különbségtétel a régió lakói nagy többsége számára egész egyszerűen értelmetlen. Sejtésem szerint – az itt lakó emberektől teljesen független okokon kívül – a volt Jugoszláviát sem valamiféle nyugat-európai vagy amerikai állampolgári tudat, hanem a nyelvi-kulturális hasonlóságokon alapuló etnikai szolidaritás „tartotta össze”. (Ez mind-

* Az írás szerzője az utóbbi években a Budapesti Nyílt Társadalom Intézet Oktatáspolitikai Intézetének munkatársaként konzultánsként működött közre oktatási stratégiák és reformtervek elkészítésében a régió mindegyik országában.

maig igen erős és jól érzékelhető, amint valakinek módjában áll mondjuk bosnyákokból, szerbekből, montenegróiakból és macedónokból álló „nemzetközi” társaságban régi jugoszláv dalok éneklésével és raquija fogyasztásával mulatni az időt.)

A rendszerbe kódolt fenyegetettség. A régió polgárainak az államok életét is meghatározó közös élménye a fenyegetettség. Ez alapvetően az etnikai (nemzeti) önmeghatározások bizonytalanságával, s ebből következően az államok, mint territoriális és politikai entitások bizonytalanságával függ össze. Így például nehéz lenne eldönteni, hogy Bulgária és Macedónia történelmében mi „bolgár” és mi „macedón” vagy hogy a montenegrói önálló nyelv vagy a szerb egyik nyelvjárása. Az etnicitás és az államiság ilyen mértékű összekapcsolódása és az etnicitás nyelvi, történelmi és kulturális tartalmának bizonytalansága révén generált fenyegetettség érzése meghatározó módon hat az utódállamok külkapcsolataira, de ugyanilyen mértékben – sőt, a nemzetközi hatalmak stabilizáló szerepének hiányában még inkább – átszövi az államok belső viszonyait is. Így például nincs olyan oktatáspolitikai, mely mögött így vagy úgy ne állnának ott az ebből táplálkozó megfontolások. Az elmúlt évek eseményei bőszesen szolgáltatnak „igazolást” ezekre a félelmekre. Hogy csak egy példát említsek, a macedón értelmiségiek zöme számára Jugoszlávia NATO bombázása precedenst teremtett arra, hogy egy ország egész tartománya elszakítható nyugati fegyveres segítséggel. (Macedónia lakosságának közel harmada albán, akik többsége a Koszovóval és Albániával határos területeken él.)

Az elkülönülés szabálya. Ha az állam etnikai (nemzeti) képződmény, szinte természetes, hogy bizonyos közszolgáltatások és nagyobb intézményrendszerek is etnikai (nemzeti) alapon szerveződjenek. Ez arra kell, hogy kényszerítsen minket, hogy a Balkánon járva alapvetően gondoljuk újra a politikai pártok, a közigazgatás, a kulturális intézményrendszerek vagy az oktatás funkciójáról szóló „euro-atlanti” elképzeléseinket. Az egyes etnikai (nemzeti) csoportok intézményesült elkülönülése mértékének kérdése a régióban nem más, mint az elkülönülés „természetes szükséglete” és az állam nemzeti karakterét adó etnikai csoport („többség”) hegemoniára való törekvése közötti törekeny és pillanatnyi egyensúly. E tekintetben érdekes játék zajlik a szavakkal. Például a kisebbségek önálló iskolákba vagy osztályokba való elkülönítése egy az anyanyelvű oktatás feltételeit biztosító nagylelkű oktatáspolitikaként, a többségi oktatás számára kiadott tantervek és tankönyvek rákényszerítése a kisebbségek oktatására a kisebbségek integrációja érdekében tett erőfeszítéseként jelennek meg.

A kapcsolathálózatok entrópiája. A személyes kapcsolathálózatok meghatározó jelentősége az egyes személyek életlehetőségei és a „dolgok működtetése” szempontjából részben – a nyugati szemlélő szemében megdöbbentő mértékben – hatékony rendszer, másfelől azonban hihetetlenül kemény korlátai vannak. Ha valaki először látogat Albániába vagy Koszovóba, az egyik első kérdés, amit nagy valószínűséggel feltesz magának, hogy vajon itt miből élnek az emberek? (Európai értelemben vett munkaerőpiacról csak igen nagy jóindulattal lehet beszélni ezekben az országokban.) A kiterjedt személyes kapcsolathálózatokban rejlő hatalmas erőforrások nélkül ezt a kérdést valószínűleg az albánok sem lennének képesek megválaszolni maguknak. Az érem másik oldala azonban az, hogy ha egy a társadalom egésze szempontjából fon-

tos szolgáltatás megszervezése, biztosítása minél távolabbra kerül az egyes emberek személyes hatókörétől, annál inkább ellehetetlenül formális és intézményesült struktúrák hatékony működtetése nélkül. (Egy modern, „tömegtermelésre” berendezkedett oktatási rendszer működtetése ezek közé tartozik.)

A politika mindenhatósága. Minden magyar polgár közös élménye a politika mindenhatósága. Ami azonban e tekintetben a Közép-Balkán országokban megfigyelhető, az messze túlmegy bármilyen közép-európai tapasztalaton. Ez ha úgy tetszik természetes következménye a személyes kapcsolathálózatok „entrópiájának”; ha nemzeti szinten szükséges kezelni bizonyos problémákat, szinte természetesen adódik a lehetőség, hogy nemzeti szintű személyes hálózatok: politikai pártok vegyék kézbe az ügyek intézését. Ennek következtében a politika a régióban csak nagy jóindulattal nevezhető a társadalom elkülönült szervezeti alrendszerének. A régió országainak polgárai szinte természetesnek tartják politika és gazdaság, politika és közigazgatás, politika és tudomány (sokak szerint politika és alvilág) összekapcsolódását.

A centralizáció. Mindebből az következik, hogy a politika csak akkor képes a fentiekben vázolt feladatát betölteni és biztosítani a belső stabilitás egy bizonyos minimumát, ha a közigazgatást saját kiterjesztéseként működteti. Ennek azonban semmilyen más közigazgatási logika nem felel meg, mint egy erőteljes, sokszor már-már abszurd mértékű centralizáció. (Bármilyen mértékű decentralizáció a politikán kívüli személyes kapcsolathálózatoknak szolgáltatná ki a közszolgáltatások működtetésére rendelkezésre álló szűkös erőforrásokat.) A volt Jugoszlávia széthullása után mindegyik utóállamban erősen centralizált rendszerek alakultak ki, melyekben az egyedi, diszkrét közigazgatási döntések és a törvényi szintű jogi szabályozás játszik meghatározó szerepet. (Bosznia példája ne tévesszen meg senkit, az egyes etnikai alapon szerveződő kantonokon belül szélsőségesen centralizált közigazgatási, ezen belül oktatásirányítási rendszerek működnek.) A kilencvenes években ezeknek az országoknak a közigazgatása egy sajátos ördögi körben mozgott. A hatékony kormányzásra való képtelenség megannyi látványos jele mindig a bürokratikus kontrollra való törekvés választotta ki, ami – végeredményét tekintve – tovább csökkentette az államok kormányzásra való képességét.

Az etnikai dimenzió az oktatásban

Mint az eddigiek alapján is látható, a kisebbségek oktatása a közép-balkáni régió országokban nehezen érthető vagy ítéhető meg abban a fogalmi keretben, amely többnyire jól eligazít minket, ha a Nyugat- vagy Közép-Európában felvetődő problémákat vesszük számba. Ennek megfelelően talán az a legplasztikusabb eljárás, ha a továbbiakban néhány Európában széles körben elfogadott oktatáspolitikai elvvel szembeírva kísérelm meg kicsomagolni a régió jellegzetességeit.

Világosan meg kell különböztetni az etnicitással összefüggő oktatási problémákat (nyelv, kultúra és diszkrimináció), melyek megoldása sajátos oktatási szolgáltatások biztosítását vagy sajátos oktatáspolitikai keretek kialakítását teszi szükségessé, valamint az etnikai értelemben semleges problémákat, melyek az oktatás minőségének javításával kezelhetők. Ez a különbségtétel a régió országokban szinte sohasem történik meg, s ennek több,

egymás hatását erősítő oka van. Az első az, hogy a különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyermekek teljesítménye közötti különbségek szinte egyáltalán nem látszanak. Nem csak azért nem, mert nincs kialakult rendszere a tanulói teljesítmények az etnikai csoportokat külön-külön is reprezentáló mérésének, vagy mert nincs egységes, standardizált érettségi vizsga, amely legalább a különböző iskolákban tanuló gyermekek teljesítménye közötti összehasonlítást lehetővé tenné, hanem azért is, mert bizonyos esetekben a különbségek feltárása érdekében alkalmazott eszközök éppen az ellenkező hatást váltják ki. Erre a legjobb példa Macedónia, ahol az iskoláknak minden félév végén jelenteniük kell a minisztériumnak a macedón, albán és török osztályok átlagos tanulmányi eredményét. Ezt a jelentési kötelezettséget a pedagógusok – igen bölcsen – oktatáspolitikai elvárásként dekódolják, s mindent elkövetnek a tanulmányi eredmények kiegyenlítése érdekében. Mindebből az következik, hogy ezekben az országokban az egyetlen információ, amely az oktatási rendszeren belüli etnikai egyenlőtlenségekről – töredékesen és kérdéses megbízhatósággal – rendelkezésre áll, az egyes etnikai csoportokhoz tartozó tanulók rendszeren belüli előrehaladásáról szóló nyers statisztika. Mivel a kisebbségek oktatása mindegyik országban érzékeny politikai probléma, a kérdésről zajló diskurzus politikai vita az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáféréstől, melyen belül a szakmai megfontolások szükségképpen háttérbe szorulnak.

A kisebbségekhez tartozó gyermekek bármilyen hátrányos megkülönböztetése tilos, illetve felszámolandó. Eltekintve a roma tanulóktól, akikkel szemben kivétel nélkül minden országban kimutathatók a szegregáció különböző formaváltozatai, nem találtam nyomát kisebbségekkel szembeni szegregációnak, ugyanis az elkülönülés szinte minden esetben a szülők akaratán alapszik és többnyire anyanyelvű programokban valósul meg. A hátrányos megkülönböztetés rejtettebb, alapvetően proaktív oktatáspolitikai beavatkozással felszámolható formái azonban kétség kívül jelen vannak a régióban is. Ennek leggyakoribb esete az oktatásra fordított erőforrások (pénz, szakképzett tanárok, eszközök stb.) egyenlőtlen elosztása. Az elkülönülés az oktatásban olyan mértékű, hogy kevés kivétellel a pedagógusok és a gyermekek azonos etnikai csoporthoz tartoznak, illetve ha nem, az osztályok etnikailag homogének, ezért az osztálytermen belüli hátrányos megkülönböztetés finom, láthatatlan formáinak kevés tere van. Paradox módon a probléma, ami összefüggésbe hozható a hátrányos megkülönböztetéssel, az éppen az anyanyelvű oktatás feltételeinek „nagyilekű” biztosítása: ami az oktatás nyelvét illeti: a szülőknek igen sokszor nem adatik meg a választás szabadsága.

A kisebbségekhez tartozó gyermekek oktatásának a többi gyermekkel azonos életesélyeket kell biztosítania, végső soron hozzá kell járulnia e kisebbségek társadalmi integrációjához. Mindazonáltal az elkülönülés egy bizonyos mértéke nem ellentétes az integráció főszabályával, amennyiben az a szülők és a gyermekek beleegyezésén alapszik és ha a program nyelve és tartalma azt indokoltá teszi. Mint volt róla szó, az etnikai csoportok oktatáson belüli elkülönülése a régió országaiban anyanyelvű oktatási programokon alapszik, s az egész társadalmak etnikai megosztottsága miatt nehezen vonható kétségbe a szülők beleegyezése. Az azonban nyilvánvaló, hogy ez az elkülönülés nem

szolgálja sem a gyermekek egyenlő esélyeinek biztosítását, sem pedig a kisebbségek integrációját. Mindenek előtt nincs összhang az anyanyelvű oktatás és a tágabb nyelvpolitikai kontextus között. Ahol a nyelvi elkülönülésre a mindenkori többség hatalmi pozícióinak veszélyeztetése nélkül mód van (ilyen például a tömegkommunikáció, melynek színvonala és autonómiája egyaránt korlátozott), ott az be is következik. Másfelől azonban a szimbolikus jelentőségű, magas presztízsű nyelvhasználati területeken, mint például a felsőoktatás vagy a politika a nyelvi jogok érvényesülése korántsem korlátlan. Jellemző probléma, hogy az anyanyelvű kötelező oktatás sok kisebbségi fiatal számára inkább korlátok és hátrányok, semmint előnyök forrása. (Nem kétséges, hogy ebben a helyzetben az országgal szembeni lojalitás szempontjából az anyanyelvű oktatás hatásai inkább rombolóak és a további elkülönülés vagy éppen az elszakadás mellett szolgáltatnak érveket.)

A másik, nem kevésbé fontos és hatását tekintve hasonló probléma az etnikai alapú szelekció kérdése. Ez egy automatizmus, amely bátran tekinthető az oktatási elkülönülés egyenes következményének. A régió mindegyik országában jelentős különbségek vannak az egyes etnikai (nemzeti) csoportok szociális és gazdasági státusa között. Mivel a kisebbségi oktatás alapszabálya az önálló, etnikailag homogén iskola vagy osztály, ezek a státus-különbségek közvetlenül határozzák meg az iskolákban illetve osztályokban folyó pedagógiai munka minőségét. (Tudjuk, hogy a gyermekek szociális státus szerinti szelekciója egyúttal az oktatás minden feltételének, mint például szakképzett jó tanárok, eszközök, források stb. szelektív elosztását vonja maga után.) Végül soron tehát az mondható, hogy az etnikai alapú oktatási elkülönülés konzerválja, sok esetben pedig növeli az egyes etnikai csoportok közötti státuskülönbségeket.

A kisebbségekhez tartozó gyermekek oktatásának hozzáférést kell biztosítania mind az adott kisebbség, mind pedig a többség nyelvéhez és kultúrájához. A kisebbségek integrációjának elősegítése érdekében meg kell erősíteni az oktatás tartalmának multikulturális jellegét. Mint az eddigiek alapján is látható, ritkán fordul elő, hogy az oktatás nem teremti meg az anyanyelv elsajátításának lehetőségét a kisebbségekhez tartozó tanulók számára. Egészen más a helyzet a többségi nyelv elsajátításának lehetőségeivel. Ebből a szempontból két alapesettel találkozhatunk: az egyikben a területi alapú elkülönülés olyan mértékű (Koszovó, Bosznia), hogy az oktatás közvetlen környezetben fel sem merül, hogy az érvényesüléshez más nyelvre is szükség lehet az anyanyelven, esetleg a világnyelveken kívül. A másik alapesetben a többségi nyelv oktatása olyan alacsony színvonalú (Macedónia), hogy hatékonysága vetekszik az orosz nyelv oktatásának hatékonyságával a nyolcvanas évek Magyarországon. (A probléma súlyosságát enyhíti, hogy a „szerb-horvát” nyelv még sokáig megőrzi majd közvetítő nyelv funkcióját.) Ami az oktatás kulturális tartalmát illeti, a helyzet lényegesen drámaibb. A szigorú, óraterv mélységű központi tantervi szabályozás az országok többségében szinte semmilyen teret nem biztosít a kisebbségek történelmének, hagyományainak, művészetének vagy irodalmának oktatásához. A tantervek és a tankönyvek egyoldalú, többségi megközelítéseket érvényesítenek. (Így például a macedóniai törökök nyomására csak nemrégiben került ki a történelem tankönyvekből a „török szolgaság” kifejezés.) Más a helyzet Boszniában, ahol az egyes kantonok központi

tantervei az adott kantonban többségben lévő etnikai csoport igényei alapján születtek, egységes tantervi szabályozásról itt nem lehet beszélni. Ritkán előfordul, hogy tanórán kívüli extrakurrikuláris foglalkozások keretében sor kerül az együtt élő kisebbségek kulturális cseréjére, de ahol az etnikai feszültség felerősödik –, márpedig a régió többségében ez a helyzet – ezek a foglalkozások is elmaradnak. A multikulturális vagy interkulturális oktatás a régióban gyakorlatilag ismeretlen, s az adott körülmények között nem is lehet számolni akár csak kísérleti kipróbálásával sem.

A kisebbségekhez tartozó gyermekeket is nevelő intézményekben befogadó légkör kialakítására van szükség. Az etnikai konfliktusok még az oktatás alsóbb évfolyamain is szinte mindennaposak a régióban. Ott, ahol a különböző etnikai csoportok keverten élnek, az oktatási intézmények válasza erre a helyzetre nem szolgálja a problémák megoldását. Az iskolák többnyire nem vállalják, hogy széllel szemben küzdjék magukat előre. Az etnikai feszültségek hatására egyre zártabbá válnak, egyre inkább elvesztik közösségi intézmény jellegüket, csökkentik azoknak az alkalmaknak a számát, amikor különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyermekek és szülők egy légtérben tartózkodnának. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy nincsenek tiszteletet parancsoló kivételek.) Azok a nonprofit szervezetek, melyek konfliktusmegelőző programokat szerveznek, ritkán nyelik el az oktatási intézmények együttműködését.

A kisebbségi oktatás rendszerkörnyezete

Az oktatásirányítási rendszerek centralizált jellege miatt – az igen nagy mértékű etnikai alapú elkülönülés ellenére – a régió országokban fel sem vetődik, hogy a kisebbségek oktatása az oktatási rendszerek elkülönült alrendszerét képezze. Ennek megfelelően nem lenne teljes a kisebbségek oktatásáról eddig felvázolt kép, ha nem egészülne ki a kisebbségi oktatáspolitikák mozgásterét és kereteit meghatározó rendszerkörnyezet legfontosabb jellegzetességeinek leírásával.

Az oktatás minősége és hatékonysága. Nem túlzás azt állítani, hogy a régió országában az oktatás minden tekintetben válságban van. Ennek leglátványosabb jele az oktatás külső hatékonyságának drámai méreteket öltő romlása. A volt Jugoszlávia belső piacának összeomlása, a régió nemzetközi elszigetelődésének és a régióban egymást követő háborúk hatására az országok gazdasága teljesen összeomlott. A munkanélküliség, ezen belül az ifjúsági munkanélküliség hatalmas méreteket öltött. Az országok többségében az oktatás alig mutatja jelét annak, hogy megkísérelne alkalmazkodni az így kialakult körülményekhez. A képzés szerkezete és tartalma gyakorlatilag változatlan, miközben a beiskolázási arányok mindegyik országban folyamatosan csökkennek. A helyzetet súlyosbítja, hogy mindehhez sok esetben maguk a kormányok járulnak hozzá alapvetően elhibázott oktatáspolitikai lépésekkel. Így például a növekvő ifjúsági munkanélküliségre adott válasz Montenegróban és Macedóniában az általános oktatási tartalmak arányának csökkentése a szakképzésben, egyre inkább szűk foglalkozás-specifikus szakképzési programok elindítása, valamint a középfokú szakképzési és általános oktatási beiskolázási arányok eltolása az előbbi javára. Jól látható, hogy ez a politika csupán az oktatás „munkanélkülieket termelő képességét” növeli. Az oktatás külső hatékonyságának látványos csökkenése miatt annak korábbi

nagy presztízse gyorsan romlik. Egyre kevesebben tekintik az oktatást az egyéni életlehetőségeket javító beruházásnak, s ez hat a tanulók motiváltságára és a beiskolázási arányokra egyaránt.

A régió egyetlen országában sem működnek olyan értékelési rendszerek, melyek akár csak jelzésszerű információkat nyújtanának az oktatás minőségének alakulásáról. Ennek ellenére általános (és valószínűleg nem alaptalan) az a meggyőződés, hogy az oktatás minősége és pedagógiai hatékonysága mindegyik országban folyamatosan romlik. A régió lassan feléli a korábbi évtizedekből örökölt erőforrásait, a szakképzetlen pedagógusok aránya mindegyik országban magas. A pedagógus képzés változatlan struktúrában, nagyjából a hetvenes évek pedagógiai kultúrájának megfelelően készíti fel a tanárokat, s a jelentős mértékű elvándorlás hatására a pedagógusképzés minősége is romlott. Egyik országban sem működik elkülönült pedagógus továbbképzési rendszer. A jellegzetes pedagógiai szolgáltató rendszer a tanfelügyelői hálózat, amelynek Montenegróban például egyszerre kellene ellátnia a törvényességi felügyelettel, minőségbiztosítással és ellenőrzéssel, pedagógiai szakmai tanácsadással, pedagógus továbbképzéssel és a tanulók értékelésével kapcsolatos teendőket – természetesen egyiket sem látja el. Macedóniában a tanfelügyelők és a tanácsadók hálózata elválik egymástól, de ez a helyzetben érdemben nem változtat. A jellemző továbbképzési forma az egynapos szeminárium, amit tanfelügyelők vagy tanácsadók (mindegyik tantárgyspecialista) tartanak egy adott tantárgy pedagógusainak. Pedagógiai továbbképzési rendszer gyakorlatilag egyik országban sem működik.

Néhány nemzetközi szervezet (elsősorban a UNICEF és a Soros alapítványi hálózat) iskolai szintű projektjei és továbbképzési programjai eredményeként mindegyik országban kialakultak kis modernizációs szigetek, de megfelelő közvetítő mechanizmusok hiányában ezek szétszóró hatása nem érvényesül. Ami az oktatás minőségét illeti, az iskolák igen alacsony abszorpciósi képessége miatt a jelentős mennyiségű régióba érkező nemzetközi támogatás nem vált ki érezhető hatást.

Az oktatás feltételei. Az oktatás feltételrendszerének minden elemével kapcsolatban súlyos romlásról beszélhetünk. Az oktatás finanszírozása egyszerű intézményfinanszírozás, amely mindegyik országban közel száz százalékban a központilag rögzített pedagógus béreket fedezi csupán. Részben a háborús konfliktusok és polgárháborúk, részben pedig az évtizedes elmaradás az eszközök és iskolai felújítások finanszírozásában együttesen az oktatás infrastruktúrájának teljes leromlásához vezetett. Az országok többségében (például Koszovóban vagy Boszniában) súlyos tankönyvhiány van, ahol pedig nincs (mint például Macedóniában), ott a minimális tankönyvellátás is hihetetlen terheket ró a szűkös oktatási költségvetésre. A kisebbségi oktatásban használt tankönyvek mindenhol egyszerű fordításai a többségi oktatás számára kiadott könyveknek.

Az oktatáspolitikai feltételei. Az oktatásirányítás mindegyik országban bürokratikus-adminisztratív irányítási mintákat követ. A stratégiai tervezésnek ezekben az országokban semmilyen feltétele nem adott. Gyakorlatilag nincs megbízható oktatási statisztikai és információs rendszer, nem folynak az oktatáspolitikai döntéseket támogató empirikus kutatások, s ha mindez rendelkezésre állna is, a minisztériumokban

vagy azok közelében nincs azok elemzésére alkalmas személyzet. A kormányzaton belüli együttműködés oktatási stratégiai kérdésekben szinte teljesen ismeretlen. Az oktatás szempontjából fontos érdekcsoportok önszerveződése alacsony szintű, formális és intézményesült érdekegyeztetési és konzultációs mechanizmusok egyik országban sem alakultak ki. Hasonló a helyzet az oktatáspolitikák implementációjának feltételeivel. Ezt sem megfelelő források, sem erre alkalmas finanszírozási mechanizmusok nem támogatják. A fejlesztő rendszerek csökevényesek és néha ijesztő szakmai színvonalon dolgoznak.

A kisebbségi oktatáspolitiká mozgástere. Az eddig elmondottak alapján talán egyértelmű, hogy a közép-balkáni régió országokban a kisebbségek oktatása jelenlegi állapotában nem képes hozzájárulni az etnikai csoportok közötti feszültségek csökkentéséhez. A jellemző nyugati oktatáspolitikai válaszok (mint például a kétnyelvű oktatás, multikulturális és interkulturális oktatás) ezekben az országokban nemigen működnek és nincs is nyitottság a befogadásukra. Az oktatás kudarcot vall abban a tekintetben is, hogy hozzájáruljon a kisebbségek szociális, gazdasági és politikai integrációjához, sőt, sok esetben felerősíti a meglévő státus-különbségeket.

A régió oktatási rendszereinek olyan súlyos alkalmazkodási válsággal kell szembenéznük, s a meglévő oktatási ellátási színvonal további romlásának megakadályozása olyan súlyos erőfeszítéseket követel tőlük, hogy a döntéshozók egyetlen reflexe a kisebbségekkel kapcsolatos politikailag érzékeny kérdésekkel kapcsolatban azok szönyeg alá söprése. Ha vállalnák is az e körbe tartozó problémákkal való őszinte szembenézést, akkor sem lennének adottak a hatékony kisebbségi oktatáspolitikák kialakításának és implementációjának feltételei. A koszovói háború óta eltelt időben a nemzetközi közösség hatalmas, az oktatási szektor számára is elérhető támogatásokat helyezett kilátásba, de ezek igénybevételeének egyik legfontosabb feltétele nemzeti oktatási stratégiák kidolgozása. Hosszú távon csupán az kecsegtet reményekkel, hogy a stratégiák és az azokra „ültetett” nemzetközi támogatások elvezetnek az eddigiekben vázolt problémák enyhítéséhez.

RADÓ PÉTER

Köszönettel tartozom kollégáimnak, Szalai Klárának és Susan Wright-nak azokért az anyagokért, melyeket egy balkáni összehasonlító oktatási szektor-elemzés elkészítése érdekében gyűjtöttek össze.

IRODALOM

- DAVIES, LYNN (1999) *Education in Kosovo*. Report to the British Council.
- Education in Albania*. Report of the Ministry of Education and Science, Republic of Albania.
- Education in Bosnia and Herzegovina*. Governance, Finance and Administration. Report by the Council of Europe for the World Bank.
- Education in Montenegro*. Needs Assessment. Institute for Educational Policy – Open Society Institute Budapest. 2000.
- MAJIC, VIGOR (1999) *Education in Serbia*.
- RADÓ PÉTER: *Inequalities in the Macedonian Education System*. Report for the Ministry of Education in Macedonia.
- SZALAI KLARA & WRIGHT, SUSAN: *An Overview of the Education Systems of the Countries in South-East Europe*.

DÉL-TIROL: MULTIKULTURÁLIS TARTOMÁNY?

EGY TÖBBNYELVŰ TÁRADALOM PROBLÉMÁIT és perspektíváit igyekszem bemutatni az alábbiakban. A probléma illusztrálására a legszerencsésebb, ha egy helyi napilap jellemző tudósítását idézem. „A Brixenben működő művelődés-tudományi kar az olasz Società Italiana di Pedagogia (SIPED)-val együttműködve 1998. szeptember 11–12-én rendezte az első tudományos tanácskozását. Ennek célja többek között az volt, hogy új képzési modelleket dolgozzon ki, és bemutassa a kart. A tanácskozást követő sajtókonferencián Bruno Hosp, a tartományi tanács tagja megállapította, hogy a tanácskozás majdnem kizárólag olaszul folyt, bár minden olasz felszólalást németre is tolmácsoltak. Hosp szerint a német nyelv »nem volt kellő mértékben jelen, mivel 18 professzor olaszul tartotta az előadását és csak 3 hangzott el németül, a 6 olasz munkacsoport mellett csak 1 német nyelvű működött.« Hosp szerint nem valósult meg a művelődéstudományi kar alapötlete, hogy »hidat építsen észak és dél között« és ezzel mindkét kultúrát méltóan elismerje... Hops úgy látja, hogy a három nyelvű egyetem már a kezdet kezdetén »a közvélemény előtt hitelét veszítette, és így léte értelmetlennek tűnik«. A kar vezetőitől »több érzéket, politikai és etnikai felelősségtudatot« várt volna el... Azonban el kell ismerni, hogy az aránytalanságnak egyszerű a magyarázata, a két nappól az első napon kizárólag az olasz tanárok és óvónők képzésének reformjáról volt szó, ahol értelemszerűen az olasz docensek referáltak.” (*Die Neue Südtiroler Tageszeitung*, 1998. október 13.)

Feltehetjük az a kérdést, hogy Dél-Tirol valójában multikulturális tartomány-e? Az mindenképpen igaz, hogy több etnikumú. 1998-ban a tartománynak 459 687 lakosa volt. Az 1991-es utolsó népszámlálás szerint 68,27% német anyanyelvű, 27,42% olasz és 4,30% ladinul beszélő népesség élt itt (1. táblázat).

1. TÁBLA

A népesség nyelvi megoszlása az 1991-es népszámlálás szerint

Nyelvek	Fő	%	1981-es (%)
Olasz	116 914	27,42	29,38
Német	281 807	68,27	66,40
Ladin	17 764	4,30	4,21
Összesen	412 755	100,0	100,0

Forrás: *ASTAT*, 1999.

Az utóbbi években Bozen tartományban a külföldiek száma folyamatosan nő. Ennek elsősorban az a magyarázata, hogy Dél-Tirolban különböző szakmákban nagy a munkaerőhiány, ilyen terület például mezőgazdaság vagy a vendéglátóipar. Míg 1990-ben 5099 külföldi tartózkodott a tartományban, ami az össznépesség 1,2%-át adta, addig 1998-ban már 11 622-en voltak, az arányuk 2,5%-ra emelkedett (2. táblázat).

2. TÁBLA

Dél-Tirolban letelepedett külföldiek népességhez viszonyított száma és aránya, 1990–1998

Letelepedett külföldi	1990	1995	1998
népesség száma	438 918	451 563	459 687
népesség aránya	1,2	1,8	2,5

Forrás: *ASTAT, 1999a.*

Azonban a külföldieknek nem csak az arányuk növekedett: míg a külföldiek 1988-ban 65 országból származtak, addig 1998-ban már 92 országból érkeztek. Nagy részük – szám szerint 73,8% – szabályos munkavállalási engedéllyel tartózkodott Dél-Tirolban. 12,2%-uk családi kapcsolataik révén került ide, 11,7%-uknak ez lett választott hazája (legalább is ezt jelölték meg itt tartózkodásuk indokául a kérdőívben), a menekültek száma elenyésző, 0,1%.

Tehát mindenképpen elmondható, hogy Dél-Tirol többnemzetiségű tartomány. De egyedül az a tény, hogy közös területen több anyanyelvű lakosság él, még nem jelenti azt, hogy valóban multikulturális tartomány Dél-Tirol. A multikulturalizmus ennél sokkal többet jelent, azt jelenti, hogy azonos területen élő etnikai csoportok kölcsönösen elismerik és tiszteletben tartják egymás kultúráját, a kultúrák és az emberek között kapcsolatok létesülnek, amiből mindegyik fél kölcsönösen profitál. A multikulturalizmusnak ötvöznie kellene a regionális és a lokális érdekeket az univerzalizmust és a partikularizmust. Egyrészt a társadalomnak az egyenlőség, szabadság és szolidaritás általános alapelvei felé kellene közelítenie, másrészt képesnek kellene lennie a másság elfogadására is. Ez azt jelenti, hogy a társadalom minden polgárának meghatározott alapértékeket kell elismernie, el kéne viselnie az egyének és a különböző csoportok (etnikai, szociális, kulturális) szemléletmód és életstílusbeli különbözőségét.

A multikulturalizmus ebben az értelemben csak erős demokratikus politikai berendezkedés alapjain valósulhat meg. Mindíg fenn áll a veszélye a nemzetiségi konfliktusoknak olyan területen, ahol több nemzetiség él együtt. Ezért fontos multikulturalizmus, így a nemzetiségek, a csoportok számolnak egymás létevel, és kölcsönösen részt vesznek egymás életében, ezzel csökkentik az etnikai feszültségeket és lehetőség nyílik a csoportok közötti bizalomépítő intézkedésekre, illetve ezek az intézkedések elérik a céljukat. A multikulturalizmusban jelen vannak olyan fogalmak, mint a sokszínűség, dinamikus több pólusú struktúra, önkritika, fejlődőképesség, kultúrán belüli és kultúrák közötti kapcsolatok és tapasztalatok cseréje, de ide tartozik még a kulturális részvétel a „másik” csoport életében.

A multikulturalizmus esetében a kultúrák demokratizmusáról is beszélhetünk, amelybe minden kultúra a saját örökségét és értékeit beleviszi. A kultúra demokratizmus azt jelenti, hogy minden résztvevő kultúra a többiek rendelkezésre bocsátja legjobb hagyományait és termékeit, ezeket egymással kicseréli, így ezt nevezhetjük az interkulturalitás fogalmának is. A csere feltételeinek mindenesetre az egyenlőség elvén kell alapulnia, ha nem így történik akkor dekuluralizációról kell beszélni.

Tehát amikor a multikulturalizmus meghatározásánál a hangsúlyt a kölcsönösségre, egymás kultúrájában való részvételre helyezzük, megállapíthatjuk, hogy Dél-Tirolban az egyenlőségen alapuló kultúracseré elve nem valósul meg, tehát a társadalom a multikulturalizmustól még nagyon távol van. Különösen sérül a kultúrák kölcsönös elismerése, mivel Dél-Tirolban a kulturális sokszínűséget nem a gazdagodás forrásának tekintik, hanem fenyegetettségnek, veszélynek érzik, mint ahogy ezt a későbbi példából még látni fogjuk.

Létezik egy úgynevezett „együttélési csomag”, amely az együttélés alapelveit tartalmazza, ez az olasz állam és Dél-Tirol Néppárt megegyezésével jött létre, de a megállapodásban közreműködött az osztrák kormány is. Ez a csomag garantálja Dél-Tirolban a széles körű területi és kisebbségi önkormányzatot, a tartományi és helyi vezető testület hatáskörét, és biztosítja annak gazdasági fedezetét. A csomag anyagi feltételeinek biztosítása, a pénzügyi fedezet 1972 és 1992 között rendelkezésre állt. A gondosan kidolgozott alapelvek és törvények szigorú betartása mindenesetre nem a multikulturális együttélés szép eszméjének a kifejezése volt, hanem egy adminisztratív, bürokratikus elveken alapuló logika szerinti autonómia létrejötte, a német és a ladinul beszélő kisebbség védelme és a helyi önkormányzati hatáskörnek maximális megerősítése és biztosítása volt. Később erre a „csomagra” épült a 2. autonómiai törvény. Ez arra szolgált, hogy a német nemzetiség megerősödjön, de leginkább arra használták, hogy az olaszul beszélő elitet visszaszorítsák, és így ez az etnikai visszahódítás eszközzé vált. Úgy értelmezték, mint az etnikai elkülönülés védőbástyáját, ezért a megállapodás törvényei a többnyelvű, multikulturális társadalom elleni hatottak.

Az európai parlament zöld párti tagja, Alexander Langer (1946–95) a csomagról mint olyan egyezményről beszélt, amiben ugyan „a kompromisszum, a demokrácia és a szabadság tükröződik, de leginkább a hivatali szemlélet jut kifejezésre és a sokszínűséggel ellentétben mégis inkább egységesítésre törekszik” (Langer 1996). Minél inkább érvényre jut a kisebbség védelme a többség ellenében, az etnikai szétválasztás logikáját annál szigorúbban kell keresztül vinni.

Ugyanakkor a német és a ladinul beszélő népesség körében a szembenállás és teljes elkülönülés évei után megnőtt az esélyük a helyzet stabilizálására, ezzel egyidőben megerősödött a népi, nemzeti politizálás és gondolkodásmód. Ennek hatására a tartományban úgynevezett „visszanemzetiségiesedési” folyamatot indult el.

Az alapszerződés szellemében, a törvények alapján mindhárom nyelvcsoporthoz a saját területére, mintegy rezervátumba húzódtott vissza, ez nem csak területi, hanem kulturális, etnikai elkülönülést is jelent. A nemzetiségek csak a pontosan kijelölt hivatalos csatornákon keresztül kommunikálnak egymással. A nemzeti érzések megerősödése, a népi, nemzeti politizálás szemmel láthatólag mindhárom népcsoportnál kife-

jezésre jut azáltal, hogy etnikailag homogén pártokba szerveződnek. A népesség etnikai közösségbe húzódott vissza, amelyeket ősi családi és törzsi struktúra jellemez. Ennek a következménye, hogy a dél-tiroli társadalom egymástól elkülönült altársadalmakra bomlik szét, a megállapodás alapján felülről kialakított szabályai szigorúak, a határai merevek, lehetetlenné teszik, sokszor megtiltják a kapcsolatteremtést a különböző csoportok között, éppen azt a lehetőséget, amely tompíthatná ezt a nagyfokú elkülönülést.

* *

A dél-tiroli társadalom etnikai választóvonalak szerinti szétválasztása az egész társadalmat, politikai adminisztrációt áthatja, a szerteágazó alrendszeivel együtt. Ez már rögtön a politikai rendszer csúcsán elkezdődik. Dél-Tirolban a politikai pártok etnikai alapon szerveződnek. A dél-tiroli tartományi gyűlésben a hat tisztán olasz nyelvű párt mellett három német és egy ladin etnikai párt képviselteti magát. Csak a Zöld Alternatívok képviselnek olyan politikai erőt, amely nem etnikai alapon szerveződik. Dél-Tirolban két elkülönült etnikai alapú politikai küzdőtérrel beszélhetünk, ami azt jelenti, hogy a német nyelvű pártok nem veszik fel a versenyt az olaszul beszélő pártokkal, megmaradnak a saját zárt közösségükben, és egymással versenyeznek a hataloméért, ez az olaszokra is igaz. A ladinok sikerült kihasználni a választások etnikai alapon való felosztásának előnyeit, saját pártjuk 1994 óta tagja a helyi tartományi gyűlésnek, a ladinok előzőleg hagyományosan a két legerősebb pártot: az SVP-t vagy olasz kereszténydemokrata pártot támogatták. Mindezek a politikában azt jelentik, hogy legtöbbször nem a politikai meggyőződés, hanem az etnikai hovatartozás számít a szavazásnál. (3. táblázat)

3. TÁBLA

A dél-tiroli tartományi gyűlés nyelvek szerinti megoszlása (36 mandátum) az 1999. november 22-i választások alapján

	Német	Olasz	Ladin
Dél-Tiroli Néppárt (SVP)	21	Alleanza Nazionale (AN)	3
Dél-Tiroli Unió	2	Zöld Alternatíva Frakció	1
Zöld Alternatíva Frakció	1	Forza Italia CCD	1
Liberálisok	1	Közép Jobb Párt (Progetto Centrosinistra)	1
		Popolari - Alto Adige Domani	1
		Unitalia/Movimento Sociale Fiamma Tricolore	1
		Il Centro	1
Együtt	25	9	1

Forrás: Südtirol Handbuch 1999.

Ennek a pártpolitikai etnikai csoportosulásnak messzemenő következménye az, hogy a pártok nem a hagyományos pártideológiákat, hanem etnikai érdekeket képviselnek. Így váltak Dél-Tirolban a tartományi választások etnikai választóvonalakká. A külső fenyegetések megszűnésének ellenére a német és a ladini kisebbség tudatában

az elkülönülés áll, az eseményeket, a tartomány és a saját ügyeiket etnikai alapon kezelik, alapelvük: előbb mi és csak utána a többiek, a többi nemzetiség. Mindkét etnikumot arra ösztönzik a nemzetiségi feszültségek, hogy politikai szekértáborokba szerveződjenek, erősen összetartsanak. Ez különösen a német nyelvű Dél-Tiroli Néppártra (SVP) és az olasz Alleanza Nazionale-ra (AN) érvényes, az AN Dél-Tirolban az SVP etnikai gyűjtőpárt modelljét másolja. Érzékenyen kezelik a vándorlási politikát, itt az egyes elkülönült lakóközvetekben a körültekintés és mértékletesség érvényesül, figyelnek arra, hogy ne változzon meg az etnikai összetétel. Mind e mellett elmondhatjuk, hogy az elmúlt években a nemzetiségek közötti viszony normalizálódott, csökkentek a feszültségek.

A nemzetiségek szigorú elkülönítése, hézagmentes szétválasztása viszont nem engedi tovább csökkenni az etnikai feszültségeket. Az elkülönülés kifejeződik az intézményrendszer szétválasztásában is, és ennek folytatása a mindennapi életben is megtalálható. Egymás mellett él a teljesen szétválasztott iskola és képzési rendszer az óvodától főiskoláig, természetesen ez alapján működik a pedagógusképzés is. A különböző nyelvű iskolák közötti érintkezéseket korlátozzák, sokszor tiltják. Olyan esetben, amikor a német és olasz iskola egymás mellett, esetleg egy épületben van, az óráközi szüneteket is eltérő időpontban határozzák meg, hogy megakadályozzák a két népcsoport érintkezését. Még a könyvtárak is etnikai alapon nyújtják szolgáltatásaikat, a legtöbb községben külön könyvtárak működnek nemzetiségi alapon. Létezik már központi német tartományi könyvtár, most állítják fel az olasz könyvtárat.

Etnikai alapon szerveződnek a kulturális egyesületek és kultúrházak, szétválnak a lakótömbök és közösségek, de még az öregek otthona is. Működik munkások német katolikus szövetsége (KVW) és ennek az ellenpárja, az olasz „Associazione cattolica lavoratori italiani” (ACLI). Még ha előfordul együttműködés a két alapjában azonos szervezet között, akkor is csak a szétválasztott szervezeteken, azok vezetőségén keresztül valósul meg. Két mentőszolgálat dolgozik, a vöröskeresztes olasz és a fehérkeresztes német. Még hegymászó szövetségből is kettő működik, a német „Alpenverein Südtirol” és az olasz „Club alpino italiano”. A vöröskeresztes segélyszolgálat is etnikai alapon oszlik meg.

A médiák is nemzetiségek szerint külön-külön tudósítanak az eseményekről (vö. Pallaver 1997). Az az általános elv, hogy mindegyik nemzetiség médiája a saját csoportjáról ad tájékoztatást, a másik népcsoporttal csak nagyon keveset foglalkozik. Ezáltal a nemzetiségek nem vesznek részt a másik életében, és így a mindkét oldalon meglevő előítéleteket a médiumok is tovább erősítik.

Feltűnő, hogy nincsenek etnikai határok azoknál a foglalkozási csoportoknál, amelyeknek nagy a társadalmi presztízse. Az etnikumok felett szerveződtek az ügyvédi munkaközösségek, az orvosi, újságírói, ipari, építész kamarák és egyesületek. Ezeknek a szervezeteknek vezető tisztségviselőit a nemzetiségek között rotációs elven választják meg.

Más a helyzet a munkásoknál. A három hagyományos szakszervezet mellett (AGB/CGIL, SFGB/CISL és SGK/UIIL) minden nemzetiség képviselve van, de 1964 óta létezik az etnikai alapon szerveződött tisztán német Autonóm Dél-Tiroli Szakszervezeti Szövetség (ASGB).

Ez az etnikai alapú felosztás természetesen a pénzek elosztásánál is érvényesül, a költségvetési kiadásnál az etnikai irányelv szerinti képviseleti arányt követik. A köztisztviselői állások felosztásánál figyelembe veszik az egyes népcsoportok számarányát, ugyanis a 10 évenkénti népszámlálás alapján felmért nemzetiségi összetétel alapján osztják szét a fontosabb hivatalokat. Ez megint csak a nyelvi hovatartozás szerinti megkülönböztetést erősíti.

A nyelveket hivatalosan nem különböztetik meg hátrányosan. De negatívum, hogy a nyelvi hovatartozással együtt szubjektív jogok is járnak, ilyen pl. a köztisztviselői állás. Az államilag támogatott lakások elosztásánál – akár még a szociális helyzet rovására is –, az etnikai irányelv érvényesül, csakúgy, mint az ösztöndíjaknál, a kulturális támogatásoknál. Az egészségügyben a vezető állásokat az etnikai képviseleti arányoknak megfelelően osztják el. Mindenütt ügyelnek arra, hogy a többségi nyelvcsoporthoz töltse be a legtöbb vezető állást. A dél-tiroli tartományi levéltárban is érvényesül a képviseleti arány, még a vasútnál is a németül beszélők töltik be a vezető állásokat. A legtöbb helyen az olaszul beszélő dél-tiroliak csak beosztott állásokban dolgozhatnak. Ennél fogva a képviseleti arány nem pusztán szám, hanem kemény politika; lehetőség hogy a közjavakat az egyes nemzetiségek között szétosszák.

Claus Gatterer (1924–1984) újságíró és történész, akinek jó érzéke volt a nemzeti kérdésekhez, a képviseleti arányról egyszer ezt írta: „Engem a dél-tiroli gyakorlatban nem a nemzetiség szerinti nyilvántartás zavar, hanem ennek a következménye, hogy a nemzetiségek szerinti képviseleti arányt a legtöbb területen mereven alkalmazzák, ez nagyon sok polgárt arra kényszerít, hogy egzisztenciális okokból a népszámláláson hazudjon, saját identitását megtagadva azért, hogy a karrierjét el ne rontsa.” (*Gatterer 1972*). Ezért van kulcsszerepe a népszámlálásoknak, ekkor történik meg a nemzetiségek arányának meghatározása, és ebből következik a későbbi politikai-gazdasági erejük, ennek következtében minden népszámlálás harc, megküzdnek a közösségek minden német, olasz és ladin „lélekért”, a népszámlálás etnikai mozgósítássá alacsonyodik. A népszámlálásokat megelőző éles harc az etnikai elkülönülés döntő pillanata.

* *

Az autonómiai megállapodás hivatalosan három nyelvet ismer el, és minden mászt kizár. Dél-Tirolban körülbelül 13% a vegyes házasságok aránya. Az ezekből született gyerekeknek nincs joguk, hogy kettős identitásúnak vallják magukat, valamelyik nemzetiséghez be kell sorolniuk. Ugyanez érvényes a Dél-Tirolban élő külföldi származásúakra is, hiszen például dánok, afrikaiak és amerikaiak is élnek itt. Ők arra vannak kényszerítve, hogy a 3 nyelv valamelyikéhez sorolják magukat. Az, aki nem német, olasz vagy ladin, joga van a három csoport közül az egyikhez tartozónak vallani magát és ezzel jogot szerez. Az autonómiai szabályzat erősen korlátozza az esélyegyenlőség elvét és megnehezíti a társadalmi fejlődést.

Mivel az egyénnek nagyobbak a gazdasági lehetőségei, ha a legnagyobb nyelvcsoporthoz sorolja magát, a kisebbséghez tartozás hátrányt jelent. Ezért az a tendencia, hogy a kérdéses nemzetiségűek, a vegyes házasságban születettek mindinkább a németekhez sorolják magukat, az 1991-es népszámlálás óta nyilvánvaló. Ekkor a kérdé-

ses és nem a három nemzetiségből származó dél-tiroliak a következő arányban választottak nemzetiséget: (4. táblázat)

4. TÁBLA

A nyelvi hovatartozás az 1991-es népszámlálás alapján

Nyelvi hovatartozás	Fő	%
Olasz	3 730	36,95
Német	5 696	56,42
Ladin	670	6,64

Forrás: ASTAT 1999a, 15

Tehát 56,42%-uk németnek, 36,95%-uk olasznak, és csak 6,64%-uk vallotta magát ladinnak. Ha még a vegyes házasságból születetteket is ide vesszük, kiderül, hogy a legerősebb vonzása a német nemzetiségnek van, ez jár a legtöbb – főleg egzisztenciális – jogokkal.

A szigorú nyelvi hovatartozás és a nemzetiségi képviselői arány jogi és politikai alapja a párhuzamos etnikai társadalmak fennmaradásának, amelynek átjárhatóságát mesterségesen akadályozzák. Ez egy olyan többnemzetiségű társadalom, ahol a személyek nyelvtudásának alapján osztják szét az állásokat, biztosítják a szociális támogatást, ez alapján lehet bizonyos politikai jogokat gyakorolni, de ez kényszert szül és összefonódásokat tesz lehetővé. Amíg érvénybe nem lépett a II. autonómia törvény (1972), az autonómia csupán papíron érvényesült. Évtizedes küzdelmek, feszültségek után, ahol nem voltak ritkák a terrortámadások és halálos áldozatok (*Baumgartner & Mayr & Mumelter 1992*), végül elviselhető kompromisszum született Róma, Bozen és Bécs között. Ezzel elhárult a politikai akadály az új autonómiai bevezetése előtt, megszűntek a nyílt összeütközések, azonban figyelembe kell venni, hogy ezt a kompromisszumot felül irányították. A közvetlen végrehajtói hatalom Rómából Bozenbe került. A dél-tiroli konfliktus békés megoldása az intenzív diplomáciai tevékenység eredménye, ami a civil társadalom felvilágosult részét mindinkább arra készítette, hogy a nemzetiségek közötti együttműködés jogi kereteit kidolgozta, továbbfejlesztették az autonómia koncepcióját és ez lehetővé tette a nemzetiségek közötti békés egymás mellett élést. Az együttműködés szükségszerűen a nemzetiségek együttélésének központi kérdésévé vált, mivel az autonómiai alapszabályban rögzített hivatalos etnikai szétválasztás fékezte a nemzetiségek közötti közeledést és együttműködést.

A németül és ladinul beszélő népesség konszolidációja óta, ami a 2. autonómiai alapszabály átalakulásával következett be, állandóan növekszik az elégedetlenség az etnikai szétválasztással szemben. Különösen a civil társadalom felvilágosult része próbált meg hidat építeni a nemzetiségek között. Már a 60-as évek végétől történtek próbálkozások a hivatalos gátak szisztematikus leépítésére. Ez a kísérlet mindenelelőtt a hivatalos intézményrendszereken kívül és néhány államigazgatási területen valósult meg. Egyéni és kisközösségi kezdeményezésekből indult a kísérlet egy multikulturális társadalom kialakítására, amelyik a többnyelvű együttélést demokratikus értéknek tekinti. Ezek az úgynevezett „interetnikus” vagyis etnikumok közötti kez-

deményezések szociális, kulturális és néhány gazdasági területen valósulnak meg. Ez lehet talán az alapja egy többnyelvű, együttműködésen és közös részvételen nyugvó civil társadalomnak, amely reményeink szerint lassan megvalósul Dél-Tirolban.

* *

A hetvenes évek óta növekvő feszültséggel és konfliktusokkal terhelt viszony áll fenn a hivatalok és a civil társadalom között: a *status quo* fenntartása és az etnikai szétválasztás az egyik oldalon, a hivatalos gátak lebontása, együttműködés és egy multikulturális társadalomhoz vezető lépések megtétele a másikon.

A nemzetiségek közötti közeledés legfőbb feltétele a másik nyelvének ismerete. Az 1991-es felmérés adatok alapján világossá vált, hogy a másik tartományi nyelv ismerete erősen függ a kortól és a képzettségtől. Az olasz anyanyelvűek 67%-a, a német anyanyelvűek 90%-a megérti vagy használja a másik nyelvet, a ladinoknál ez az arány még magasabb. Az újabb adatok tanulmányozása arra is rávilágít, hogy a másik tartományi nyelv ismerete generációról generációra erősödik, a német anyanyelvű dél-tiroliak kétnyelvűsége 25 és 40 év között a legkifejezettebb, amíg ez az olaszoknál 18 és 24 éveseknél a legjellemzőbb (*Fondazione Censis 1997*). Ez arra utal, hogy az elmúlt években a németül beszélő fiatal dél-tiroliak körében az olasz nyelvtudás illetve a nyelv jelentősége kissé csökkent, míg az olaszul beszélők körében ez nem történt meg. Mivel a jelenleg működő rendszer alapján a két (esetleg mindhárom) nyelv ismerete a hivatali állások betöltésénél előnyt jelent, ezért a második tartományi nyelv megtanulása inkább csak kényszer, mivel ez a hivatali karrier előfeltétele, és nem kulturális-társadalmi szükségletként jelentkezik, ugyanakkor előfeltétele a nemzetiségek közötti intenzív kommunikációnak és együttműködésnek.

Az elmúlt években, évtizedekben kialakult egyfajta reakció az etnikai szétválasztásra, amit – részben hivatalosan – a pártok intézményes kereteiken belül igyekeztek szétfeszíteni, részben bizonyos polgári kezdeményesések próbálkoztak ezen felül emelkedni. A nyelvi határokon túlmutató struktúrát építenek fel a szakszervezetek. Sikeresek voltak a közös törekvések az ökológia és a környezetvédelem területén, valamint a civil polgárjogok megvédésében. Tehát azok a közös próbálkozások nyúlnak túl az etnikai elválasztó vonalakon, amelyek nem a formális, hanem az informális politikai területekhez sorolhatók. Siegfried Baur, Irma von Guggenberg és Dietmar Larcher megpróbálták ezeket a nemzetiségen túlmutató szervezeteket, egyesületeket és mozgalmakat rendszerezni. (5. táblázat)

Dél-Tirolban az utóbbi időben sok nemzetiségeket átölelő kezdeményezés történt. A legkevésbé probléma és legkisebb súrlódás a szociális segélynyújtás területén van, különösen a szerteágazó segítő és önszervező szervezeteknél (drog, alkohol, lelki segélyszolgálat stb.). Mindenek előtt az egyháznak sikerült áttörnie az etnikai korlátokat, a dél-tiroli egyház alapvetően a népek közötti együttműködés politikáját folytatja. Ugyanez jellemzi a tudományos területet, de kevésbé vonatkozik a kultúra területére.

A civil társadalom részéről történő nyomás összekapcsolódik a politikában mindkét félnél jelentkező pragmatikus megfontolásokkal, egyes politikusok, hogy népszerűek maradjanak, és hogy megtartsák a pártok a vezető pozíciójukat, egyre jobban

hangoztatják az etnikumok feletti együttműködés fontosságát. A német és olasz nyelvű iskolarendszer szigorú elkülönülése ellenére mégis van ma egy többnyelvű Egészségügyi Főiskola és többnyelvű Vendéglátóipari Főiskola. Ugyanez a logika érvényesült 1997-ben, amikor a háromnyelvű Közgazdaságtudományi Egyetemet alapították Bozenben. Ezenkívül nemzetiségtől független a „Foglalkoztatási Intézet” [Istituto per la promozione dei Lavoratori] (AFI/IPL) és a tartományi kormányzat által alapított „Női Esélyegyenlőség Bizottság/Comitato per le pari opportunita delle donne”.

5. TÁBLA

Nemzetiségen túlmutató szervezetek, egyesületek és mozgalmak

Etnopolitikai pozíciók	interetnikus nyitás	együttműködési akciók, interetnikumú szövetségek, interetnikumú együttműködések, szolidaritás	etnikai semlegesség, tolerancia, közömbösség
Szinterek és szereplők			
NGOs (nem kormányzati szervezetek) = tisztán polgári-demokratikus mozgalmak és kezdeményezések, politikán kívüli, civil társadalom	anya- és gyerek-központ, ifjúsági centrum	nyelvi egyesület Scambiovacanze, BZ 1999 (kétnyelvű havilap)	önkéntes segítség és önszervező csoportok szociális területen „zB. Il nostro spazio” [Egy hely számunkra]
GONGOs: (kormányzati és nem kormányzati szervezetek) = polgári demokratikus mozgalmak és kezdeményezések részben nyilvános anyagi támogatással	minden nemzetiségből gyerekek számára nyaraltatás a tengernél, olasz egyház-kerületi segítségnyújtó szervezet (O.D.A.R)	iskolai osztályok közötti baráti szövetség, Dél-Tiroli Főiskolai Diák Partnerség/Dél-Tiroli Egyetemi Diákok Szövetsége (SH/ASUS)	Celig-i filmművészeti iskola, Gyermek és Szabadidő Egyesület (VKE), Szociális Bajtársi Szövetség
GOs (kormányzati szervezetek) = nyilvános közigazgatás, hivatalos jogi szervezetek	iskolák és óvodák, amelyek a másik nyelvű gyerekeket is felveszik, gyerekek nyaraltatása - State Ragazzi	Családi tanácsadó „lilith” (Meran), kétnyelvű Egészségügyi Szakiskola (Bozen)	Iparkamarák, Kereskedelmi kamarák, Gazdasági Intézet (VFI), Munkasegítő Intézet (AFI), Közgazdaságtudományi egyetem (Bozen)

A civil társadalom nyomása nélkül ilyen intézmények létrejötte nem lett volna lehetséges. De ezen első nemzetiség feletti intézmények létrejöttével ne ringassuk magunkat abba a hamis illúzióba, hogy az etnikai szétválasztás ma már a politikai múlthoz tartozik.

A politikai nyitás nyilvánvalóan ott következik be, ahol az uralkodó politikai osztály véleménye szerint nem szükséges a feltétlen etnikai lojalitás és az etnikai birtokviszonyok sincsenek veszélyben. Ebből nyilvánvalóan ki kell zárni minden olyan területet, ahol az etnikai lojalitást fenn kell tartani, különösen az iskolákban és a népi kultúra területén. Kizárhatók azok a területek melyek erősen szimbolikus értékükkel etnikai birtokviszonyt jelölnek, mint pl. a „Toponomastic”. A jövőben például csak a helységneveket, a nagyobb folyók neveit, és a hegyeket kell hivatalosan két nyelven megnevezni, minden más nevet újra az eredeti német néven lehet hívni, és ezt meg lehet tenni függetlenül attól, hogy a dél-tiroli nemzetközi alapszerződés – a „Gruber-De Gasperi” megállapodás – a nevek kétnyelvűségét mondja ki.

A tudománynak és a kultúrának (legalább az utóbbi egy részének – a makrokultúrának) sem etnikai identitást létrehozó funkciója, sem szimbolikus etnikai értéke nincs, ezért ezeken a területeken az etnikai szétválasztás elve (még ha keretek között tartják is) szükségtelen, ezért le kell róla mondani.

Évek óta tartó és folyamatosan terebélyesedő, kiszélesülő nemzetiségek közötti együttműködés azonban egyelőre csak a civil társadalom egy szűk részét érinti. Az utolsó 15 évben végzett kérdőíves felmérések szerint növekszik az igény az inter-etnikumú együttműködésre.

* *

Elgondolkodtatóak voltak azok a válaszok, amelyeket 1986-ban adtak a „dél-tiroli politika fő feladatai” kérdésre. A megkérdezettek háromnegyede a fiatalok számára munkahelyteremtést jelölte meg az első helyen, 43% a nemzetiségek együttélésének elősegítését. Ezután következett a környezetvédelem problémája (29%) és a fiatalok szakképzése, oktatása (27%).

Arra a kérdésre, hogy a lakosság szerint mi a legsürgősebb probléma, amelynek megoldásáért a politika eddig a legkevesebbet tette a következőket válaszolták. 4,3% volt azon a véleményen, hogy a politika sokat tett a fiatalok munkahelyteremtéséért, 8,1% a nemzetiségek együttélésének támogatását hiányolta. Megdöbbenő módon a legkevésbé fontos feladatok közé sorolták a megkérdezettek a „nyelvi kisebbségek védelmét”. Ez utalás arra, hogy a politikai prioritás eltolódott.

1986-ban viszonylag magas volt azoknak a száma, akik a nemzetiségek konstruktív együttélésében érdekeltek voltak, azonban az e kérdéshez való hozzáállás nyelvenként eltérő. Az olaszul beszélő lakosság 70%-a, németeknek 43%-a (a falusi németeknek csak a 26%-a) tartotta fontosnak ezt a problémát (vö. *Landesinstitut für Statistik 2000*).

Tíz évvel később, az 1997-ben végzett felmérés szerint ez a tendencia megerősödött. Míg a lakosság 1986-ban a problémák között az első helyen a munkahelyteremtést nevezte meg, addig 1997-ben a lakásprobléma volt az első helyen (33,2%). Ezt követte az ifjúság problémája (30,1%) és ez után a harmadik világból való bevándorlási problémakör (28,6%). A negyedik helyen a nemzetiségek közötti nehézségeket jelölték meg (28,4%). Ez utóbbi az olaszok körében komolyabb probléma (51,2%), míg a német és a ladin dél-tiroli népesség körében viszonylag kevésbé (18,1) (*Fondazione Censis 1997*).

Arra a felvetésre, hogy a nyilvános közintézményeknek még erősebben kellene hatni a nemzetiségek integrációjára, a megkérdezettek 37,1%-a (a németek 31,8%, az olaszok 53% és a ladinok 8%-a) válaszolt pozitívan. Ha figyelmen kívül hagyjuk a legkisebb nemzetiséget, a ladinokat, akik a népességnek csak 4%-át alkotják, akkor az átlagos érték 42,4%-ra emelkedik. Ez azért tekinthető jelentősnek, mert a „multikulturális társadalom” fogalmának alapvetően negatív jelentése van köztudatban, legalábbis itt Dél-Tirolban. Ha viszont úgy tettük fel a kérdést, hogy a multikulturális társadalmat, mint a nemzetiségek együttélésének javítását, elősegítését tekintjük és összegezzük a pozitív hozzáállásokat, akkor különösen magas átlagértéket, 72,8%-ot kapunk, vagyis alapvetően ilyen arányban áll a lakosság pozitívan a multikulturális társadalomhoz. (6. táblázat)

6. TÁBLA

A helyi intézményeknek erősebben kellene ösztönöznie a különböző etnikai csoportok integrációját és együttműködését (%)

	Német	Olasz	Ladin	Együtt
Be kell avatkozni egy multikulturális társadalom fejlődése érdekében	31,8	53,0	8,7	37,1
Be kell avatkozni a nemzetiségek együttélésének javítása érdekében	30,6	40,3	62,3	35,7
Nem kell beavatkozni, mert az együttműködés megfelelő	6,1	1,0	26,5	5,7
Nem az intézmények feladata, hogy a nemzetiségek együttműködését elősegítse	3,3	1,3	3,3	2,7
A hivataloknak az együttműködést csökkenteni kellene, azért, hogy az etnikai identitást megőrizzék	5,6	1,6	0,0	4,0
Nem tudom	22,6	2,8	0,0	14,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Fondazione Census/Autonome Provinz Bozen, 1997, 9

Feltűnő, hogy a megkérdezettek nagy része az iskolát és a politikát jelölte meg a beavatkozás színteréül, tehát azt a két területet, ahol az etnikai szétválasztás a legerősebb és ahol a legmagasabb ennek a szimbolikus értéke.

Összességében mindkét nemzetiség pozitív véleménnyel volt az együttéléstről. A megkérdezettek fele (50,7%) azon a véleményen van, hogy az utolsó 10 évben a helyzet nem változott, 22,4%-a szerint javulás történt, 10,7% szerint romlás állt be a nemzetiségek kapcsolatában. Az olaszok valamivel pesszimistábbak mint a németek. Többek között feltűnő, hogy az olaszok 16,2%-a és a németek 20,4%-a erre semmilyen választ nem tudott adni. Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy sok esetben a földrajzi, területi elkülönülésből következően nincsen kapcsolat a nemzetiségek között, az adott településen nincs jelen a másik nyelvű népcsoport. Ez különösen vidékre érvényes, ahol az olasz nemzetiség mindig kisebbségben volt és az oda települő olaszok teljesen asszimilálódtak a helyi német lakossághoz. Ez még bizonyos értelemben a nagy városi központokra, különösen a tartományi fővárosra Bozenre is igaz, ahol a két nemzetiség a fizikai közelség ellenére elkülönült, zárt közösségekben lakik. (7. táblázat)

7. TÁBLA

A különböző nemzetiségek véleménye az együttélés állapotáról (%)

	Német	Olasz	Ladin	Együtt
Nagyon jó	7,7	1,5	1,7	5,3
Jó	35,8	12,7	58,6	29,7
Kielégítő	39,7	29,4	36,6	36,2
Közepes	14,3	46,2	3,1	23,9
Nagyon rossz	2,5	10,2	0	4,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: *Fondazione Censis/Autonomie Provinz Bozen, 1997.*

Az a meggyőződés, hogy a nemzetiségek közötti jó kapcsolat és egy megfelelő politika csökkenteni fogja a feszültségeket, szorosan összefügg az iskolai végzettséggel. Az alacsony képzettségűek közül 45,5%-a volt azon a véleményen, hogy a kapcsolatokat csökkenteni tudják az etnikai feszültségeket, míg a magasabban képzettek közül a 77,9% van erről meggyőződve.

Mindezek ellenére multikulturális tartománynak tekinthető-e Dél-Tirol? Dél-Tirol kétségkívül többnemzetiségű tartomány. Bár már minden népcsoport elindult a multikulturalizmus ösvényén, de még csak az út elején tartanak, ez irányban a civil társadalom halad a legjobb úton. Még csak reménykedhetünk abban, hogy a közeljövőben megvalósul a valódi multikulturalizmus. Manapság a politikának még sikerül az etnikai csoportok közötti gátakat fenntartani, és sikerül megakadályozni az etnikai intézményrendszer kereteinek szétfeszítését. De Dél-Tirolban minden feltétel adott ahhoz, hogy a tartomány ne csak egy európai kisebbségvédelmi modell területe legyen, hanem egy több nyelvű népesség együttélésének konstruktív modellje, amelyben a különböző kultúrák cseréje társadalmi szinten megvalósul, valódi multikulturális tartománnyá válik.

GÜNTHER PALLAVER

(fordította Veledits Felicitász)

IRODALOM

- ASTAT (1999) Ausländer in Südtirol 1998. ASTAT Informationen Nr. 21.
- HOLZER, A. (ed) (1991) *Nie nirgends daheim. Vom Leben der Arbeiter und Arbeiterinnen in Südtirol.* Bozen, Bund der Genossenschaften Südtirols.
- BAUMGARTNER, E. & MAYR, H. & MUMELTER, G. (1992) *Feuernacht. Südtirols Bombenjahre.* Ein zeitgeschichtliches Lesebuch. Bozen.
- FONDAZIONE CENSIS (1997) *Identità e mobilità dei tre gruppi linguistici in Alto Adige.* Roma.
- LANDESNSTITUT FÜR STATISTIK/ISTITUTO PROVINCIALE DI STATISTICA (2000) *Sozialprodukt und Wirtschaftsentwicklung in Südtirol/Conti economici e attività produttiva in provincia di Bolzano 1980–1997.* Bozen, ASTAT.
- LANGER, ALEXANDER (1996). *Die Mehrheit der Minderheiten. Warum wird unsere Welt von ethnischem Sauberkeitswahn und vom Grundlosen Vertrauen in Mehrheiten beherrscht?* Berlin, Peter Kammerer.
- GATTERER, CLAUS (1972) *Erbfeindschaft Italien-Österreich.* Wien-München-Zürich.
- PALLAVER, GÜNTHER (1997) Walsche und Crucchi. Deutsch-, italienisch- und ladinischsprachige Südtiroler auf dem steinigen Weg zum friedlichen Zusammenleben. In: BRÜTTING & TRAUTMANN (eds) *Dialog und Divergenz. Interkulturelle Studien zu Selbst- und Fremdbildern in Europa.* Frankfurt/M.

TÖBBNYELVŰ EGYETEMEK

A régió politikusai szívesen használják a *multikulturális* jelzőt, amikor oktatási intézményeikről beszélnek. Más régiókból érkezetteknek ez talán szokatlan. Hiszen a *multikulturalizmus* a bevándorló társadalmakat jellemzi, amelyekben vagy sohasem volt domináns kultúra, vagy pedig mára széttöredezett.

Európa keleti felének története másképp alakult. Mai nemzetállamai négy több nemzetiségű birodalom szétesése nyomán szerveződtek, ezért a régióban nemzeti közösségek élnek együtt többségi/kisebbségi helyzetben. A különböző hatalomváltásokhoz az igazgatási, egyházi, oktatási stb. szervezetek különbözőképp illeszkedtek: az igazgatás automatikusan, az egyházak többnyire sehogysem. Az oktatási rendszerek félúton vannak a kétfajta illeszkedés között.

A helyzet újdonsága a 20. század végén az, hogy az oktatási rendszerek tömegesedésével mára a felsőoktatás került az oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába. Amennyire fontos volt az első világháború után a *kisebbségi népoktatás* megszervezése a mindenkorai kisebbségek megmaradása miatt –, olyan fontossá vált mára a *kisebbségi felsőoktatás* megteremtése.

Jól van-e így? Vajon az egyetem eszméje nem az egyetemességet hordozza-e, amely föloldja az ellentéteket, nem pedig korlátokat épít? Vajon az egyetem egy-egy nemzeti közösség létét hivatott szolgálni, vagy egy-egy régióban együtt élő közösség érdekelt? Összeállításunk szerzői ezekre a kérdésekre keresnek választ.

A KÉTNYELVŰ EGYETEM: EREDETE, KÜLDETÉSE ÉS MŰKÖDÉSE

Az UNESCO 2000 márciusában szemináriumot szervezett Bukarestben, amelyen a résztvevő intézmények képviselői a kétnyelvű egyetemeket érintő problematikákat tárgyalták meg. Különösen nagy hangsúlyt helyezett a szeminárium a kétnyelvű vagy multikulturális egyetem eredetére, küldetésére és működésére az egyes társadalmi környezetekben. A szeminárium célja a kétnyelvű egyetemre vonatkozó problematikák valamint az egyetemek fenntartásának és működtetésének megtárgyalása volt.

Az Európai Felsőoktatási Központ érdeklődése azért fordult a kétnyelvű vagy multikulturális egyetemek felé, mert a Központ véleménye szerint veszélyeket rejt-

het, ha a nemzetiségi csoportok az egyetemet használják fel nemzeti identitásuk intézményes kifejezésére. Van, ahol a nemzetiségi csoportok békésen tudnak egymás mellett élni, van azonban, ahol a kétnyelvű egyetem komoly konfliktusokat szül és nyelvi elkülönüléshez vezet. Becslések szerint harmincszor annyi nyelvet beszélnek a világon, mint ahány ország létezik, és e tekintetben Európa sem kivétel. A világ lakosságának kb. kétharmada kétnyelvű. A kétnyelvűség bonyolult és összetett politikai, társadalmi-kulturális, nyelvészeti és oktatási problémákat is felvet. A nacionalisták a nemzeti nyelveket támogatják, az európai regionalisták a regionális nyelveket, a kozmopoliták pedig gyakran egy univerzális nyelv használatát tartják kívánatosnak. Abban azonban egyet kell értenünk, hogy a kommunikációs kompetencia a demokrácia alapvető összetevője, hiszen lehetővé teszi az állampolgárok számára, hogy közösen szerezzenek közösségi és kulturális tapasztalatokat. Ilyen értelemben a multikulturalizmus elfogadása és gyakorlata az egyes országok demokratikus fejlettségének fokmérője.

Az oktatásnak központi szerepe van a kétnyelvűség – és a kétnyelvűségen keresztül a multikulturalizmus – problematikájában. Ahogyan az egyes országok oktatási rendszere megbirkózik e terület problémáival, az fontos jele az adott ország társadalmi és politikai választásainak és stratégiáinak. Európában az egyetemi oktatás elsősorban az országok viszonylag kis számú hivatalos nyelvén folyik. Szövetségi államokban, illetve azokban, ahol egyes régiók autonómiával rendelkeznek, a regionális nyelveken is folyik felsőfokú oktatás. Vannak ezen kívül olyan egyetemek is, amelyek olyan nyelven oktatnak, amelyek idegenek az adott nemzet vagy régió számára.

Amikor egy országban egy hivatalos nyelv mellett több kisebbségi nyelv létezik, a kétnyelvű oktatási programokban használt nyelvek egyértelműek. Ahol viszont több nyelv szeretné kisajátítani a nemzeti nyelv státusát, a helyzet bonyolultabb. A „természetes kétnyelvűségtől” az oktatási rendszerek által formált „intézményes kétnyelvűségig” hosszú az út, amely kulturális normáktól, gyakorlatoktól és ideológiáktól terhel. Elengedhetetlen, hogy megtaláljuk a legjobb megoldáshoz vezető kreatív megközelítéseket, amelyekkel kezelni lehet a kétnyelvűséget a felsőoktatás szintjén.

A kétnyelvű egyetemek eredete

Az előadásokból kiderült, hogy a kétnyelvű egyetemek minden esetben politikai indíttatásúak. A Viadrinai Európai Egyetem (Odera-Frankfurt) a Németország és Lengyelország közötti politikai közeledés egyik eleme, a Fribourgi Egyetem (Svájc) pedig egy kétnyelvű kanton politikai szerkezetének egyik alapvető színtere.

Hasonló a helyzet az Ottawai Egyetemmel (Kanada), hiszen az egyetemet 1848-ban kifejezetten azzal a céllal hozták létre, hogy az angol és a francia lakosság között elősegítse az akkori új kanadai alkotmány által támogatott kétnyelvű együttélést.

A politikai indíttatástól függetlenül azonban minden egyetemnek társadalmi létjogosultságot is találnia kell. Egy egyetem sem maradhat idegen társadalmi képződmény egy őt be nem fogadó testben, környezetének el kell fogadnia, vagy pedig az intézménynek vállalnia kell az elutasítás kockázatát. Bolzanóban pl. nyílt napokat tartottak, ahol a város lakossága felfedezhette új egyetemét, a viadrinai egyetem oktatói és hallgatói pedig városuk életében vállalnak szerepet, hogy elősegítsék egyete-

mük beilleszkedését a helyi társadalomba. Minden egyetem, bármilyen régi legyen is, folyamatos kapcsolatot tart a környezetével, hiszen az egyetem és környezete kölcsönösen függenek egymástól. Az Åbo Egyetem 1917-es újr alapítása éppen azért történt, hogy reagáljon a függetlenségét kivívott Finnországban élő svédajkú lakosság igényeire. A Puerto Rico-i Egyetem pedig – más körülmények között – a kormány változó kultúra- és nyelvpolitikájának eszköze volt.

Ezeket a politikai törekvéseket a társadalmi környezet általában nem fogadta el egészen a legutóbbi időkig, amikor a szélesebb körű társadalmi és gazdasági változások a többségi lakosság attitűdjeiben és viselkedésében változásokat idéztek elő.

A kétnyelvű egyetem küldetése

A kétnyelvű egyetemeknek a speciális helyzetükből és a regionális szükségletekből adódóan többféle küldetése lehet. A társadalmi részvétel elősegítése: Néhány intézmény egyértelműen azt a célt tűzte ki, hogy elősegítsék egy nyelvi kisebbség teljes részvételét az ország, a régió és a város életében. Ehhez a küldetéshez folyamatos figyelemre van szükség, hogy az intézmény hatékonyan tudjon alkalmazkodni a változó társadalmi, politikai és egyéb környezethez. Az Åbo Egyetem egyértelműen a finnországi svédajkú közösség társadalmi részvételének elősegítésére jött létre, (az egyetem egyébként érdekes módon nem kifejezetten kétnyelvű egyetem, hanem egy egy nyelvű, svédül oktató intézmény egy kétnyelvű városban). Az egyetem azonban segíti a társadalmi integrációt és részvételt azáltal, hogy a hallgatók 25%-a finnajkú, akiknek azonban svéd nyelvvizsgát kell tenniük. Ezen kívül szoros együttműködést alakított ki a város másik két egyetemével, amelyekkel egy harmadik nyelven – angolul – kínálnak közös, elsősorban posztgraduális programokat. Az Ottawai Egyetem kétnyelvűségének segítségével sikereket ért el abban, hogy mindkét nyelvi csoport – különösen Ontario kisebb, franciaajkú közösségének – társadalmi és felsőoktatási részvételét segítse. Bolzanóban hasonló, bár kevésbé explicit küldetéssel működik az egyetem, ahol a régió nyelvi kisebbségei a történelmi tapasztalatok alapján úgy érezték, hogy őket kirekesztették az oktatási, és különösen a felsőoktatási folyamatokból. A kétnyelvű és multikulturális egyetemeket a német és ladin ajkú kisebbségek önbizalmának növelésének egyik legfontosabb elemének tartják. Fribourgban a kétnyelvűség politikája nagyon kedvező értékelést kapott azért, amit a kétnyelvűség az egyetem egésze számára jelent, valamint azért, mert biztosította a hallgatók nyelvi sokszínűségét. Ma a beiratkozó hallgatók majdnem 10%-a olaszajkú, az egyetem kétnyelvűséggel foglalkozó bizottsága jelenleg pedig azon munkálkodik, hogy biztosítsa a nyelvi közösségek teljesebb integrációját az intézmény életébe.

A társadalmi összetartás elősegítése: A kétnyelvű egyetemeknek fontos feladatuk van a város, a régió, vagy az ország társadalmi összetartásának elősegítésében, gyakran olyan helyzetben, ahol kevés más intézmény kísérli meg áthidalni a nyelvi, és gyakran kulturális különbségeket a különböző népcsoportok között. Ez a helyzet Ottawában is, ahol a szövetségi parlament és szövetségi kormány mellett az egyetem az egyik legfontosabb intézmény, amely a város és a régió angol illetve francia ajkú közösségeit összehozza az egyébként dominánsan angol nyelvű közegben. Bár Svájc-

ban négy nemzeti nyelv élvez alkotmányos egyenlőséget és Fribourg városa és a kanton maga is nyelvhatárokon fekszik, az egyetem az egyik legfontosabb intézmény a kantonban, amely aktívan elősegíti mind a német, mind a francia nyelv egyenlő használatát. Az egyetem és a hasonló intézmények aktív szerepvállalása egyre fontosabb annak biztosításában, hogy az alkotmányos jogok és a mindennapi valóság között valamilyen mértékű összhang alakulhasson ki. Néhány elit iskola kivételével sok esetben a „kétnyelvű” alap- és középfokú oktatás gyakran nyelvi megosztottságot takar, aminek számos oka van: logisztikai, pedagógiai és egyéb okok. A kétnyelvű egyetemek így a tanárképzésben is fontos szerepet játszanak, hiszen a tanárképzés egyike azon kevés lehetőségeknek, ahol a közép- és alapfokú oktatásban tanító tanárok kicserélhetik gondolataikat és tapasztalataikat más nyelvi csoportokhoz tartozó társaikkal. A bolzanoi (Bozeni) szabadegyetemen a tanárokat három párhuzamos nyelvi csoportban képzik. Maguk a tanár szakos hallgatók kérték a csoportok közötti sokkal szorosabb együttműködést, hogy ezáltal egy sokkal koherensebb szemléletet alakíthassanak ki a többnyelvű és multikulturális társadalomról.

Szélesebb perspektíva biztosítása az egyetem és hallgatói számára: Két nyelv folyamatos használatát az egyetemek a szélesebb intellektuális és társadalmi perspektíva központi elemének tartják. Bizonyos esetekben szükség van arra, hogy a nyelvi csoportok közötti társadalmi kapcsolatot ápolják, így segítve, hogy néhány alapvető történelmi téma felett napirendre térjenek. A hallgatók közötti kapcsolatok pedig nyilvánvalóan kedvező eredményekkel kecsegtetnek. Ez a politika nem a történelmi tapasztalatok kiradírozását célozza meg, hanem segíthet abban, hogy a csoportok között a jövőben könnyebb legyen a kapcsolatteremtés. Ennek sikere érdekében talán különösen fontos, hogy a kisebbségi kultúra iránti fogékonyság növekedjék a többségi társadalomban. Az Ottawai Egyetemen az angol és a francia nyelv együttes használata sikeres eszköznek bizonyult a szoros kulturális együttműködés és a nyelvi csoportok közötti cserekapcsolatok előmozdításában a hallgatók és az oktatók körében is. A kétnyelvű szemlélet fontos szerepet játszik az egyetem nagyobb nemzetközi aktivitásának segítésében, angol, francia és más nemzetközi tudományos, kulturális vagy nyelvi közösségekben. Bár a kétnyelvű egyetemeknek gyakran a regionális érdekeket kell szem előtt tartani, azt is biztosítaniuk kell, hogy a szélesebb nemzetközi tudományos életben is aktívan jelen legyenek. A Puerto Rico-i Egyetemen végzett követéses vizsgálatok azt mutatták, hogy a diákok két nyelven mutatott nyelvi kompetenciája és családjaik jövedelme között egyenes összefüggés van: a spanyol a mindennapi élet nyelve, az angol pedig a második beszélt nyelv azokban a családokban, akik magasabb társadalmi-gazdasági státusszal rendelkeznek. Az egyetem tehát igyekszik biztosítani, hogy minél több diák vehessen részt programjaikon, kétnyelvű politikája pedig jobb tudományos, társadalmi és gazdasági perspektívát jelenthet az egész ország számára, és bővítheti az együttműködési és cserelehetőségeket mind Latin-, mind Észak-Amerikával. A Viadrinai Európai Egyetem küldetési nyilatkozatában is szerepel a szélesebb perspektíva biztosítása: „a kulturális sokszínűség kiaknázása, kulturális kompetenciával tanítani, valamint a kelet és nyugat közötti intellektuális együttműködésben összekötő szerepet vállalni”, hangsúlyozva a hallgatók gyakorlati tapasztalatszerzésének fontosságát.

gát. A Fribourgi Egyetem előadói úgy fogalmaztak, hogy az egyetemen végzetteknek, ha a városban maradnak, akkor bizonyos területeken – pl. orvosi, jogi, műszaki területeken – mindenképpen kétnyelvű környezetben kell majd dolgozniuk.

A kétnyelvűség mint cél, nem mint feltétel: a hallgatók jelentős hányada nem kétnyelvű az egyetemi tanulmányok kezdetén. Az egyetemnek fontos szerepe lehet abban, hogy mindkét nyelvi csoporthoz tartozók számára segítse a kétnyelvűség kialakulását – különösen mivel bizonyos esetekben a kisebbségi csoportokhoz tartozók között sokkal többen kétnyelvűek, mint a többségi csoporthoz tartozók. Így tehát nagyon fontos, hogy a hallgatók minél hamarabb tanulni tudjanak a kétnyelvű környezetben, amihez néhány speciális eszközre is szükség van, pl. intenzív nyelvi kurzusokra.

A hallgatók régióban maradásának elősegítése: Különösen bonyolult a helyzet akkor, amikor az egyes kisebbségekhez tartozók számára az egyetlen lehetőség arra, hogy anyanyelvükön tanuljanak, ha valamelyik szomszédos országban folytatják tanulmányaikat, ahol az adott nyelv a többségi nyelv. A képzett szakemberek elcsábítása a kisebb és gyakran elszigetelt közösségekből mindig aggasztó, amely elengedhetetlenül hatással van ezeknek a közösségeknek az oktatási intézményeire. Turku (Åbo Egyetem), Bolzano (Bozeni Szabadegyetem) és más városok esetén is felvetődött ez a kérdés, ahol a nemzeti és nyelvi egyensúly a helyi és regionális társadalmi részvételben, valamint a gazdasági és társadalmi esélyegyenlőség területén más-más történelmi időszakokban ugyan, de fontos kérdések voltak, vagy azok ma is. Az Åbo Akademi Egyetem kétség kívül hangsúlyt helyezett arra, hogy a fiatal svédajkú hallgatók számára lehetőségeket biztosítson arra, hogy Finnországban maradhassanak tanulmányaik folytatására, majd pedig eséllyel indulhassanak a munkaerőpiacon. Mára jelentősen változott a helyzet, és ma ez már nem annyira fontos küldetése az egyetemnek. Finnországban ma a svéd nyelvet tartják a Skandinávia többi részével való kapcsolattartás és a szélesebb gazdasági perspektívák eszközének. Az Ottawai Egyetem esetén az egyetemnek különleges szerepe van a kétnyelvűség megőrzésében Ontarióban. Az Ontarióban élő franciaajkúak számára, ha saját anyanyelvükön szeretnének tanulni, a másik lehetőség az lenne, hogy a szomszédos Québecben folytatják tanulmányaikat, amit viszont sok ontarioi francia nem szívesen tenne, és amit az állam kormányzata sem szívesen látna. Az Viadrinai Európai Egyetem, valamint a Bozeni Szabadegyetem esetében némileg módosult formában találkozhatunk ugyanezzel a küldetéssel, hiszen ezen egyetemek hallgatóinak jelentős része más régiókból, sőt más országokból érkezik. Ez azonban a helyi diákok számára jelenti azt, hogy úgy tudnak találkozni új és más kultúrákkal, hogy nem kell elhagyniuk a régiót.

A kétnyelvű egyetem működése

A kétnyelvű politika kialakítása, fenntartása és fejlesztése bonyolult és kényes feladat. Mindig lesznek többségi és kisebbségi csoportok, amelyek egymáshoz viszonyított aránya változik, a nyelv mindig központi kérdés lesz, az egyetemnek pedig számos szinten kell érzékenyen bizonyos témákban döntenie: a felvételi procedúra, a kinevezési gyakorlat, a dokumentáció, a tanítási anyagok összeállítása, a szolgáltatások területén. Három kihívás rajzolódott ki, amelyek a kétnyelvű egyetem működését és igazgatását érintik.

Különböző szervezeti, tanítási és tanulási kultúrák: A különféle tanulási módok nyelvek szerint is, de tantárgyak szerint is különböznek: a filozófia tanításában valószínűleg nagyobbak a kulturális különbségek, mint pl. a fizika tanításában. A középfokú oktatás különbségei is más tanulási kultúrát eredményezhetnek. A nyelvi különbségek azonban nem vezetnek automatikusan különböző kulturális szemlélethez is. Finnországban, és különösen abban a régióban, ahol az Åbo Egyetem működik, a nyelvi különbségeken kívül kevés kulturális különbség van a finnek és a svédek között. A Svájcot keresztül-kasul szelő nyelvi, vallási és kulturális határok is ritkán esnek egybe. Ez a bonyolult helyzet szavatolta az országot legalább 700 éve jellemző békés és stabil fejlődést. A Fribourgi Egyetem több ilyen határ mentén működik, hallgatói között sok kisebb alcsoport található, nem pedig két vagy három nagyobb csoport, a kulturális szemléletben található csekélyebb különbségek tehát még fontosabbak az oktatás számára.

A működés pénzügyi vetületei: Ha a szorosán értelmezett pénzügyi oldalt nézzük, a kétnyelvű egyetem többbe kerül, mint az egynyelvű egyetem. Nem csak azért, mert a kétnyelvűség miatt bizonyos adminisztrációs feladatokat duplán kell elvégezni, hanem azért is, mert a kétnyelvűség politikáját az egyetem minden tagja számára vonzóvá kell tennie. Az Ottawai Egyetem minden évben az éves költségvetés kb. 8%-át kitevő speciális kormánytámogatást kap, hiszen a hagyományos, egynyelvűsége tervezett támogatási rendszer nem elegendő a kétnyelvűség fenntartásához. Ennek a politikának a problémája az, hogy azokban az országokban, ahol az állami költségvetés eleve nem elegendő, állandó a kockázata annak, hogy a „többségi” egynyelvű egyetemek nem fogadnak el egy ilyen finanszírozást. Az Åbo Egyetem a svédajkú népesség számát figyelembe véve úgy döntött, hogy nem indít minden szakot, hiszen erre nem tudná megtalálni a szükséges anyagi és emberi feltételeket. Ezért együttműködést alakított ki más felsőoktatási intézményekkel mind svéd, mint finn nyelven, illetve egyre inkább angol nyelven is. A Bolzanoi Szabadegyetem esetén a regionális és helyi kormányok nagymértékben támogatják az egyetemet, a Babes-Bolyai Tudományegyetem (Kolozsvár) pedig közvetlenül a Tanügyi Minisztériumtól kapja támogatásának nagy részét. Bár a kétnyelvű és multikulturális egyetemek nyilvánvalóan drágábbak, mint az egynyelvű rendszerek, a finanszírozás kérdéseit ezekben a bonyolult helyzetekben másképpen kell nézni: mennyibe kerülne az, ha nem lennének ilyen egyetemek, ahol a nyelvi kisebbségek tanulhatnak? Ha máshol vennének részt a felsőoktatásban? Vagy nem vennének részt benne? És ennek milyen következményei lennének az adott közösség, a régió és az ország életére? A kérdés tehát az, hogy a kétnyelvű vagy multikulturális egyetem jobb és olcsóbb hosszú távú politika-e, mint ha egyáltalán nem lennének ilyen egyetemek. Az ilyen integrált intézmények az olcsóbbak és jobbak, vagy pedig az, ha két külön intézményben folyik az oktatás. A válaszokat természetesen nem csak pénzügyi megfontolások határozzák meg. A kétnyelvű egyetemek létének elsősorban politikai és társadalmi okai vannak, és ha a döntés ez utóbbi szinteken már megszületett, akkor az anyagi háttérrel is meg kell teremteni. Az oktatás soha nem olcsó, de ez az egyetlen stabil hosszú távú befektetés a gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődés érdekében.

Tulajdonjogok: A társadalmi értelemben vett tulajdonjogok kérdése szintén sok kétnyelvű egyetemet érint: mennyire érzik a helyi és regionális közösségek sajátjuknak az intézményt, és mennyire kapnak ezek az intézmények helyet mindennapi életükben? Mennyire válnak a hallgatók, a szülők, az oktatók az egyetem „tulajdonosaivá”, azaz mekkora részt vállalnak az egyetem életében? A nyelv ezekben az esetekben nagy motíváló erő, néhány esettanulmány pedig arról számolt be, hogy az egynyelvű egyetem iránt erősebb kötődés alakulhat ki. Az Ottawai Egyetemet pl. az angolajkú hallgatók francia intézménynek tartják, a franciák viszont nem tartják eléggé franciának.

* *

Az esettanulmányok tehát különböző megoldásokat mutatnak. A szemináriumon sikerült megtalálni néhány közös pontot, amelyek meghatározzák ezen intézmények eredetét, küldetését és működését. Mint már említettük, nem szabad alábecsülni a sajátos politikai és társadalmi környezet hatását, amelyek az intézmények kialakulásával – a gazdasági környezettel és a pénzügyi realitásokkal együtt – közvetlenül befolyásolják minden kétnyelvű egyetem küldetését és működését. A kétnyelvű egyetemek gyakrabban alakulnak politikai indíttatásból, ami azonban nem zárja ki a társadalmi megalapozottságot. Ezen egyetemek küldetése szorosan kapcsolódik sajátos helyzetükhöz és a regionális szükségletekhez, és általában a következőket vállalják: minden nyelvi közösség társadalmi részvételének elősegítése; nyelvi, kulturális és tudományos híd szerepük vállalásán keresztül a városok, régiók és országok társadalmi összetartásának elősegítése; szélesebb társadalmi lehetőségek biztosítása az egyetemek és hallgatóik számára; valamint annak elősegítése, hogy a hallgatók a térségben maradjanak. A kétnyelvűség megalapozása, fenntartása és fejlesztése bonyolult és kényes kérdés, amelybe beletartozik a többségi csoport és a kisebbségi csoport(ok) közötti egyensúly megtartása; a felvételi procedúra, a kinevezések, az ügyintézés, a dokumentáció, a tananyag, a hallgatói szolgáltatások kérdései; a különböző szervezeti, tanítási és tanulási kultúrák harmonizálása, valamint a különleges támogatási rendszerek. Bár a kétnyelvű egyetemek pénzügyi értelemben drágábbak, mint az egynyelvű egyetemek, olcsóbbnak bizonyulnak azonban, ha más költségeket is figyelembe veszünk.

A kétnyelvű egyetemeknek ugyanolyan szilárd tudományos megalapozottsággal kell működniük, mint minden más egyetemen, és alapvető tevékenységeiket is ugyanolyan kiválósággal kell végezniük. Az egyetem különben nem tudná megfelelően szolgálni sem az adott nyelvi csoportot, sem pedig a szélesebb regionális, nemzeti és globális tudományos közösségeket. A szemináriumon felvetett és csak részben megvitatott témák bonyolultsága miatt további tanácskozásokra van szükség.

DUDIK ÉVA

KÖZELKÉP A KOLOZSVÁRI EGYETEMRŐL

Gondolom, nem csupán mi érezzük úgy, akik a kolozsvári egyetemen dolgozunk, hogy ez az intézmény lassan egy évtizede a figyelem középpontjában áll. Az erdélyi és

Tulajdonjogok: A társadalmi értelemben vett tulajdonjogok kérdése szintén sok kétnyelvű egyetemet érint: mennyire érzik a helyi és regionális közösségek sajátjuknak az intézményt, és mennyire kapnak ezek az intézmények helyet mindennapi életükben? Mennyire válnak a hallgatók, a szülők, az oktatók az egyetem „tulajdonosaivá”, azaz mekkora részt vállalnak az egyetem életében? A nyelv ezekben az esetekben nagy motíváló erő, néhány esettanulmány pedig arról számolt be, hogy az egynyelvű egyetem iránt erősebb kötődés alakulhat ki. Az Ottawai Egyetemet pl. az angolajkú hallgatók francia intézménynek tartják, a franciák viszont nem tartják eléggé franciának.

* *

Az esettanulmányok tehát különböző megoldásokat mutatnak. A szemináriumon sikerült megtalálni néhány közös pontot, amelyek meghatározzák ezen intézmények eredetét, küldetését és működését. Mint már említettük, nem szabad alábecsülni a sajátos politikai és társadalmi környezet hatását, amelyek az intézmények kialakulásával – a gazdasági környezettel és a pénzügyi realitásokkal együtt – közvetlenül befolyásolják minden kétnyelvű egyetem küldetését és működését. A kétnyelvű egyetemek gyakrabban alakulnak politikai indíttatásból, ami azonban nem zárja ki a társadalmi megalapozottságot. Ezen egyetemek küldetése szorosan kapcsolódik sajátos helyzetükhöz és a regionális szükségletekhez, és általában a következőket vállalják: minden nyelvi közösség társadalmi részvételének elősegítése; nyelvi, kulturális és tudományos híd szerepük vállalásán keresztül a városok, régiók és országok társadalmi összetartásának elősegítése; szélesebb társadalmi lehetőségek biztosítása az egyetemek és hallgatóik számára; valamint annak elősegítése, hogy a hallgatók a térségben maradjanak. A kétnyelvűség megalapozása, fenntartása és fejlesztése bonyolult és kényes kérdés, amelybe beletartozik a többségi csoport és a kisebbségi csoport(ok) közötti egyensúly megtartása; a felvételi procedúra, a kinevezések, az ügyintézés, a dokumentáció, a tananyag, a hallgatói szolgáltatások kérdései; a különböző szervezeti, tanítási és tanulási kultúrák harmonizálása, valamint a különleges támogatási rendszerek. Bár a kétnyelvű egyetemek pénzügyi értelemben drágábbak, mint az egynyelvű egyetemek, olcsóbbnak bizonyulnak azonban, ha más költségeket is figyelembe veszünk.

A kétnyelvű egyetemeknek ugyanolyan szilárd tudományos megalapozottsággal kell működniük, mint minden más egyetemen, és alapvető tevékenységeiket is ugyanolyan kiválósággal kell végezniük. Az egyetem különben nem tudná megfelelően szolgálni sem az adott nyelvi csoportot, sem pedig a szélesebb regionális, nemzeti és globális tudományos közösségeket. A szemináriumon felvetett és csak részben megvitatott témák bonyolultsága miatt további tanácskozásokra van szükség.

DUDIK ÉVA

KÖZELKÉP A KOLOZSVÁRI EGYETEMRŐL

Gondolom, nem csupán mi érezzük úgy, akik a kolozsvári egyetemen dolgozunk, hogy ez az intézmény lassan egy évtizede a figyelem középpontjában áll. Az erdélyi és

az egész magyar és román közvélemény figyelme elsősorban azért irányul rá, mert az egyik közösségnek ez jelentette előbb a reményt, hogy jogos restitúciós igényként megtörténik a hajdani Bolyai Egyetem különválasztása, a másiknak a provokációt és a gyanút, hogy ez a szándék valami egyébre irányul, ami messze túlmutat egy intézmény jelenlegi helyzetén és sorsán. A remény aztán fokozatosan csalódássá és reménytelenséggé vált az egyik oldalon, a másik oldalon pedig folyamatos kihívássá, bizonyítási kényszerré. Szélesebb körben mint a multikulturalitás és a többnyelvű oktatás egyfajta modellje került a figyelem középpontjába: némelyek számára követhető, mások számára gyanús modellként. A kihívásnak és a bizonyítási kényszerek bizonyos értelemben kedvező hatása volt az intézmény fejlesztésére, ugyanakkor görcsössé is vált az intézménynek az az igyekezete, hogy számára potenciális veszélyként ellenálljon a tőle független önálló magyar egyetem megalapításának. Ebben a görcsös igyekezetben nem volt képes aztán ellenállni a kísértésnek, hogy rektora révén, aki közben miniszteri funkciót vállalt, közvetlenül is a jobboldali politikai törekvések célpontja és részben színtere legyen. Így aztán a román egyetemi és akadémiai köröknek és intézményeknek a kilencvenes évek legelején deklarált politikai semlegessége illúzióknak bizonyult, különösen az országos rektori értekezlet 1998. okt. 15-i politikailag szélsőséges határozata váltotta ki nem csupán a magyar egyetemi oktatók megdöbbenését, hanem az emberjogi szervezetek aggodalmát is és a nemzetközi közvéleményt figyelmeztető nyilatkozatát.

Közben azonban az egyetem éli a maga életét. Erről a mindennapi életről, a gondokról, a kedvező fejleményekről, a megoldatlan dilemmákról, a további kihívásokról kíván szólni ez a tájékoztatás. Annak, aki (a hallgatói éveket is beleszámítva) több mint négy évtizede él az intézményben, biztosan más a perspektívája, mint a kívüllónak, jobban ismeri a részleteket, de nagyobb az elfogultsága is, a szubjektivitása, mint annak, aki vendégként vagy akár újdonsült oktatóként kerül vele kapcsolatba. Az egyetem egyébként, mint minden hasonló intézmény, rendszeresen ismerteti, reklámozza önmagát, rajta van a világhálón. Nincs tehát szükség arra, hogy megismételjem az ott elérhető adatokat. Arra töreksem inkább, hogy segítsen a tájékozódást és az értelmezést, hogy felhívjam a figyelmet azokra a jelenségekre és a folyamatokra, amelyek a súlyos örökségből, valamint az intézmény sajátos helyzetéből és az általános átmenet időszakából adódnak. A történések egyébként nyomon követhetők az egyetem néhány éve rendszeresen megjelenő tájékoztató közlönyében; az erre és más forrásokra való hivatkozástól a következőkben eltekintek.

Közvetlen előtörténet

Közismert, hogy csak a háború után, 1945-től alakult úgy az egyetemi oktatás helyzete Kolozsváron, hogy két önálló intézmény működhetett párhuzamosan 1959-ig. 1948-ban az egész román felsőoktatásban megtörtént a szovjet mintájú átszervezés. Ezt a két kolozsvári egyetem sem kerülhette el. A Bolyai Egyetemen erre az időszakra esik a magyar állampolgárságú professzorok végleges eltávozása is. Az egyetem struktúrájának átalakítása, az állami (akár belügyi) felügyelet és az ideológiai terror kiterjesztése Kelet-Európában mindenütt hasonló következményekkel járt: az intézményi

önállóság (autonómia) teljes megszűnésével, teljes és szigorú centralizmussal, a szakmai kritériumok mellőzésével, elszigetelődéssel az oktatás és a kutatás nemzetközi intézményrendszerétől stb. 1959-ben a két kolozsvári egyetemet pártutasításra és pártfelügyelet alatt egyesítették. Ezt általában úgy értékelik, hogy része volt az 1956-ot követő magyarellenos megtorlásnak, és kezdete volt a hatvanas évektől egyre határozottabb párt- és államnacionalizmusnak. Az egyesítést követő fejlemények mindenképpen a sorvasztás tudatos politikájára utalnak. Így értelmezhető az is, hogy az intézmény nevének kettősségén kívül a mai egyetem a Bolyait mint előzményt nem tartja számon.

A hatvanas évek elejétől a román felsőoktatás fokozatosan eltávolodik és el is szakad a szovjet modelltől, de megmarad a centralizált jellege és a pártállami ideológia befolyása, folyamatosan erősödik a nemzetállami nacionalizmus. Már ekkor megszűnik például az orosz nyelv kötelező oktatása, a tudományos minősítésben eltörlik a kandidátusi és a nagydoktori (docens doktori) fokozatot (egyetemi doktori korábban sem volt csak a jogon és az orvosegyetemen). Kedvezően változik az idegen nyelvi tanszékek és szakok helyzete. Tanárképző főiskolákat szerveznek több megyeközpontban (részben magyar nyelvűt, pl. Marosvásárhelyen). Megmarad viszont az ideológiai tárgyak kötelező oktatása, Románia „átértékelt” történelmének oktatása.

A 70-es évek elején újból átszervezik a felsőoktatást: a tudományegyetemeken az alapképzés idejét négy évre csökkentik, a bölcsészkarokon kötelezővé teszik a kétszakos rendszert, a lányokra is kiterjesztik a kötelező katonai szolgálatot egyetemi keretben (hetente egy nap, és erre katonai tanszék létesül minden egyetemen). Nagy tanszékeket alakítanak ki, és ennek következményeként háttérbe szorul az egyetemi közösségek szakmai élete, a tanszék szinte kizárólag csak adminisztratív szerepet tölt be. Ettől az időtől kezdve gyakorlatilag minden fejlesztés megszűnik, a megüresedő státusokat nem töltik be, nincs előléptetés, a tudományos fokozatok megszerzése egyre nehezebbé válik a politikai felügyelet miatt. Teljesen megszűnik az egyetemi képzés olyan fontos szakokon, mint a pszichológia, a neveléstudomány vagy a szociológia.

A befagyasztás, a stagnálás éveit a 80-as évek elejétől a határozott sorvasztás időszaka követte. Mindez fokozottabban és tudatosabban érvényesült a magyar nyelvű oktatással szemben, egyre érzhetőbb volt az etnikai, nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetés a felvételi vizsgákon, a végzősök kinevezése pedig kényszerkinevezés volt: a végzősnek három évet kötelezően ott kellett töltenie, ahová a kinevezése szólt. (Olyan év is volt, hogy pl. a magyar-idegen nyelv szak legjobb végzőse a moldvai Bákó börtöniskolájába kapta a kinevezését.) Ha volt fejlesztés, az kizárólag ideológiai alapon történt vagy a személyi kultusz megnyilvánulásaként (pl. vegyész-mérnök- és almérnök-képzés egyetemi keretben; jogi karon gyorsképzés levelező tagozaton belügyisek számára stb.). Mindennek általános következménye volt a szinte teljes sorvadás, az elöregedés, a sokféle ideológiai és szakmai torzulás, a magyar nyelvű oktatás teljes háttérbe szorulása.

A fordulat időszaka: rehabilitáció és/vagy expanzió?

Így érte meg az egyetem, szinte agonizálva, az 1989 végén bekövetkezett politikai fordulatot. A hirtelen és radikálisan történt változás felszínre hozta, tudatossá tette a belső bajokat, a gyors változtatás igénye pedig olyan erős volt, hogy szinte rangsorol-

ni sem lehetett a tennivalókat. Bizonyára az lett volna az ésszerű, ha előbb néhány éves rehabilitációs programot valósít meg az egyetem, egyensúlyba hozza önmagát; meghatározza és érvényesíti új értékrendszerét, pótolja a legfeltűnőbb hiányokat a szakok, oktatók és az infrastruktúra tekintetében, korszerűsíti adminisztrációját, lakhatóvá teszi a kollégiumokat stb. Erre azonban nem volt idő. Jellemző erre a kapkodó időszakra, hogy 1990-től az akkori eufóriában közakaratként öt évre állították vissza az egyetemi alapképzést, hogy aztán négy év elteltével elsősorban a megfelelő finanszírozás hiánya miatt visszakoezni kelljen, a legtöbb szakon újra el kellett fogadni a négy éves képzési időt, átmeneti posztgraduális képzési programként, mintegy pótlásként, ma is működő magiszteri programokat lehetett aztán indítani külön akkreditációval. A doktori programok esetében a programvezetőt és az intézményt külön akkreditálták, nagy vonalakban – rugalmasabb rendszerben, igaz, kevesebb ösztöndíjjal, fokozatosan a PhD-nak megfelelően alakították.

Már 1990 januárjától teljesen megváltozott a tanszékek, a karok és az egyetem vezetése. Bár formailag, jóváhagyások szintjén, megmaradt a centralizált (minisztériumi) felügyelet, a tanszékek, karok saját hatáskörükben már az akkor éppen aktuális tanév 2. szemeszterére átalakították tanrendjüket, törölték az ideológiai tárgyakat, és beiktattak olyanokat, amelyek korábban tabunak számítottak, még a hallgatói létszámot is megemelték az előző felvételi eredményei alapján, menesztettek vagy nyugdíjaztak néhány oktatót, mások „átszakosodtak” (pl. a tudományos szocializmus oktatóiból politológusok lettek stb.). Ezek máshol sem ismeretlen jelenségek. A magyar oktatók és hallgatók képviselőit elvileg mindenki fontosnak tartotta. Az első választások alkalmával a magyar oktatói és hallgatói csoportok képviselőit általános keretben jelölték és választották meg, fokozatosan kialakult és elfogadottá vált aztán az a gyakorlat, hogy minden ilyen csoport maga jelöli és választja meg tisztségviselőit és képviselőit a kari tanácsokba és az egyetemi szenátusba.

A magyar nyelvű oktatás esélyeit is növelte, feltételeit javította, hogy már ez első hetekben az egyetem kitört zártságából, meghívott és befogadott vendégtanárokat, kezdte építeni nemzetközi kapcsolatait. Volt még némi gyanú az első időszakban, ez azonban egyre inkább oszlott. Kormányközi megállapodásba is bekerült előbb egy, majd két magyarországi vendégtanár fogadása a magyar tanszéken, visszahívtuk az 1989 decemberében gyakorlatilag kiutasított finn lektort. Néhány év múlva már a nemzetközi programokba való bekapcsolódás következett, egyetemközi megállapodások aláírása a világ számos egyetemével, a doktori és pályázati bizottságok „nemzetközivé” tétele stb.

Noha voltak olyan kísérletek, hogy szélsőséges politikai kezdeményezésekbe és provokációkba is bevonják, a többség egyetértett abban, hogy az egyetemnek mint intézménynek politikailag semlegesnek kell lennie. Tíz év távlatából megállapítható, hogy a kedvező légkör és a biztató változások fő garanciája az egyetem vezetősége volt, különösképpen az egymást váltó két rektor személye.

Nemzedékváltás, fejlesztés és felzárkózás

A nemzedékváltás biológiai kényszer. Mivel azonban egy nemzedék szinte teljesen kimaradt az egyetemfejlesztésből, 1990-ben a legfiatalabb oktatók 50 év körül vol-

tak, ez most nem folyamatosan, hanem gyakorlatilag egy évtized alatt megy végbe, a fejlesztéssel párhuzamosan, gyors ütemben. Mind a fiatalítás, mind a fejlesztés igénye és kényszere fokozottabb a magyar nyelvű oktatásban. Az ezzel járó veszélyek is. Mindkettőt megnehezíti, hogy az alacsony bérek miatt az egyetemi karriernek nincs különösebb vonzása, Kolozsvár pedig drága város, ahol egy fiatal oktató nehezen tud megélni, albérletet fizetni. A státusok számát egyébként az egyetem nem korlátozta: az országosan érvényes normák szerint ez a hallgatói létszám és a tanrendben előírt óraszám függvénye. Fontos fejlemény, hogy 1993-tól a magyar nyelvű oktatásnak önálló beiskolázási keretei vannak (addig a diszkriminatív felvételi eredménye döntötte el a román és magyar hallgatók arányát), 1997-től pedig az oktatói státusok is elkülönültek, az illető státusokra vonatkozó pályázati kiírásokban pedig megjelenik a magyar nyelvismeretre vonatkozó követelmény. Ez tette lehetővé, hogy az állandó nyugdíjazások ellenére az oktatói létszám megháromszorozódott (260-ra emelkedett), csak az elmúlt három évben 124 magyar oktató került egyetemi státusba. Természetesen többnyire kezdő, gyakornoki és tanársegédi beosztásba. És a legtöbb tanszéken még mindig számottevő a be nem töltött státusok száma. Alacsony bérszinten ugyan, de eddig nyitott és rugalmas volt a rendszer, kedvezett a fejlesztésnek, most következik az az időszak, amikor a rendszer bezárul, és a tanszékek, karok adott finanszírozási keretek között maguk alakíthatják a további személyi fejlesztés és a teljesítményfüggő bérezés egyensúlyát.

Az egyetem helyzetét és belső fejlesztését kedvezőtlenül befolyásolta az is, hogy a román felsőoktatásnak egyfajta anarchikus expanziója ment végbe már a 90-es évek elején. Az akkor létesült új állami és főleg magánegyetemek magasabb bérájanlataikkal csábították az egyetem oktatóit, ugyanakkor konkurenciát is teremtettek a hallgatók vonzásában (ilyen román nyelvű magánegyetemek Kolozsváron is létesültek). Az oktatók közül sokan (főképpen a jogi és a közgazdasági karról) engedtek a csábításnak, másodállásban oktatói feladatokat vállaltak több magánegyetemen. Az egyetem nehéz helyzetbe került a nagyon szűk finanszírozási keretek és a konkurens környezet miatt. Ez is bővítésre kényszerítette, és olyan kompromisszumokra, amelyek kedvezőtlenül befolyásolják az oktatás színvonalát. Részben emiatt épült ki vidéki városokban az egyetem hároméves oktatási hálózata, néhány karon folytatódott az oktatás a levelező tagozaton, az elmúlt két évben pedig néhány szakon távoktatási rendszer épült ki. Az egyetem még arra is rákényszerült, hogy álcázott formában saját belső magánegyetemét is kiépítse: az államilag finanszírozott hallgatói keretek mellett néhány éve ún. tandíjas helyeket is meghirdet. Ezzel gyakorlatilag teljesen nyitottá vált az egyetem, a felvétel tekintetében, legalábbis ezekre a helyekre, csak minimális a szelekciós igény. Ebben a konkurenciában arra is számítani lehet, hogy éppen a magyar nyelvű oktatás értékelődik föl az egyetemen belül, és ez erősítheti pozícióit, ennek ugyanis pillanatnyilag nincs számottevő versenytársa.

Az általános mennyiségi fejlesztés arányainak jelzésére elég talán arra utalnom, hogy a hallgatói létszám szinte megtízszereződött a kolozsvári egyetemen, harmincezer fölé van (így az ország és a régió talán legnagyobb egyeteme), a karok száma megduplázódott, 87 tanszék 148 szakon látja el a különböző szintű egyetemi képzést. Az expan-

zió regionálisan és az oktatási formák tekintetében is végbement. Az egyetemnek kihelyezett (főiskolai) tagozatai működnek Erdély-szerte, magyar tagozatok is több városban. Határozottabban szétvált, de intézményileg nem különült el a pedagógusképzés és az egyetemi képzés. Korábban a romániai rendszer is több csatornás volt: voltak tanárképző főiskolák, míg a tanítóképzés gimnáziumi szinten önálló intézményekben folyt, az egyetemen pedig bizonyos szakokat már eleve, kötelezően tanárképző szakoknak minősítettek. Itt a legtöbb szakon az egyetemi képzés volt ismeretlen. Most még átmeneti rendszerben ugyan, de a mozgás a több lépcsős rendszer irányába tart: a tanárképzésnek önálló pszichológiai, pedagógiai és szakdidaktikai tárgyakat tartalmazó programja van, amely a gyakorló tanítást is előírja, és mindezt a hallgató saját belátása szerint választja vagy nem választja. A tanító- és óvónőképzés az országos reform keretében szintén most alakul át felsőfokúvá: az egyetem szakmai és intézményi felügyelete alatt ezek a főiskolai tagozatok most fejezik be az első tanévet. Ennek az átmenetnek szintén számtalan, az egyetemet is próbára tevő buktatója van.

A fejlesztés irányát és korlátait jelentős mértékben meghatározza a közoktatás helyzete. A magyar nyelvű közoktatás általános tendenciái romlottak a kilencvenes években. Korábban középiskolai végzettségben a magyarság első volt a romániai nemzeti-ségek sorában. Csak az oktatással kapcsolatos legújabb intézkedés gondoskodik arról, hogy a kilenc osztályos általános iskola kötelezővé váljon. Az egyetemi felvételik tapasztalata szerint a pályaválasztási trendek is kedvezőtlenek, nagyon gyakran az határozza meg a pályaválasztást, hogy mely szakokon a legkönnyebb a bejutás a felsőoktatásba. A családok gazdasági helyzetének romlása szintén kényszerhelyzeteket és kényszermegoldásokat eredményez.

Az oktatási programoknak, tanrendeknek, követelményeknek a felzárkóztatása a nemzetközi szintekhez folyamatosan megy végbe, elsősorban annak függvényeként, hogyan sikerül a személyi és az infrastrukturális feltételeket biztosítani. A nemzetközi szinteknek való megfeleltetés eszköze a kreditrendszer, amely négy éve került bevezetésre. Az átmenet fázisában van, egyfajta „kettős könyveléssel” működik még a régi rendszer, és megjelent már az új.

A regionalitás, provincialitás ellenpólusán az egyetemnek azok az intézményei, intézetei, könyvtárai állnak, amelyek közvetlenül kapcsolódnak európai intézményekhez: így az Európai Tanulmányok Kara, a frankofon tanulmányi központ, a judaisztikai központ, az amerikai, német, angol tanulmányi központok, valamint olyan kutatási intézetek, mint a fizikai, a kognitív pszichológiai, az antropológiai, az alkalmazott matematikai stb.

A magyar nyelv státusa

1990 előtt a magyar nyelv a teljes alárendeltség, a megtűrttség állapotában volt, egyre gyakoribb és általánosabb volt a magyar nyelv használatának tilalma. A pártállami hatóság arra várt, hogy a magyar nyelvű oktatás maradványai fokozatosan elhaljanak. A tilalommal kapcsolatos groteszk szituációk sorát lehetne említeni. Azt például, hogy a megyei pártbizottság engedélyre kellett egy magyar nyelvű halotti búcsúztatóhoz, hogy a magyar hallgatóknak a pantomimet ajánlották mint nyilvánosan

bemutatható produkciót stb. A változás után felvételizni lehetett végre magyar nyelven, (kivéve: Románia történelme, földrajza. Ezek a szaktárgyak a román nyelvvel együtt a felvételin sokáig hátrányos helyzetet teremtettek olyan fontos egyetemi szakokon, mint a jog vagy akár a testnevelés.

Még az egyetem első szabályzata is, az akkor érvényes oktatási törvény előírásainak megfelelően, még a tanárképző szakokra szűkítette le a magyar nyelvű oktatás körét, és csak az „alaptárgyakra” nézve tette kötelezővé a tanszékek számára. Az „alaptárgy” fogalmának meghatározatlan volta miatt a matematikán csak I. és II. éven biztosították az anyanyelvű oktatást. Az informatikán azt vitatták, hogy tanárképző szak-e vagy sem, kell-e ott magyarul oktatni vagy sem. Szinte egyetlen szakon sem lehetett biztosítani a fakultatív és a speciális kollégiumok magyar nyelvű előadását. Vitát váltott ki, és a korábbi gyanakvást élesztette föl a szakdolgozatok magyar nyelvűsége, a vizsgabizottságok tagjainak többsége ugyanis nem tud magyarul. Ezekben a vitatott helyzetekben az egyetem vezetése támogatta a magyar nyelvű oktatás kiterjesztését, bizalommal volt a magyar oktatók iránt. Tudomásul vette azt az igényt, hogy pl. az újonnan indított újságíró szakon vagy a művészettörténet szakon is legyen létszámkeretben elkülönített magyar nyelvű képzés. Az elfogulatlanság szellemében befogadta a protestáns és a római katolikus hitoktató szakokat, amelyek önálló karokként kezdték meg működésüket. A magyar nyelv státusát jelentős mértékben megerősítette az oktatási keretek, a magyar nyelvű oktatás létszámkeretének és az oktatói státusoknak az említett elkülönítése.

Az oktatási törvény előbb a tanárképző szakokon kívül az ún. művészeti oktatásban engedélyezte az anyanyelvű képzést (pl. az egyetem színháztudományi és színművészeti szakán). A törvény legújabb változata nem tartalmaz korlátozást a szakok tekintetében, ennek ellenére a magyar nyelven oktatható-tanulható szakok száma a felét sem éri el a román nyelvűekének. (Pl. a fizika kar az idei felvételire két szakon hirdet felvételit magyar és román nyelvű oktatásra, további öt szakon csak román nyelvűre, mint pl. biofizikára, ipari fizikára stb.) Az alapképzésen belüli szakosodás és a posztgraduális képzés a tanszékeken meglévő feltételektől függ. A hungarológiai szakterületek kivételével alig van lehetőség anyanyelvű posztgraduális képzésre, a doktori programok is román nyelvűek (kivéve a magyarságtudomány területeit), noha a legújabb doktori szabályzat már nem tartalmaz tiltást a nyelvek tekintetében.

Multikulturalitás: elvek és struktúrák

A multikulturalitás az egyetem rektorának a felfogásában az alapképzés soknyelvűségét jelenti, amelyhez hozzátartozónak tekinti a judaisztikai tanulmányokat és az újabban kezdeményezett ukrán nyelvű képzést. Az előtérben persze három nyelv áll: a román, a magyar és a német, három olyan nyelv, amelynek Romániában és az egyetemen is eltérő a státusa. A román domináns államnyelv, a román anyanyelvűek körében ritka a román-magyar kétnyelvűség; a magyar alárendelt jogi státusú nyelv az országban, noha jelentős etnikai háttere van: jelentős számú nemzeti közösség anyanyelvüként funkcionál, és egyre inkább közvetítői szerepet is betölt a Kárpát-medence több régiójában. Az erdélyi magyarok pedig döntő többségükben kétnyelvűek; a

németnek elsősorban világnyelvként és egy európai hatalom nyelveként van vonzása és presztízse, erdélyi etnikai háttere ma már csekély, a kolozsvári egyetem német tagozatának oktatói és hallgatói túlnyomó többségükben nem német anyanyelvűek. E nyelvek helyzete tehát jelentős mértékben aszimmetrikus, használatuk inkább egyoldalú, és éppen a domináns államnyelv anyanyelvi beszélői a kevésbé nyitottak a másik két nyelv és kultúra iránt. A kisebbségek általában kétnyelvűségükönél fogva gyakorolják a multikulturalitást. Mindenképpen dicsőretre méltó és fontos fejlemény, hogy az egyetemi charta legújabb tervezete szerint az egyetem azonos feltételeket biztosít a román, a magyar és a német nyelvű oktatásnak, és hogy a tudományos kutatásban, a szakmai publikációkban és az egyetemközi kapcsolatokban is kívánatosnak tekinti e nyelvek használatát.

Az egyetemen belül is zavart okoz a nyelvi és az etnikai kritérium szándékos felcserélése. Mind az önálló egyetem körüli vitákban, mind az egyetemen belül az oktatás nyelvét tekintjük relevánsnak, és az a véleményünk, hogy az etnikai elv érvényesítése manipulatív jellegű. Megnyilvánult ez abban, hogy az oktatási minisztérium az elkülönített felvételi kereteket nem nyelvenként, hanem etnikumonként határozta meg. Most is így szerepelnek a roma etnikumú fiataloknak szánt helyek, de még a jogi kar „kisebbségi” vagy „magyar” keretei is inkább az etnikumnak szólnak, mivel magyar nyelvű oktatás még nem folyik. Problematikussá és gyanússá teszi, hogy ki állapítja meg a jelöltek etnikumát, illetőleg az is elképzelhető, hogy a valamely etnikum számára elkülönített helyekre bekerülő hallgatók is román nyelven tanulnak (a roma kisebbség esetében nyilván ez történik).

Az egyetem rektora, aki a multikulturalitás eszméjének a fő forgalmazója, legutóbbi, év eleji beszámolójában elismeri, hogy a multikulturalitás intézményesítése csak kölcsönös bizalom és türelmes tárgyalások alapján lehetséges. Az intézményesítés azt jelentené, hogy az egyetemi struktúra maga tükrözi, stabilizálja és működteti a multikulturalitást, a garancia pedig erre vonatkozó kormányhatározatot feltételez. Az egyetem struktúrája most 18 karból és 87 tanszékből áll, az eddig létrejött intézetek inkább kutatási központok. Az oktatás különböző nyelvű tagozatai intézményesen nincsenek elkülönítve, ún. román, magyar, német nyelvű „oktatási vonalakat” alkotnak. Ez az oktatási vonal rossz tükörfordítás olyasvalaminek a megnevezésére, amely még nem találta meg a helyét az egyetem struktúrájában. Karok tekintetében a kolozsvári egyetem felaprózott és egyenetlen, a tanszékek még egyenetlenebbek létszámban és szakmai profilban, a rokantanszékeket összefogó intézetek pedig nincsenek. Ebbe a struktúrába kellene beépülnie a multikulturalitás elvének, ill. a többnyelvű oktatásnak. A magyar oktatók véleménye szerint ez csak önálló tanszékekkel és karokkal lehetséges, a kutatás maradna a közös intézeti keretekben, a román kollégák a magyar nyelvű oktatás adminisztrálását is a román felsőoktatásban bizonytalan státusú intézeti keretben látják megoldhatónak. Mindenképpen fontos volna megtalálni a megfelelő kompetenciával bíró intézményi struktúrát, ennek kellene rögzítenie, stabilizálni az eddigi eredményeket, és ez jelenthetne garanciát a további hosszú távú fejlesztéshez.

A kívülállók közül sokan nem értik, honnan ered a magyar oktatóknak ez a kritikus, gyakran elutasító magatartása a multikulturalitással szemben. Hadd idézzem

befejezésül egy ismert romániai kisebbségi jogi szakértő, Renate Weber véleményét: „Nem tartozom azok közé, akik szerint a Babes-Bolyai Tudományegyetem a multikulturalitás modellje. Természetesen olyan egyetem ez, amelyen román, magyar, német nyelven folyik oktatás, tehát többnyelvű. Azonban nem jeleníti meg szimbolikusan, így tehát nem bizonyítja, hogy intézményként három kultúra hozta létre, vagy legalábbis kettő – hogy a jelenlegi nevét mindenképp kiérdemelje. Programjai nagyjából azonosak, a legtöbb tantárgyat azonos módon adják elő, csak éppen más nyelven. A Babes-Bolyai Tudományegyetemet, úgy tűnik, ezenkívül még az a paradoxon is jellemzi, hogy az egyetemi szenátusban jelen vannak a primitív nacionalizmus képviselői is, miközben maga az egyetem a polgári liberalizmus szellemében valóban nyitott a modern témák és a modern megközelítésmódok felé.” (Érveim I.: *Krónika* 2000. febr. 19. Bakk Miklós fordítása)

PÉNTEK JÁNOS

A BOLZANO/BOZEN-I SZABADEGYETEMRŐL

A tiroli régiót az 1920-as párizsi béke kétfelé vágta, emiatt a 20. század második felére eltérő fejlődés adatható, a déli rész – ellentétben az északival – gazdaságilag sikeresebbé vált. Az alpesi térség csak úgy tudott kitörni a relatív elszigeteltségéből, ha bekapcsolódott a körülötte erőteljesen kibontakozó gazdasági folyamatokba. Észak-Tirol viszonylag távol került az osztrák innovációs központoktól, és a turizmus egyik ismert centrumává vált. Dél-Tirol azonban közel került az észak-olasz ipari központhoz, ami lehetővé tette, hogy a turizmus mellett az ipar is fejlődjön. A tiroli régió déli fele 1920 után városközpont nélkül maradt, mert a régió városközpontja, Innsbruck Ausztriához került. A dél-tiroli oldal urbanizációja csak a második világháborút követően kezdődött el. A folyamatot két tényező határozta meg: egyrészt központilag tervezett olasz betelepítés dél-tiroli városokba, másrészt a gazdaság fejlődése. Olaszország déli részéről a lakosság az iparvidékek felé vándorolt.

A régió népességére jellemző a mobilitás; az olasz nemzetiség elvándorlása megindult, illetve folyamatban van. A városi közösségek folyamatosan átalakulnak, helyükbe nemcsak új nemzedékek léptek, hanem új bevándorlók is. Az új bevándorlók nem az alpesi térségből származnak, hanem iskolázatlanabb és dinamikusabb népességből (török, később távol-keleti beköltözés). Ennek eredménye, hogy a lakosság etnikai/nemzetiségi/kulturális összetétele változóban van.

A mai autonómiai törvény Dél-Tirol tartományának (és a trentói tartományának) széleskörű önrendelkezést biztosít. A bozeni tartomány legfontosabb jogkörei: helység névadás, művészeti és néprajzi műemlékek védelme, helyi adók, tervezés és építkezés, természetvédelem, közösségi jogok (legeltetési jog fakivágás), egészségügyi iskolák, iskola épületek fenntartása, szakképzés stb. A dél tiroli tartományi kormányzat azt az utat járja be, amelyet Róma jóváhagyott, és ezt erős autonómiaként jellemezhetjük.

A kilencvenes években az autonómiát a következő hatáskörökkel sikerült kibővíteni: saját bérezési szerződés, az oktatásban irányadó hatáskörök, foglalkoztatási hiva-

befejezésül egy ismert romániai kisebbségi jogi szakértő, Renate Weber véleményét: „Nem tartozom azok közé, akik szerint a Babes-Bolyai Tudományegyetem a multikulturalitás modellje. Természetesen olyan egyetem ez, amelyen román, magyar, német nyelven folyik oktatás, tehát többnyelvű. Azonban nem jeleníti meg szimbolikusan, így tehát nem bizonyítja, hogy intézményként három kultúra hozta létre, vagy legalábbis kettő – hogy a jelenlegi nevét mindenképp kiérdemelje. Programjai nagyjából azonosak, a legtöbb tantárgyat azonos módon adják elő, csak éppen más nyelven. A Babes-Bolyai Tudományegyetemet, úgy tűnik, ezenkívül még az a paradoxon is jellemzi, hogy az egyetemi szenátusban jelen vannak a primitív nacionalizmus képviselői is, miközben maga az egyetem a polgári liberalizmus szellemében valóban nyitott a modern témák és a modern megközelítésmódok felé.” (Érveim I.: *Krónika* 2000. febr. 19. Bakk Miklós fordítása)

PÉNTEK JÁNOS

A BOLZANO/BOZEN-I SZABADEGYETEMRŐL

A tiroli régiót az 1920-as párizsi béke kétfelé vágta, emiatt a 20. század második felére eltérő fejlődés adatható, a déli rész – ellentétben az északival – gazdaságilag sikeresebbé vált. Az alpesi térség csak úgy tudott kitörni a relatív elszigeteltségéből, ha bekapcsolódott a körülötte erőteljesen kibontakozó gazdasági folyamatokba. Észak-Tirol viszonylag távol került az osztrák innovációs központoktól, és a turizmus egyik ismert centrumává vált. Dél-Tirol azonban közel került az észak-olasz ipari központhoz, ami lehetővé tette, hogy a turizmus mellett az ipar is fejlődjön. A tiroli régió déli fele 1920 után városközpont nélkül maradt, mert a régió városközpontja, Innsbruck Ausztriához került. A dél-tiroli oldal urbanizációja csak a második világháborút követően kezdődött el. A folyamatot két tényező határozta meg: egyrészt központilag tervezett olasz betelepítés dél-tiroli városokba, másrészt a gazdaság fejlődése. Olaszország déli részéről a lakosság az iparvidékek felé vándorolt.

A régió népességére jellemző a mobilitás; az olasz nemzetiség elvándorlása megindult, illetve folyamatban van. A városi közösségek folyamatosan átalakulnak, helyükbe nemcsak új nemzedékek léptek, hanem új bevándorlók is. Az új bevándorlók nem az alpesi térségből származnak, hanem iskolázatlanabb és dinamikusabb népességből (török, később távol-keleti beköltözés). Ennek eredménye, hogy a lakosság etnikai/nemzetiségi/kulturális összetétele változóban van.

A mai autonómiai törvény Dél-Tirol tartományának (és a trentói tartományának) széleskörű önrendelkezést biztosít. A bozeni tartomány legfontosabb jogkörei: helység névadás, művészeti és néprajzi műemlékek védelme, helyi adók, tervezés és építkezés, természetvédelem, közösségi jogok (legeltetési jog fakivágás), egészségügyi iskolák, iskola épületek fenntartása, szakképzés stb. A dél tiroli tartományi kormányzat azt az utat járja be, amelyet Róma jóváhagyott, és ezt erős autonómiaként jellemezhetjük.

A kilencvenes években az autonómiát a következő hatáskörökkel sikerült kibővíteni: saját bérezési szerződés, az oktatásban irányadó hatáskörök, foglalkoztatási hiva-

talok és a közlekedési hivatalok kezelése (állami utak feletti ellenőrzési gyakorlat), az állam ellenőrzési jogának csökkentése (elszámoltatási bíróság), a közigazgatási joghatóság kiterjesztése, az EU szektor (Európa hivatal) hatáskörének elismerése, a felsőoktatási szektor tekintetében a bozeni szabadegyetem alapítása, alkotmányos meg egyezés a ladinok számára. A dél-tiroli tartományi kormányzat azt mutatja, hogy az autonómia nem statikus, sokkal inkább fejlődőképes életkeret.

* *

A tartományi kormányzatnak köszönhetően az oktatáspolitikai döntések rugalmasak. Az autonómiai törvény részletesen szabályozza az oktatási szektor feladatait, lehetőségeit. A tartomány önmaga határozhatja meg az óvodák, a szociális szolgáltatások, az iskolaépületek és a szakképzés működési területét. Az általános iskolai és a középfokú oktatás területén a tartománynak ún. másodfokú törvényhozói hatalma van, ami azt jelenti, hogy az olasz állam által alkotott törvényi alapelveket észrevételezheti.

Az autonómiai törvény értelmében az óvodákban, az általános és középfokú iskolákban a tanulókat anyanyelvi tanárokkal az anyanyelvükön kell oktatni. A szülőknek szabad iskolaválasztási joguk van, így a kétnyelvű helyeken (pl. városokban) gyermeküket beiskolázhathatják bármelyik (olasz, vagy német) iskolába. Ebben az esetben annak a feltételnek kell teljesülnie, hogy a tanuló képes legyen az adott nyelven előrehaladni. A kétnyelvű helyek iskoláiban második nyelvet is tanítanak. Ez lehet a német, vagy az olasz. Az általános iskolák második osztályától már kötelező jelleggel jelenik meg. Az 1998/99-es tanévben, próbaképpen az olasz tannyelvű általános iskolák első osztályában bevezetésre került a német nyelv oktatása. Mindemellert szintén az 1998/99-es tanévre tehető az angol nyelv kötelező oktatása, egyelőre csak tíz középiskolában.

A ladin nyelvi területeken eltérő az anyanyelvi oktatás. Csak az óvodákban folyik ladin nyelvű foglalkozás, míg az általános és középiskolákban a ladin mint „segédnyelv” jelenik meg. A legtöbb esetben magyarázó feliratokban, térképeken, táblázatokban, tankönyvekben. Az oktatásban azonban vagy a német, vagy az olasz nyelv dominál.

Az új autonómiai törvény Dél-Tirol számára nem nyújt teljes körű iskolai autonómiát. Az 1996-os évben új végrehajtási szabályzók léptek érvénybe. Ezek a következők: a tanítás megszervezése, a tanárok jogainak szabályozása. Mint állami alkalmazottak átkerültek a tartomány felügyelete alá. A tanárok, igazgatók, osztályfőnökök fizetése a tartomány és a pedagógus szakszervezetek közös megállapodása alapján jön létre.

1998 áprilisában jött létre az egyik legfontosabb megállapodás. Eszerint tartományi ellenőrzés alatt három, nyelvi alapon szerveződött autonóm iskolai testület alakult. Brixenben filozófiai és teológiai fakultás működik, Bozenben pedig turizmusra és az egészségügyre szakosodott képzés folyik, amelyek egyetemi diplomát adnak. 1997-ben került sor a bozeni szabadegyetem megalapítására. Szükség volt a létesítésére, mert a legtöbb középiskolai végzettséggel rendelkező fiatal hazai illetve külföldi intézményekben tanult tovább. Ebben az időszakban a végzettek közül (11 000) fele Olaszországban, másik fele Ausztriában tanult tovább.

A bozeni szabadegyetemet 1997. október 31-én 60 dél-tiroli közéleti személyiség alapította. Nem állami egyetem, de az állam által elismert diplomát nyújt hallgatói-

nak, tulajdonképpen magánegyetem. A szabadegyetem csak nevében viseli az egyetem megnevezést, de nehezen vethető össze például olyan nevesebb intézményekkel, mint a trentói, vagy az innsbrucki egyetemek. A szabadegyetem egyelőre, mint harmadfokú intézmény funkcionál, de a jövőben kialakulhat belőle valódi többkarú universitás. A hallgatóknak tandíjat kell fizetni. Alapvető célja, hogy híd szerepet töltsön be a német és az olasz kultúra illetve a gazdaság között. A legtöbb egyetemi oktató nemzetközi tudományos kapcsolattal rendelkezik. Tanulmányi kurzusai közül kiemelkedő jelentőségűek a gyakorlat orientált és a többnyelvű képzések. Az ilyen irányú képzések elsősorban az európai munkaerőpiaci igényeknek kívánnak megfelelni. Az oktatás illetve képzés nyelve a német, az olasz és az angol. Kivételt képez a pedagógiai fakultás, ahol a német, az olasz és a ladin nyelvet beszélő hallgatók képzéséről külön kurzus gondoskodik. A szabadegyetem képzési sajátossága a célorientált-ság illetve a gyakorlatiasság. A hallgatók tanulmányi idejük alatt ún. tutoroktól kaphatnak támogatást. Az intézmény a kvalitásos oktatói gárdán keresztül biztosítja a célorientált tanulmányok feltételeinek teljesülését.

Ez az oka annak, hogy a szabadegyetem limitálja a hallgatók létszámát. Az 1998/99-es akadémiai évben a tanár/hallgató arány 1:10 volt. A tanulmányok rendszeres értékelése révén pedig biztosítottnak látja az ismeretek elsajátításának, illetve gyakorlati felhasználhatóságának teljesülését.

A közgazdasági kar az alábbi képzéseket nyújtja: graduális közgazdasági program két szakkal (nemzetközi gazdaság és üzleti ügyintéző) és hároméves, főiskolai diplomát adó turizmus szolgáltató és turizmus gazdasági szakokkal. A képzések specialitása a háromnyelvűség, azaz három különböző nyelven lehet tanulmányokat folytatni. A programok első tanulmányi szakasza: két félév az általános közgazdasági ismeretek elsajátításra koncentrál, míg a második tanulmányi szakasz szabadon választható szaktárgyakra bomlik, attól függően, hogy a hallgató milyen irányba orientálódik. Ennek megfelelően választható döntési elmélet, nemzetközi gazdasági ismeretek, olasz és európai gazdasági kapcsolatok, nemzetközi kereskedelmi jog, tőzsdei ismeretek stb.

A képzés legfontosabb elemei a hallgatókból álló kisebb konzultációs csoportok. Valamennyi tanulmányi szakaszban szemináriumok szolgálják az elmélyültebb ismeretek elsajátítását. A képzési óraszám 35%-a szeminárium és kiegészítő gyakorlati képzésekből áll. Az egyetem oktatói gárdája német, olasz és angol nyelven beszélő vendégprofesszorokból áll.

A pedagógiai fakultáson az 1998/99-es tanévben, Brixenben kezdődött el a képzés. Nappali képzés keretében óvónőket, tanítókat és középiskolai tanárokat oktatnak. 1999/2000 tanévre szociális munkás szak indítására került sor. A pedagógiai fakultás az alábbi képzésekre koncentrál: graduális képzések (óvónői és tanítói), középiskolai tanári specializáció, szociális munkás képzése egyetemi diplomát adó kurzusokkal, szociális pedagógus képzéssel. Az óvónői, illetve tanítói képzések négy évesek. Az első két év általános pedagógiai és pszichológiai tantárgyakból áll. A második két év a specializáció időszaka. Biztosított a német és az olasz nyelvű képzés, sőt a ladin anyanyelvű hallgatók számára kiegészítő oktatás létezik. A középiskola tanári specializációs szak, a 2–3 évig terjedő posztgraduális típusú képzések sorába tartozik. A közeljövő-

ben e diplomával rendelkezők számára is lehetővé válik a tanítás Olaszország bármelyik középiskolájában.

A pedagógiai fakultás oktatói német és olasz anyanyelvűek, mellettük számos más európai országból is érkeznek vendégoktatók. A német és olasz anyanyelvű hallgatók számára biztosított az anyanyelven történő előrehaladás, míg a ladin anyanyelvű hallgatók a kurzus egy részét németül illetve olaszul, ugyanakkor a nyelvészeti szaktárgyakat ladin nyelven is hallgathatják.

* *

A Dél Tiroiban megvalósult nyelvi paritás modellt jelenthet azon országok számára, ahol nyelvi kisebbségek élnek. Megvalósulása azonban hosszú folyamat eredménye volt, amelyet az olasz kormányzat sokáig rosszállóan, elutasítóan fogadott. Már az 1946-os párizsi békeszerződés is tartalmazta a „németül beszélő polgárok” kifejezést, a német és az olasz nyelv párhuzamos használatát a közhivatalokban illetve a hivatalos dokumentumokban. Az 1972-es autonómiai törvény hatására kiegészült bizonyos közigazgatási intézkedésekkel és dekrétumokkal.

Az első közigazgatási intézkedés a Trentino-Südtirol régió megalkotása volt, beleértve a német nyelvhasználati jogot is. Eszerint a törvényeket és rendeleteket németül és olaszul egyaránt meg kell szövegezni. Abban az esetben, ha ez elmarad, bárkinek ingyenes fordítást kell biztosítani. A jogi eljárásokra, földhivatalokra, illetékhivatalokra, jegyzőre, rendőrségi eljárásra, adóügyre stb. vonatkozó elnöki rendelet szerint bárki jogosult anyanyelvén fordulni e hivatalok illetékeseihez, és a hivatalnak kötelessége biztosítani az anyanyelven történő ügyintézkést.

A nemzetiségi arányról szóló rendelet (1976) szerint kötelező a közhivatalokban a német és az olasz nyelv ismerete. A nyelvismeretet kétnyelvű hatósági nyelvvizsgálóval kell igazolni. A nyelvvizsga rendszer 1999 januárjától átalakult: írásbeli és szóbeli részre, valamint négy különböző szint megszerzésére. A nyelvvizsgán való sikeres megfelelés határozatlan időtartamú. 1977–1998 között 139 ezer kétnyelvű bizonyítványt adtak ki (ebből 16,126 felsőfokú ún. A osztályú; 27,606 felsőközépfokú B osztályú; 43,111 alsóközépfokú C osztályú; 52,251 alacsony fokú D osztályú). A közigazgatási intézkedések a ladin nemzetiség számára is tartalmazzák jogokat: például a ladin nyelv használatát (mind írásban, mind szóban) közhivatalokban, bíróság előtt.

* *

A régió adottságai és hagyományai sugallják az együttműködést, az elmúlt hét évtized fejleményei miatt épp különállásából következőleg tudott fellendülni, és került ki abból a depressziós helyzetből, amelybe az első világháború után került. A tradicionális térségi együttműködés számos eleme továbbra is létezik (pl. szolgáltatói szféra, kereskedelem). A térség olasz lakossága a „túlélési taktikát” választotta (azaz inkább elköltözött). Csak az újabban beköltözötték közül kiemelkedő elit (jogi, közgazdasági) számára válik fontossá egyfajta „felzárkózási stratégia”, amelyben a harmadfokú képzésnek kitüntetett szerep jut.

RADÁCSI IMRE

VALÓSÁG

Annak érdekében, hogy bemutassuk a kelet-európai országok kisebbségi oktatásának aktuális problémáit, három magyar nyelvű középiskola igazgatójával folytattunk beszélgetést. Az interjúkból nemcsak a szlovákiai, erdélyi és vajdasági magyar nyelvű oktatás történetéről és jelenlegi helyzetéről szerezhetünk információkat, hanem szomszédaink oktatásügyének aktuális gondjairól is. Az interjúkat végigolvasva az lehet a benyomásunk, mint amikor valamelyik szomszédos országban töltött nyaralásunkból térünk haza: megkönnyebbülünk, amikor átlépjük a magyar határt.

„A szülők és a társadalom bizalmán múlik minden”

Ipóth Barnabás, a komáromi Selye János Gimnázium igazgatója

Educatio: Kérem, meséljen a gimnázium múltjáról.

Ipóth Barnabás: Gimnáziumunk tavaly ünnepelte fennállásának 350. évfordulóját. Alapításakor a jezsuita rend kezdte el működtetni, majd a rend feloszlata után 1776-tól a pannoni halmi bencések vették át az irányítását. Lényegében egészen 1945-ig egyházi gimnáziumként működött. A jelenlegi épületet 1908-ban adták át rendeltetésének. Természetesen akkor az iskola még a mostani diáklétszámnak a felével sem rendelkezett.

Volt néhány olyan tanárunk és diákunk, akikre nagyon büszkék vagyunk, mert nem csak a régióknak számára, hanem az egész magyarság számára, sőt a világ számára is kiváló embereket adtunk. Ilyen volt Katona István, vagy Baróti Szabó Dávid, akinek a sírját mi gondozzuk, nem messze van eltemetve innen. Aztán Kulcsár István, Czuczor Gergely, Gyulai Rudolf, Gidró Bonifác, vagy Halmos Károly. A diákjaink között olyanok voltak, mint Király József pécsi püspök, vagy Konkoly Tege Miklós, vagy Feszty Árpád, a festőművész, akit minden magyar ismer, vagy Szinnyei József. Vagy a nevünket adó Selye János, aki világhírű orvos-biológus volt. Király József neve azért is különösen jelentős, mert 1817-ben, megemlékezvén régi iskolájáról, egy alapítványt tett, amely egészen 1945-ig működött. 1993-ban ezt az alapítványt újraindítottuk. Itt állt a szobra az iskola kertjében a háború előtt is, de 1945 után Gottwald szobrot csináltak belőle. Most a változások után teljesen újonnan készítettük el a szobrát, mert a bronznak közben lába kelt.

E: Mi történt 1945 után?

I B: Ehhez vissza kell menni az 1918–19-es évekre. Amikor felbomlott az Osztrák-Magyar Monarchia, mi Csehszlovákiához kerültünk. Akkor a tanterveket természetesen csehszlovák tantervekkel kellett helyettesíteni, de akkor is magyar maradt az iskola, minden tantárgyat magyarul tanítottak, a szlovákok kivéve. Aztán 1938-ban újból a magyarokhoz kerültünk, akkor megint a magyar tanterveket kellett átvenni, és ezek egészen 1945-ig érvényben voltak. 1945 után a magyarok és a németek kollektív ítélet szerint elítéltettek a háborús magatartásuk miatt és megfosztották őket a csehszlovák állampolgárságról. Gyakorlatilag földönfutóvá lettek, állampolgárságuk szerint senkihez nem tartoztak. Így természetesen minden magyar iskola megszűnt, a miénk is. Itt abban az időben szlovák gimnázium működött, nagyon sok diákunk ide volt kénytelen járni, de csak szlovákul tanulhattak. Aztán 1948-ban volt a kommunista párt hatalomátvétele, ami után annyiban javult a helyzet,

hogy fokozatosan kezdték megengedni a magyar iskolák működését. 1948-ban kaptuk vissza az állampolgárságot is. Először csak egyes magyar osztályok működhetek az alap-iskoláknál, az általános iskoláknál. Önálló magyar iskolákat 1949-ben engedélyeztek újra. A középiskolák közül a mi iskolánk kapta meg elsőnek a működési engedélyt 1950 szeptemberétől. Akkor ugyanúgy, mint a háború előtt, tiszta magyar iskola lettünk újra. Mindjárt abban az évben voltak érettségizők. Ezek ilyen háború miatt „lemaradt” diákok voltak, voltak köztük 25–30 évesek is. Mivel mi voltunk az első magyar nyelvű gimnázium, a csehszlovákiai magyar kultúra bölcsőjének is tekintettek bennünket, hiszen innen nagyon sok író és művész indult el, akik igen jelentősek voltak a magyar kisebbség számára.

E: Hány ilyen jelentős magyar gimnázium van még Szlovákiában?

I B: Kétféle típusa van a szlovákiai magyar gimnáziumoknak. Vannak önállóak és vannak szlovák gimnáziumokkal együtt működők. A diákok létszámában talán a dunaszerdahelyi gimnázium vetekszik velünk, a többiek mind kisebbek. Az eredményeinket tekintve viszont minden önteltség nélkül is a legjobbak vagyunk. Nemcsak a magyar kisebbségen belül tartanak minket a legjobb iskolának, de egész Szlovákia-szerte, sőt Csehszlovákia-szerte is.

E: Minek köszönhető ez?

I B: Elsősorban annak, hogy jól tanítunk, tehát jó eredményeket tudunk felmutatni. Nyilvánvaló, hogy jó pedagógus nélkül nincs jó iskola, de jó diák nélkül sincs jó iskola. A kettő nagyon szorosan összetartozik. Most pl., amikor országszerte csökken a jelentkezők létszáma, nálunk ez éppen fordítva van, egy nagyon dinamikus, fejlődő szakaszban vagyunk. Ez nagyon jó dolog, de egy csomó problémát is hordoz magával, mert pl. helyiség-hiánnyal küszködünk. De a tanulmányi versenyeken nagyon jók vagyunk és a főiskolákra való bekezdésben is. Az egész szlovákiai átlagot megelőzzük, holott a többi magyar iskola el sem éri.

E: Milyen gimnázium van a nagyvárosokban, Pozsonyban és Kassán?

I B: Mind a kettőben van alapiskola és gimnázium együtt. Ha a gimnáziumi részét nézzük, akkor mindkettőben jóval kevesebb a gyerek, és hát színvonalukban sem tudják azt nyújtani, amit mi. Most pl. egészen friss eredmény, hogy a Szép Magyar Beszéd kassai versenyén az első helyezett gyerek a mienk volt, a második is a mienk volt és a negyedik is. Vagy tavaly Budapesten a nemzetközi történelmi vetélkedőn másodikak lettünk és a matematikai és fizikai versenyeken is mindenütt ott vagyunk az elsők között. Vagy pl. az össz-szlovákiai tanulmányi verseny első 30 diákjából, akiket a döntőbe behívtak, négy a mi diákunk volt, és a többi magyar iskolából egy sem volt.

Ez egy nagyon jó iskola volt már az Osztrák-Magyar Monarchia idején is. Pl. Gidró Bonifác Erdélyből származott ide, mint bencés szerzetes, de az ő matematika könyvéből az egész Osztrák-Magyar-Monarchiában tanítottak. Később aztán ő itt igazgató is lett. Ezek az emberek alapozták meg a mai eredményeinket. Itt mindig volt egy igyekvő szellem, az elődeink mindig többet és többet akartak nyújtani. Mi pedig ennek az intézménynek voltunk a diákjai, tehát ez a szellem szinte a vérünkbe vált. Meghatározóan jellemző, hogy itt az iskola volt diákjai tanítanak. Mióta én vagyok az igazgató, tudatosan is törekszem erre. Volt olyan tanár, aki máshonnan jött, és ugyan magyar volt, de ez a szellemiség nem volt a szívében. Én meg nem akartam ezt külön magyarázgatni. A mi diákjaink tudják, hogy ha idejönnek és itt akarnak maradni, akkor itt dolgozni kell. Óriási öröm az ember számára, ha látja, hogy a volt diákja, mindenben hozzá hasonlóan csinálja a dolgokat, szabadidejét feláldozva foglalkozik a diákokkal, önzetlenül. Ezt nem lehet egyik napról a másikra elsajátítani. Ennek belül kell lenni.

E: Ez a szocialista időszakban is így volt?

I B: Akkor is voltak kitűnő tanárok. Voltak olyan tanáraink, akik akkor is fogalomnak számítottak országos viszonylatban a matematikusok, a fizikusok és a magyarosok közül, akiknek

a nevét mindig tisztelettel ejtjük ki, és nagyon felnézünk rájuk. Ilyen emberek mellett nem volt nehéz felnőni. Persze azért akarat kellett hozzá, de azok a nagyon jó alapok megvoltak. Talán azt lehet mondani, hogy országos szinten azért akkor még nem emelkedtünk ki annyira. De most, hogy jöttünk mi, fiatalabbak, talán dinamikusabbak voltunk, és nekünk sikerült minden téren fölfuttatni az iskolát. Nekem pl. már a szocialista időszakban is nagyon jó kapcsolataim voltak Magyarországon. Akkor még nem divatból mentünk Magyarországra, hanem a szakmai kapcsolatok miatt. Mi már akkor bekapcsolódtunk a Kömal versenyekbe és ott voltunk a legjobbak között, ami nem kicsi teljesítmény, ha a Fazekast meg a Radnótit nézzük.

E: A szocialista időszakban a magyarságuk miatt nem voltak problémáik?

I B: Itt mindig is voltak ilyen nemzet-állami törekvések, ami Közép-Európában szokásos. Minden országban volt ilyen beolvasztási törekvés, de minket hála istennek, nem tudtak beolvasztani. Ezen túl nem mondható, hogy különösebb konfliktusaink lettek volna.

E: Olyan sem volt, hogy az itt végzett gyerekek nem tudtak továbblépni?

I B: Ez mindig probléma volt. Ez ma is probléma. De azt hiszem, hogy sokkal jobb a helyzet, mint valamikor. Amikor pl. én itt érettségiztem, szlovákból vajmi keveset tudtam. Erre nem is vagyok büszke, mert a nem-tudásra senki ne legyen büszke. De annak ellenére, hogy szlovákul nem tudtam, a felvételimet nagyon jól megcsináltam, és egy-két év alatt aztán a szlovákba is belejött az ember. Ez ma is problémát okoz, de nagyon törekszünk arra, hogy a gyerekeink megtanulják a szlovákot, mert ezzel egy szláv nyelvet is megtanulnak, amit nagyon fontosnak tartunk. A szlovákot most heti három órában tanítjuk, ugyanannyiban, mint a magyart. Szlovák nyelv és irodalmat tanítunk, ahol elsősorban a kommunikációra helyezük a hangsúlyt, ezért ez a tanterv eltér a szlovák tantervektől. Éppen most írtunk egy országos felmérést, ahol matematikából másodikok lettünk, szlovákból pedig megelőztünk vagy hatvan szlovák iskolát, holott a szlovák tantervek szerint voltak a kérdések.

E: 1990 után hogyan változott meg a helyzet?

I B: Én azt hiszem, hogy javult a helyzet annyiban, hogy szabadabban gondolkodhatunk és szabadabban fejezhetjük ki az óhajainkat. Többet csinálhatunk önállóan, hisz önálló jogi személyek lettünk. Igaz, hogy a pénzt limitálva kapjuk, és ez erősen korlátozza a lehetőségeinket.

E: Mi okozza a pénzhiányt?

I B: Ezek az iskolarendszerek, amelyeket a szocializmusból örököltünk, túlméretezett iskolarendszerek voltak, és nem ésszerűen felépített iskolarendszerek. Így van ez Magyarországon is, Csehországban is és Szlovákiában is. Egyébként ezek az iskolarendszerek hasonlítanak egymásra legjobban, hiszen valamennyien a porosz iskolarendszer utódai. Nem rossz iskolarendszer ez, sok pozitívuma van, csak most már egy kissé túl kell rajta lépni. Szóval a szisztéma közös volt, de ezt most ésszerűsíteni kell, és ez bizony nem megy fájdalommentesen. Szerencsére bennünket ez semmilyen téren nem érint, de viszont az iskolaügy egésze együtt kapja a pénzt. Nekünk az a problémánk, hogy egy rosszul működő kis iskola ugyanúgy kapja a pénzt egy osztályra, mint mi. Ahol 12 tanuló van egy osztályban, ott ugyanannyi pénzt kapnak, mint mi a 35 tanulóra. Hát ezzel nem vagyunk megelégedve.

Számunkra az a nagyon jó, hogy messziről is, Rimaszombatból, Rozsnyóról is idejönnek a gyerekek. És nem akármilyenek, mert aki idejön, az szuper gyerek. No de ezekhez a gyerekekhez kitűnő tanár kell, mert ezekkel nem lehet úgy foglalkozni, hogy na, csináld egyedül. Ha mi a színvonalat tartani akarjuk, akkor itt a tanárnak nagyon keményen kell dolgozni.

E: Hogyan alakult a nemzetiségi kérdés a rendszerváltás után?

I B: Töretlenül működhattünk magyar iskolaként, de azért akkor is voltak ilyen nemzet-állami próbálkozások, főként Meciar alatt. Bár, ha úgy kellett volna, ő a magyarokkal is kompromisszumot kötött volna, mert ő egy gátlástalan ember. Ha az hasznot hoz neki,

akkor ő az ördöggel is szövetezik. Ő egy populistá, aki ha a nacionalista vonalat kell fújni, azt fújja, ha mást kell, akkor mást. Azért kellett a nacionalista vonalat fújni, mert nem talált más koalíciós partnert. Meg aztán a legbutább és legelmaradottabb rétegre politizált, amelyik a legkönnyebben befolyásolható. Az itteni szlovákok itt akarnak élni, jól érzik itt magukat és velük nagyon jól együtt lehet dolgozni. Egyébként ezeknek a próbálkozásoknak mi csak bizonyos vetületeit éreztük itt az iskolában, elsősorban a nyelvtörvénnyel kapcsolatban. Volt egy első nyelvtörvény 1992-ben, amivel még nem volt probléma. De aztán 1996-ban, már a csehektől való elszakadás után elfogadtak egy újabbat, amely már diszkriminatív volt a kisebbségekkel szemben. Az alaptörvény kimondta, hogy jogunk van minden hivatalos iratot két nyelvűen írni, tehát pl. a naplóba két nyelven kellett beírunk az órákat. De közben a nyelvtörvény kimondta, hogy a hivatalos okmányokat csak szlovákul lehet megírni, és tételesen felsorolta ezeket az okmányokat, mint pl. az anyakönyvi kivonat, vagy a bizonyítvány. Ebből következett az a faramuci helyzet, hogy a dokumentumokat írhattuk magyarul is, de a bizonyítvány csak szlovák lehetett. Aztán erre jött a tiltakozás, ami teljesen normális. Végül is ez a jogunk 1918 óta megvolt, bár soha nem volt tételesen törvénybe foglalva, de szokásjogi alapon működött. Most ezt a szokásjogot vonták meg, és ez ellen protestáltunk mindenféleképpen, mert szerettük volna, ha visszahozzák az eredeti helyzetet. Aztán jött a kormányváltás, és megváltoztatták a törvényt, s így a bizonyítványokat is két nyelven lehetett írni.

E: Milyen formában protestáltak?

I B: Többféleképpen. Voltak nyilvános manifesztációk szülők, diákok, tanárok részvételével. Ezt többször megismételtük. Levelet írtunk a minisztériumba. Minden törvényes formát igénybevevünk, amit lehetett. Persze ennek nyomán semmi nem történt, de 1998-ban változott a kormány, megváltoztatták a törvényt és visszaállt az eredeti rend.

E: A tiltakozásnál együttműködtek a magyar pártokkal?

I B: Persze, együttműködtünk, de ezt soha nem deklaráltuk és soha nem engedték be a politikát az iskolába, mert ez más magyar iskoláknál komoly konfliktusokkal járt, és ennek végzetes következménye lett, mert elfogytak a gyerekek. A szülő nyugalomra vágyik, és nem küldi olyan intézménybe a gyereket, ahol mindig van valami. Én mindig is azt vallottam, hogy egy magyar iskolának nem dolga az, hogy a szülőt választásra kényszerítse. A magyar szülő ragaszkodik az identitásához és a legtöbb itteni magyar ragaszkodik hozzá. De nem szabad olyan helyzetet teremteni, hogy a szülő féljen a magyar iskolától. Nekünk a szülő bizalmát kell megszereznünk, és ehhez jó iskolát kell csinálnunk. Nem várhatjuk, hogy a szülő magyar iskolába adja a gyermekét, ha abban az iskolában nem bízunk.

E: Hogyan érintette a magyarok helyzetét a csehektől való elszakadás?

I B: Minden ilyen változást a gazdasági érdekek mozgatnak. Az elszakadás bizonyos embereknek gazdasági föllendülést jelentett. Azok az emberek, akik az elszakadást szorgalmazták, végül is kirabolták az országot, a szó szoros értelmében. Mert Magyarországon privatizáltak és ott is volt egy-két szemét ügy, de nem volt rablás. De nálunk a szó szoros értelmében kirabolták az országot. Ezt Meciarék csinálták. Ez azt jelenti, hogy privatizáltak az ő emberek és ehhez minden törvényes feltételt megteremtettek.

E: Ezek régi kommunista káderek voltak?

I B: Sok volt közöttük az is. Olyanok mentek oda, akik gátlástalanok voltak, nemcsak a kommunisták. Megkapták a lehetőséget arra, hogy privatizálhatták az üzemeket mondjuk a valódi érték egyötödéért. De az egyötöd értékért nem a zsebéből adta a pénzt, mert nem volt neki, mert csóró volt, hanem erre a célra kapott a Meciarék által ellenőrzött bankból pénzt. Nagyon jó mûszó van nálunk arra, hogy mi történt, az „alagutazás”, vagyis „tunelozás”.

Ez azt jelenti, hogy úgy vesszük ki a pénzt, hogy nem veszi észre senki. A lényeg az, hogy a cég tőkéjét, amit ő úgy privatizált, hogy kapott rá pénzt, egyszerűen kiszivattyúzta egy másik, általa alapított cégbe, többnyire külföldre. És mikor ezt a céget teljesen kiszivattyúzták, akkor csődöt jelentett. Persze a bank már nem tudta behajtani az adósságát, vagyis semmit nem tudott csinálni. Ennek az lett az eredménye, hogy az a kevés pénz, ill. érték, ami bent volt az országban, az is külföldre került. Ez a folyamat nagyon befolyásolta és befolyásolja most is a gazdasági lehetőségeinket. Az elszakadás tehát gazdaságilag is és mindenhogyan rosszul érintette Szlovákiát. Mi, magyarok úgy éreztük, hogy a csehek liberálisabb gondolkozása garanciát jelent számunkra a szlovákokkal szemben. Ez is megszűnt, és ebben az új helyzetben magunknak kell a jogainkért küzdeni. Az elszakadás egyébként a pedagógusok szempontjából is kedvezőtlen volt, mert Csehországban ma egy tanár 50%-kal több fizetést kap, mint Szlovákiában. És ez a különbség állandóan növekszik.

E: Mennyi itt egy tanár bére?

I B: Egy tanár átlagbére nálunk 9000 Korona. Magyarra átfordítva ez 56 ezer Ft. Ez a bruttó bér, és ehhez járulhatnak még a személyi pótlékok. A csehknél a tanárok átlagbére 14 ezer cseh Korona, ami kb. olyan 16 ezer szlovák Korona, vagyis ez már 86 ezer Ft. Tehát ott 30 ezer Ft-tal több egy tanár keresete, mint nálunk.

E: Hogy viszonyul ez más értelmiségi foglalkozásúak béreihez?

I B: Harmadikok vagyunk hátulról a rangsorban, tehát nálunk a tanárok nagyon gyengén keresnek. Próbálkoznak kiegészíteni a pénzt óraadással, egyebekkel, de nagyon nehezen élnek.

E: A gyerekek fizetnek valamiért az iskolában?

I B: Elvileg az iskola ingyenes, a könyveket is ingyen kapják. Ezt én nem tartom jónak, mert kevésbé becsülik meg. Ez még a szocialista gondolkodás. Magyarországon a közgondolkodás már piacibb szellemű, mint nálunk, és még ott is mennyi minden nem úgy megy, ahogy kellene. Ez nálunk még rosszabb, mi még egy utó-szocializmusban élünk.

E: Mitől van ez a lemaradás?

I B: A rendszerváltás után nálunk is a jobboldali erők kerültek hatalomra. Ezek elkezdték a saját reformjaikat. Nálunk jobboldalibb volt a kormány mint Magyarországon, és radikálisabbak voltak a reformok. Csakhogy míg Magyarországon 1989-re már lejátszódott a kis-privatizáció, nálunk semmi ilyesmi nem volt. Nálunk 90 után kezdődött el a kis-privatizáció. Ez nagyon nehezen ment, bele is bukott a kormány már 1992-ben. Nem tudták végrehajtani a reformjaikat, felemás maradt a helyzet. Ezután jött az elválás a csehektől és közben a Meciár-kormány, amelyik már eleve a rablás irányába ment, és ezt mindenki nagyon jól látta. Ez mind annyi problémát okozott, hogy mi jócskán lemaradtunk a piacgazdasággal. Szlovákiában csak fokozatosan érett be az a gondolat, hogy őket le kell váltani, ami nem volt könnyű. Egyébként a mostani kormánykoalíció öt pártja is civakodik, de ennek ellenére a lakosság 70%-a nem akarja Meciárt. De viszont a 30%-a mellette van. És ezek az idősebbek, a nyugdíjasok. Szerencsére most a magyarokat tisztelik, de ez nem természetes, ezt ki kell érdemelni. Az embert csak akkor becsülik, ha van miért becsülni.

E: Itt Komáromban milyen a szlovák gimnázium?

I B: A szlovák gimnázium színvonala nem éri el a miénket, de nagyon jó viszonyban vagyunk, közös éterünk van. Mindig, minden konfliktus nélkül megvoltunk velük. Viszont az ő fejlődési tendenciájuk lefelé megy, kevesebb osztályt nyitnak. Mi most öt osztályt nyitunk, ők meg hármat. Én ennek nem örülök, mert nekem az a fontos, hogy mi legyünk jók, és nem az, hogy ők milyenek. A minőség a jövő, tehát akkor van jövőnk ha jók vagyunk. Egyébként nem mondhatom, hogy a szlovák iskolákkal kivételeznek, ilyen még Meciár idején sem volt. Mindannyiunkat egyformán érint a pénzhiány és most az átalakítási szándék.

E: Milyen reformra készülnek?

I B: Rájöttek arra, hogy a jelenlegi rendszerre bármennyi pénzt rákölthetnek, ez olyan, mint egy feneketlen zsák. Ezért ezeket a reformokat végre kell hajtani az alapiskoláknál is és a középiskoláknál is. Ésszerűsíteni kell a szakokat és az osztályokat a piac igényeinek megfelelően. Az alapiskoláknál az a probléma, hogy kicsik az iskolák és összevontan tanítanak. A szakmunkásképzők némelyikében pedig olyan szakmákat tanítanak, amelyekre már nincs szükség. Folytatják az oktatást, mert arra van tanár, és a tanárnak munkát kell biztosítani, de hogy a gyerek utána az utcára kerül, azzal már nem törődik senki. A gimnáziumokat erősíteni szeretnék, a mostani 20%-ról 30% fölé szeretnék vinni a gimnáziumban továbbtanuló populációt. Tudniillik a piac részéről már most érezhető, hogy az általános műveltséggel bíró középszintű embereket nagyon keresik, aztán majd ők ezeket betanítják. Sokkal könnyebb egy olyan fiatal embert betanítani, aki nálunk megtanulja a magyart, megtanulja a szlovákot, tudja a komputert kezelni, és még idegen nyelvet is tud. A statisztikák azt mutatják, hogy ezeknek a gyerekeknek sokkal jobb az elhelyezkedési lehetőségük, mint azoknak, akik szakközépiskolákból vagy tanonc-intézetekből jönnek ki. Egy csomó olyan iskola van nálunk, főleg szakmunkásképző, amely már szükségtelen, túlméretezett. Ahol pár gyerekkel osztályok működnek, és a pénz ugyanúgy elmegy. Ez több tízmillió koronát jelent évente.

E: Hogyan történik az iskolák finanszírozása?

I B: Megkapjuk a fenntartási költséget, amely egyáltalán nem felel meg a gazdaságossági szempontoknak, és emellett kapjuk a pedagógusok bérét. A fenntartáshoz szükséges eszközökre olyan kevés pénzt kapunk, hogy ha nem tudnánk szponzoroktól pénzt szerezni, még papírunk sem lenne, és nem volna írószerszámunk. A béreket biztosítani kell, mert ugye azt a törvény kimondja.

E: Mitől függ a pedagógusok bére?

I B: Nálunk is van táblázat, ami kimondja, hogy milyen végzettséggel és mennyi szolgálati idővel kinek mennyi bér jár. Emellett vannak személyi pótlékok, amelyeknek függeniük kellene a teljesítménytől. Ez mindig szubjektív, de azért lehet optimalizálni. Nálunk ez úgy van, hogy közösen elfogadott kritériumokat dolgoztunk ki, amelyeket jóváhagyott a tantestület, és ennek alapján döntünk. Ez nagyon jól megy. Tavaly pl. erre a célra az összes bérnek a 15%-át kapta meg az iskola. Aztán a teljesítménye alapján volt, aki 40%-ot kapott és volt, aki semmit. Ez nagyot lendített a teljesítményen. Én teljesítmény-bér párti vagyok. Aki jól tanít, az kapjon akár háromszor annyit. Mindig is kimondtam, hogy szerintem a teljesítmény a legfontosabb. Amikor megválasztottak igazgatónak, tudták, hogy kit választanak.

E: Választják az igazgatót? Ki tesz javaslatot az igazgató személyére?

I B: Annyiban, hogy javaslatot tehet a tantestület az igazgató személyére, és akkor a kerület kinevezi. Nálunk a kerület nagyobb mint Magyarországon egy megye. Mondjuk ez egy három megyényi régiót jelent. A kerületi hivatalnál van egy tanügyi osztály, amely a belügyminisztérium felügyelete alá tartozik, mint a közigazgatás része. Ezért nekünk a főnökünk nem az oktatási miniszter, hanem a belügyminiszter. Ezen szeretnénk most változtatni, mert az iskolaügyi minisztérium esetében a pénzek útja mégis csak áttekinthetőbb. Ha az államigazgatáson megy keresztül, az iskolai pénzekből bizony jut máshova is.

Az igazgat[szem]ly;re az iskola-tanács tesz javaslatot. Ez tanárokból, diákokból, szülőkből, városi képviselőkből áll. Az alapiskoláknál is működik ilyen tanács, ezek most alakultak meg újból. Az iskola-tanácsnak és a kerületnek az igazgató személyéről egyeztetni kell, ami egy nagyon jó dolog. Mindenképpen kompromisszumot kell kötni. Végül is ez a demokrácia.

E: Mióta igazgatja ezt az iskolát?

I B: 1991-től, de már több, mint 30 éve itt tanítok.

E: Miért nem lett már előbb igazgató?

I B: Elsősorban azért, mert a szocializmusban nem voltam párttag, és aki nem volt párttag, az itt még helyettes sem lehetett. Magyarországon azért liberálisabbak voltak a viszonyok.

E: Legalábbis 1985 után.

I B: Nem, mindig. Magyarországon lakik a rokonaim nagyobbik része, mert édesanyám testvéreit Baranyába telepítették ki, a kizavart németek helyére. Úgyhogy jól érzékelttem a különbséget, ott mindig liberálisabb volt a helyzet. Nálunk ez olyan mértékig ment, hogy egy cipész nem lehetett önálló. Nemhogy üzlete nem lehetett, egy bódéja nem lehetett neki. Nem javíthatott otthon cipőt, ha azért pénzt fogadott el. Úgyhogy ez nálunk szörnyű volt. Magyarországon 1956-tól kezdve minden téren jobb volt a helyzet.

E: 1991-ben nyugdíjba ment az előző igazgató?

I B: Nem ment nyugdíjba, fiatalabb mint én, azóta is itt tanít. Akkor engem javasoltak egyhangúlag, és én lettem az igazgató, de nagyon jó viszonyban vagyok az előző kollegával. Nagyon jó szakember. Nem kizárt dolog, hogy őneki lesz esélye utánam az igazgatói székben. Én már nem sokáig maradok.

E: Hány évre szól az igazgatói kinevezés?

I B: Itt egyelőre nincsenek meghatározva évek. A négy év lenne ideális, és aki jól csinálja, lehetne tovább is, mert azért egy jó menedzser nem esik le minden nap a fáról. De én lassan már nyugdíjba készülök.

E: Mikor lesz a következő igazgató választás?

I B: Majd ha az iskola-tanács úgy látja jónak.

E: Szereti ezt a munkát?

I B: Én nagyon szeretem a szakmámat. Matematika-fizika szakos vagyok, és nekem ez hobbi. Nagyon szeretek tanítani, de viszont ilyen menedzseri vénám is van. Jelenleg egy iskolaigazgatónak menedzsernek és nagyon jól képzett pedagógusnak is kell lenni. Nem felel meg egy kívülről jött menedzser, aki nem érti a pedagógusok problémáját. De az sem felel meg, ha valaki nagyon jó szakember, de nincsenek menedzseri képességei. Az ilyen embereket ma már képezni kellene. Ma már az iskolaigazgatásnak csak a kisebb része pedagógia, és nagyon nagy része a pénzek előteremtése.

E: Ez mit jelent a gyakorlatban?

I B: Nekünk pl. egyetlen egy számítógépünk sincs állami pénzből. Tehát ezt máshonnan kell előteremteni. Jelenleg 40 gépünk van, de olyanok, amelyekkel minden gyerek minden igényt ki tudjuk elégíteni. A számítástechnika be van osztva tantárgynak, délutánonként pedig egész estig működnek a körök. Van informatika-kör, programozás-kör. Nálunk egész napos foglalkozás van, nemcsak délelőtt tanítunk. A lényeg az, hogy mindenre mellékes pénzeket kell szerezni, mert e nélkül nem működne az iskola.

E: Honnan tudtak számítógépeket szerezni?

I B: Most éppen az amerikai hadseregtől kaptunk tíz gépet. Egy volt diákunk, aki most Amerikában van, itthon volt látogatóba, kérdezte, hogy érdekelne-e ez a megoldás. Mondtam, persze, hogy érdekel. Összehozta a kapcsolatokat. Ezek persze használt számítógépek, de nagyon jó kapacitásúak, és nekünk nagyon megfelelnek. Persze ez elég bonyolult volt, mert a gépek már itthon vannak, de még a vám-ügyeket intézzük. Az egésznek a leírt értéke 100 ezer forintnyi korona, de ezzel el kell futkosni Ponciustól Pilátusig. Aztán vannak más források is. Most pl. úgy néz ki, hogy a Phare programból fogunk jelentősebb összeget kapni.

E: A helyi vállalkozók nem támogatják az iskolát?

I B: Nagyon jó az együttműködés a szülőkkel. Nagyon sok volt diákunk gyereke ide jár. Nagyon családias az iskola, mindenki a magáénak érzi. A menedzselésnek éppen ez az egyik

része, hogy jó kapcsolatokat kell tartani, millió emberrel kell leülni beszélgetni, és meg kell találni azokat a formákat, hogy tudják az iskolát segíteni. Mert ha én egyszerűen pénzt kérek tőle, akkor nem ad, mert pénzt nemigen szeret senki kiadni. De ha én meggyőzőm őt arról, hogy ha te az iskolának adsz öt számítógépet, vagy besegítesz valamibe, akkor ezt leírhatod az adódból, akkor ebbe mindenki belemegy. Vagy amikor a sportpályát felújítottuk, pl. akkor semmiféle pénz nem ment át a kezünkön, mégis külső segítségből történt a munka nagy része. Persze van alapítványa is az iskolának, de oda jóval kevesebb pénz folyik be, mint amennyit „természetben” kapunk.

E: Mennyi időt tölt ennek a megszervezésével?

I B: Nekem ez nem okoz nehézséget, örömmel csinálom, és ezért könnyűnek is tűnik, de nagyon sok időm és energiám rámegy. Ehhez még hozzátartozik, hogy nagyon szerteágazó külföldi kapcsolataink vannak. Magyarországgal mindig nagyon jó kapcsolataink voltak. Nagyon jó a kapcsolatunk a komáromi Jókai gimnáziummal, ami adott földrajzilag, de még közelebbi együttműködésben vagyunk a tatai Eötvös gimnáziummal és a győri Révai gimnáziummal. Aztán nyugat felé Németországgal, Olaszországgal, Finnországgal vannak nagyon jó kapcsolataink. Most pl. a Szokratesz programon belül a németekkel és az olaszokkal dolgoztunk ki egy közös programot.

E: Milyen tagozatok működnek az iskolában?

I B: Van matematika-fizika osztályunk, nyelvi tagozatunk és van általános tagozat. Most szeretnénk majd kérni a számítástechnikai tagozat engedélyezését, amit ugyan nagyon jó szinten tanítunk, de még nem tagozaton.

E: Ezt ki engedélyezi?

I B: A minisztérium engedélyezi és a további felügyeletet a kerületi központ látja el.

E: Mit jelent a felügyelet?

I B: A kerületnél van egy módszertani osztály, tehát módszertanilag tanácsokat adnak, és létezik az inspekciós központ is. Onnan kijönnek, megnézik az órákat, tesztekkel iratnak és véleményt mondanak. Aztán van, amikor az iskola gazdálkodását vizsgálják, ami a gimnáziumoknál nagyon egyszerű, mert úgysem tudunk gazdálkodni, mert nincs pénzünk. Mi nem év elején kapjuk meg az egész évi pénzt, hanem a központi költségvetés merítésének függvényében. Általában nem kapunk annyi pénzt sem, hogy minden számlánkat ki tudnánk fizetni. És akkor torlódik előtünk az adósság. Aztán a kifizetetlen számlákat beküldjük és ők kifizetik. De ez nem jó a számunkra, mert mi takarékoskodunk, és kevés a kifizetetlen számlánk, de vannak, akik rengeteg számlát beküldenek, és azt ugyanúgy kifizetik.

E: A szakmai iskolák jobb anyagi helyzetben vannak?

I B: Nekik van lehetőségük vállalkozásokra, amelyek eléggé átláthatatlanok, és amikből mindig lehet pénzt csinálni. Ezeket a munkákat a gyerekekkel ingyen megcsináltatják és aztán piacra viszik. Vagy pl. valamelyik politikus házán dolgoznak valamit. Ebből tudnak bizonyos pénzeket szerezni, és ez javítja a gazdasági helyzetüket.

E: Milyen szakmai iskolák vannak itt Komáromban?

I B: Van a gépipari szakközépiskola, aztán mezőgazdasági szakközépiskola. A gépipari teljesen a hajógyárra épült, de most isten tudja, mi lesz a hajógyárral. És akkor felmerül, hogy mi lesz az iskolával. Ezek még nyitott kérdések. Rettentő gyorsan változik minden. Aztán van két szakmunkásképző intézet, az egyik gépipari, a másik inkább szolgáltatási.

E: Ezek között is van magyar nyelvű iskola?

I B: Ezekben magyar nyelvű osztályok vannak. Ha egy magyar gyerek magyar osztályban akar tanulni, akkor tanulhat.

E: Hány gyerek kell egy osztályhoz?

I B: Ezekben az iskolákban nagyon alacsonyak a létszámok, 4–5 gyerek kell hozzá. Nekünk ez nemigen tetszik, mert a pénzt ugyanúgy elviszik, mint egy nagy osztály. És akkor engem gazdasági szempontból már nem érdekel, hogy ez magyar osztály, vagy nem magyar osztály.

E: Különös, hogy egy ilyen kicsi városban hogy tud működni ennyi iskola.

I B: Én már régen mondom, hogy ezen változtatni kellene. Úgy gondolom, hogy elég volna az egyik szakmunkásképző intézmény.

E: Ebbe a gimnáziumba hány tanuló jár?

I B: Most 600 diákunk van. Nálunk 4 évvel ezelőtt kezdődött a 8 éves alapiskoláról a 9 évesre való átmenet, de nem volt jól előkészítve, pánikot váltott ki a szülőkben. Részben ennek volt köszönhető, hogy a városból nagyon sok diákot a szülők Magyarországra vittek át gimnáziumba. Ezt a régiót a két év alatt hat osztálynyi veszteség érte. Ez elsősorban a magyar osztályokat és a magyar iskolákat sújtja. Minket ez szerencsére nem érintett olyan súlyosan, mert nálunk ezt a hiányt a távoli helyekről jött gyerekek pótolták, de minden más iskolát nagyon negatívan érintett. Ezek a gyerekek úgy vannak, hogy ők ide már nem tudnak visszajönni. Tudniillik itt a szlovák nyelv örökké hiányozni fog nekik. Ők az itteni piacba már nem tudnak beilleszkedni, mert nem tanulnak meg szlovákul. Itt a mi vidékünkön a gyerek a középiskolában tanulja meg a szlovák nyelvet. Általános iskolában is tanul, első osztálytól kezdve, de nem tanulja meg. Mert ha 9.-ben tud is valahogy, ha elmegy Magyarországra középiskolába, biztos, hogy elfelejt, mert nem használja. És ha utána visszajön ide, nem tud boldogulni.

Nemrég volt itt nálam két magyar vállalkozó is, hogy gyereket ajánljak nekik, de mondták, hogy feltétlenül olyat, aki tud szlovákul. Nekik nem kell olyan, akik csak magyarul tud, meg angolul. És ez természetes. Mert ha én az itteni piacból részesedni akarok, akkor ehhez alkalmazkodni kell. Ha ehhez nem alkalmazkodom, akkor a nacionalista szlovák örülhet, hogy a hülye magyar nem tud megélni. Ebben az „átiratkozási” divatban benne voltak a megijesztett szülők is, meg az is, hogy Magyarországon az iskoláknak létszám-gondjaik vannak. A felvidéki gyerekekre ráadásul még dotációt is kaptak, persze hogy jól jött nekik. De abban már nem gondolkodnak, hogy a szerencsétlen gyerek ide már nem tud visszajönni, tehát számunkra veszteségnek számít. Mert elvileg mindegy volna, hogy ki hol tanul, de ha mi a szülőföldünket nem akarjuk feladni, akkor nekünk ez nem mindegy. Mert a szülőföldünkön meggyökerezni csak akkor tudunk, hogyha tudunk az itteni közegben létezni. Ehhez pedig a szlovák ugyanúgy hozzátartozik, mint Erdélyben a román. Ha mi ezeket a nyelveket megtanuljuk, akkor növekszik az értékünk.

E: Ezek a gyerekek naponta átjárnak Magyarországra iskolába?

I B: Van aki naponta átjár, és van aki kollégiumban lakik. De nekünk ez komoly veszteség, és van olyan iskola, amelyik nem is tud már talpra állni emiatt. Mert ha egyszer lecsökken egy iskola létszáma, akkor nem könnyű újból felfejleszteni. Az, hogy mi most jó fejlődési szakaszban vagyunk, annak köszönhető, hogy nagyon távoli régiókból is magunkhoz tudjuk vonzani a gyerekeket, mert az eredményeink értünk beszélnek. A nyelvekben is ott vagyunk az országos versenyeken és angolból, németből, szlovákból versenyeket nyerünk. Ez nem könnyű dolog, mert ők négy órával több időben tanulják az idegen nyelveket, mert mi magyart tanulunk ahelyett. Aztán van egy szenzációs irodalmi színpadunk, ami tíz éve működik. A rendező az itteni Jókai színház igazgatója, aki volt diákunk. Ez egy szenzációs kis csapat, 50–80 fős darabokat adunk elő. Persze a hova elmegyünk szerepelni, onnan utána minden gyerek ide akar jönni továbbtanulni. Messziről eljönnek ide a legjobb tanulók, akikből aztán lehet profitálni.

E: Hogy kerülhet ide be egy gyerek?

I B: Fölvételik vannak és ehhez kritériumok vannak kidolgozva. A felvételi kötelezettsége alól mentesülnek azok a kitűnő tanulók, akik a járási tanulmányi versenyek első öt helyén végeznek. Így bekerül minden évben kb. 15 tanuló, bárcsak több kerülne be, de ebből nincs több. A többit aztán pontozzuk a felvételin. A matematika a döntő, abból 50 pontot kapnak, magyarból 30-at, szlovákból 20-at, a tesztek alapján. Tehát három tantárgyból felvételeznek. A pontszám egyenlősége esetén a matematika dönt. Tudniillik mi statisztikával tudjuk bizonyítani, hogy a legjobb matematikai eredményt produkálókból lesznek a legjobb nyelvészek és a legjobb magyarosok is.

E: Hány százalékát veszik fel a jelentkezőknek?

Körülbelül a kétharmadát. De itt már van egy előzetes szűrés. Tudniillik a jövő évi felvételizőkről kerületi szinten felméri, hogy hova szeretnének menni, és minden alapiskolának megküldik, hogy melyik középiskolába mennyi lesz a jelentkező. Tehát a gyerek előre felmérheti, hogy van-e esélye a bejutásra vagy nincs. Ebben az évben ilyen alapon a mi iskolánkból már eleve átment máshova kb. 80 gyerek. Úgyhogy akik hozzánk jelentkeznek, azok már majdnem mind tiszta jelesek, és ebből választjuk ki a jelentkezők kétharmadát. Ez hála istennek, nagyon jó helyzet, de ezt rajtunk kívül csak nagyon kevesen engedhetik meg maguknak.

E: Mekkora szerepe van ebben annak, hogy ez egy magyar iskola?

I B: Nézze, ha én itt Szlovákiában tudom, hogy a Fazekas, az Fazekas, akkor itt is tudják, hogy a Selye az a Selye. Oda érdemes gyereket adni, mert ha van képessége, ott mindent ki tudnak belőle hozni. A szülők és a társadalom bizalmán múlik minden. Nyilván minden szülő azt szeretné, hogy a gyereke a legtöbbet elérje. Mi az eredményeinkkel, a fellépésünkkel és az általános hozzáállásunkkal győzzük meg az embereket arról, hogy ez egy jó iskola. Mi nem járjuk a vidéket, hogy toborozzuk a gyerekeket. Nekünk nem kell ezt csinálni. Vannak olyan iskolák, ahonnan járnak egész Szlovákiát, és úgy sem tudnak egy osztálynyi gyereket összehozni.

E: Min mérhető az iskola eredményei?

I B: Elsősorban a főiskolákra való bejutáson, mert ez a cél. A főiskolára való bejutás nálunk jóval magasabb, mint a szlovákiai átlag. A szlovákiai átlag a gimnáziumoknál 50% körül van. Nekünk viszont van olyan évfolyamunk, amikor 90% fölött vagyunk. Nem egy olyan osztályunk van, amelyikből minden gyerek főiskolát vagy egyetemet végzett, és sokan tanultak külföldön, nyugaton is, Amerikában is. Csehországba, Prágába is nagyon sokan mennek. A most végzős 120 gyerekekből talán 5–6 nem akar főiskolára menni. Persze van amikor ez csak másodszorra vagy harmadszorra sikerül. Van olyan évfolyam, ahonnan a jelentkezők közül 1–2 kivétellel mindenki bekerült, és nem is akárhova. Tavaly pl. Pozsonyba a közgazdaságra a 30 valahány jelentkező közül mind bekerült. Pedig ott 6–8-szoros túljelentkezés volt, és szlovákul kellett a felvételit írni.

E: Az egyetemen csak szlovákul tanulhatnak?

I B: Igen, kivéve, ha magyar tanárnak mennek. De Nyitrán magyarul is tanulhatnak más szakokon is. Jelentős számú diákunk kerül oda is.

E: Mekkora a gyerekek között az értelmiségi családokból származók aránya?

I B: Meg kell jegyezni, hogy a háború után itt a magyar értelmiséget lefejezték. Tehát itt lényegében magyarok közül csak az egyszerű nép maradt. Az értelmiségieket szabályosan eltűdözték. Nagyon sokan átmentek Magyarországra tanárnak, mérnöknek, és nagyon sokan elmentek külföldre is. A papokon kívül itt nem maradt senki, tanítóból is igen nagy hiány volt. Ezeket úgy kellett kinevelni, a tanítókat pl. gyorstalpaló kurzusokon képezték ki. A színvonaluk így nem volt nagy, de azért működtek a magyar iskolák, és fokozatosan

egyre több diák végzett főiskolát. Most már elmondhatjuk, hogy a diákjaink között már jelentős a második generációs diákok aránya, tehát akiknek apjuk-anyjuk is idejárt. Nagyjából azt lehet mondani, hogy a diákjaink legalább egyharmada volt diákunknak a gyereke. De azért ma is faluról jön a többség. És ugye akik faluról jönnek, azok az iskolában tanulják a szlovákot, otthon nem hallanak szlovák szót. És akkor nekünk az érettségiig el kell juttatni oda őket, hogy a felvételit meg tudják csinálni szlovákul.

E: Milyen tantervek szerint tanulnak a gyerekek a magyar iskolákban?

I B: Az adott tantárgyakhoz a szlovákkal azonos tantervek vannak. Az óratervünk valamivel több, mert nekünk még ott van a magyar is, és az plusz három óra hetente. Ez nagyon komoly mennyiség, mert 6–7 órát jelent naponta. Tehát központi tantervek vannak, amelyeknek mi a 30%-át változtathatjuk minden tantárgyból a körülményeinknek megfelelően. Most dolgozzák ki a Nemzeti Alaptantervet, ami majd világosan kimondja, hogy mi az, amit meg kell követelni. A tankönyvellátást az állam biztosítja, viszont már léteznek alternatív tankönyvek, ezt a diáknak magának kell megvennie, de az állam ehhez is hozzájárul.

E: Magyarországi tankönyveket is használnak?

I B: Persze, mindig is használtunk. A matematikai példátárat mi már a szocialista időkben is Pesten vettük meg a diákoknak. Nekünk megvan az alap-tankönyv ellátásunk, a magyar tankönyveket inkább bővítésként hozzuk.

E: Jelenleg mint magyar iskolaigazgatónak, mik a legsúlyosabb gondjai?

I B: Első helyre tenném a gazdasági problémákat. És ezalatt nemcsak a mindennapi kiadásokat értem, hanem a tanárok béreit, a segédeszközöket, és az iskola épületének állagát is. Ez pl. annyira leromlott, hogy az kétségbeejtő. Ez jellemző egész Szlovákiára. Ha most ezeket az iskolákat egyszerre rendbe kellene hozni, én nem is tudom, mi lenne. Most már azon a határon vannak, hogy szinte veszélyesek ezek az épületek. A többi problémát én olyanak tartom, amit meg fog kelleni oldani, az ország egészén belül.

E: Miben várnának több segítséget Magyarországtól?

I B: Mi már eddig is sok segítséget kaptunk. Pl. az Illyés Alapítványon keresztül szereztük meg az első számítógépeket. Ez egy osztálynyi gép volt, amivel meg tudtuk kezdeni a rendszeres képzést. Azóta már újabb két számítógép-termünk van, oda már máshonnan szereztünk gépeket. De ez akkor nagyon nagy segítség volt. Egyébként bárhova megyek Magyarországon, pl. a módszertani központokba, nagyon készségesen segítenek. Én elsősorban szakmai segítséget várok, és úgy érzem, hogy ez teljes mértékben megvan. A magyarországi iskolákkal való kapcsolataink is nagyon termékenyek, úgy érzem, kölcsönösen. Az lenne jó, ha ez így maradna, ahogy van.

(Az interjút Liskó Ilona készítette)

„Én saját magamnál akarok itthon lenni”

Lászlóffy Pál, a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium igazgatója, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége elnöke

Educatio: Mikor alapították az iskolát, és alapítása óta milyen funkciókat látott el?

Lászlóffy Pál: Az iskola ismereteim szerint már 400 éves. Állítólag Rómában található a vatikáni levéltárban erről egy dokumentum. Dr. Mészáros István, magyar kutató professzor könyve szerint is bizonyítható, hogy az iskola több mint 350 éves múltra tekint vissza. A Ferenc-rendi szerzetesrend volt az iskola alapítója, és az iskola Katolikus Főgimnázium volt

egyre több diák végzett főiskolát. Most már elmondhatjuk, hogy a diákjaink között már jelentős a második generációs diákok aránya, tehát akiknek apjuk-anyjuk is idejárt. Nagyjából azt lehet mondani, hogy a diákjaink legalább egyharmada volt diákunknak a gyereke. De azért ma is faluról jön a többség. És ugye akik faluról jönnek, azok az iskolában tanulják a szlovákot, otthon nem hallanak szlovák szót. És akkor nekünk az érettségiig el kell juttatni oda őket, hogy a felvételit meg tudják csinálni szlovákul.

E: Milyen tantervek szerint tanulnak a gyerekek a magyar iskolákban?

I B: Az adott tantárgyakhoz a szlovákkal azonos tantervek vannak. Az óratervünk valamivel több, mert nekünk még ott van a magyar is, és az plusz három óra hetente. Ez nagyon komoly mennyiség, mert 6–7 órát jelent naponta. Tehát központi tantervek vannak, amelyeknek mi a 30%-át változtathatjuk minden tantárgyból a körülményeinknek megfelelően. Most dolgozzák ki a Nemzeti Alaptantervet, ami majd világosan kimondja, hogy mi az, amit meg kell követelni. A tankönyvellátást az állam biztosítja, viszont már léteznek alternatív tankönyvek, ezt a diáknak magának kell megvennie, de az állam ehhez is hozzájárul.

E: Magyarországi tankönyveket is használnak?

I B: Persze, mindig is használtunk. A matematikai példátárat mi már a szocialista időkben is Pesten vettük meg a diákoknak. Nekünk megvan az alap-tankönyv ellátásunk, a magyar tankönyveket inkább bővítésként hozzuk.

E: Jelenleg mint magyar iskolaigazgatónak, mik a legsúlyosabb gondjai?

I B: Első helyre tenném a gazdasági problémákat. És ezalatt nemcsak a mindennapi kiadásokat értem, hanem a tanárok béreit, a segédeszközöket, és az iskola épületének állagát is. Ez pl. annyira leromlott, hogy az kétségbeejtő. Ez jellemző egész Szlovákiára. Ha most ezeket az iskolákat egyszerre rendbe kellene hozni, én nem is tudom, mi lenne. Most már azon a határon vannak, hogy szinte veszélyesek ezek az épületek. A többi problémát én olyanak tartom, amit meg fog kelleni oldani, az ország egészén belül.

E: Miben várnának több segítséget Magyarországtól?

I B: Mi már eddig is sok segítséget kaptunk. Pl. az Illyés Alapítványon keresztül szereztük meg az első számítógépeket. Ez egy osztálynyi gép volt, amivel meg tudtuk kezdeni a rendszeres képzést. Azóta már újabb két számítógép-termünk van, oda már máshonnan szereztünk gépeket. De ez akkor nagyon nagy segítség volt. Egyébként bárhova megyek Magyarországon, pl. a módszertani központokba, nagyon készségesen segítenek. Én elsősorban szakmai segítséget várok, és úgy érzem, hogy ez teljes mértékben megvan. A magyarországi iskolákkal való kapcsolataink is nagyon termékenyek, úgy érzem, kölcsönösen. Az lenne jó, ha ez így maradna, ahogy van.

(Az interjút Liskó Ilona készítette)

„Én saját magamnál akarok itthon lenni”

Lászlóffy Pál, a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium igazgatója, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége elnöke

Educatio: Mikor alapították az iskolát, és alapítása óta milyen funkciókat látott el?

Lászlóffy Pál: Az iskola ismereteim szerint már 400 éves. Állítólag Rómában található a vatikáni levéltárban erről egy dokumentum. Dr. Mészáros István, magyar kutató professzor könyve szerint is bizonyítható, hogy az iskola több mint 350 éves múltra tekint vissza. A Ferenc-rendi szerzetesrend volt az iskola alapítója, és az iskola Katolikus Főgimnázium volt

egészen az államosításig, közben a Segítő Mária Katolikus Főgimnázium nevet is felvette. Az államosítástól egészen a mai napig állami iskola, és 1990-ben vette fel a Márton Áron nevet. Az épület 1909 és 1911 között épült, és 1912-től vette birtokába az ifjúság. Addig Csíksomlyón működött a középiskola, onnan költözött be az új épületbe. Ez az épület, amelyben most létezőnk, kilencven éves. Ez az iskolának az utolsó változata, mindmáig. A század elején híres iskolaépítő, Majláth Gusztáv Károly építette, együtt a brassói meg a székelyudvarhelyi híres nagy iskolákkal. A mostani Áprily Gimnázium, meg a Tamási Áron mind-mind ebben az időben épült, és mind Majláth Gusztáv püspök munkája nyomán, aki nagy vagyonát rendi iskolák építésére áldozta.

E: Volt-e olyan időszak, amikor nem működött az iskola?

L P: Tulajdonképpen csak a háború alatt szakadt meg a tanítás, talán egy évet kellett ismételni, de hosszabb időszakra ez az iskola nem szünetelt.

E: Milyen oktatási funkciókat látott el az iskola?

L P: Alapítása óta ennek a vidéknek, a csíki medencének a fiataljait volt hivatott képezni, elsősorban papi pályára küldeni, meg közméltósági embert nevelni. Mivel a művelődésnek itt egyetlen ilyen fokú intézménye volt, ezt a szerepet több évszázadon át betöltötte. Tudomásom szerint és a levéltári anyag szerint itt mindig kellőképpen színvonalas oktatás folyt, főleg az utolsó században, amikor iskolánkból számos híresség került ki. Az 1848-as nagy idők legendás hőse, Gábor Áron is ennek az iskolának volt a tanítványa, vagy Márton Áron püspök is itt tanult hat éven keresztül. Talán innen is adódik, hogy az iskolánk az ő nevét vette fel. Az iskolának tanítványa és tanára volt Ambrus professzor, biológus, akadémikus, aki tusnádi származású. Szegeden fejezte be a pályafutását. Itt tanított Domokos Pál Péter és Pataki József, a híres történész, igazgató is volt. Itt tanított Venczel József tanár úr, a híres szociológus.

E: Kiknek az iskolája volt ez az intézmény, és ez hogyan változott?

L P: Ez egy katolikus iskola volt, de mindig befogadott más felekezetűeket is. Viszont azt is tudni kell, hogy a csíki medence lényegében tömb katolikus. A csíki medence máig meg is őrizte katolikus jellegét, a felcsík, és az alsócsík lakossága is nagyjából katolikus. Itt viszont mindig helyet kaptak a református, evangélikus, unitárius hitvallású gyerekek is, nem volt ilyen szempontból probléma, tehát mindig toleráns volt az iskola.

E: Mire büszke az iskola múltjából?

L P: Az iskola mindig fel tudta mutatni az igazi értelemben vett keresztény emberi magatartást az ifjúságnak. Ebben következetes volt, még talán akkor is, amikor a proletárdiktatúra évei következtek. Akkor is volt egy sajátos tartása ennek az iskolának, amit hagyományosan vittek tovább az akkori tanárok. A toleráns magatartást tartanám még jónak ebben az iskolában, tehát hogy felekezeti különbség nélkül befogadták az ifjakat. Tehát nyitott volt az iskola, annak ellenére, hogy katolikus iskolának indult, nem lehetett túl konzervatív. Bár bizonyos szempontból konzervatív szellemű iskola volt. Egyes tanügyi vezetők még most is konzervatívnak tartják, de én azt hiszem, hogy ez nemesebb értelemben nem is rossz.

E: Mi jelentette a legfőbb gondokat?

L P: A legfőbb gondot talán a tantestület biztosítása jelentette, tehát megfelelő képzettségű tantestületet biztosítani, nagyon nagy gond volt az idők folyamán. Sokszor félig kiürült az iskola, amikor hirtelen mentek el többen, és hirtelen támadt úr, pl. az idegen nyelv tanítása terén. A másik gond az iskola hatalmas épülete, és annak karbantartása és fenntartása. Ez most már egészen nagy teherré vált, hisz 90 év alatt egyetlen rendes felújítást sem hajtottak végre ezen az épületen. Ha most a katolikus egyház a visszaadott javakkal együtt visszakapná az iskolát, azt hiszem, nem tudná fenntartani. Mert maga az állam sem tudja fenntartani, akkora költségekkel jár ennek az épületnek a karbantartása és felújítása.

E: Mit jelentett tradicionálisan a magyar kisebbség számára ez az iskola?

L P: A magyar kisebbség számára a nehéz időkben egyfajta védelmet jelentett. Főleg a Trianon utáni időszakra gondolok, amikor itt mégiscsak közösségben érezhette magát, ami nem volt kis dolog. Tudni kell, hogy a két háború közti időszakban pl. egész komoly érettségi vizsgákat kellett tenni Brassóban, és bizony, azokon a vizsgákon nagyon kevesen jutottak túl az első nekifutásra. Abban az időszakban szigorúan meghatározták, hogy a magyarokat milyen számban és milyen fokon képezzék. Ez az iskola mindig a csíki medence kulturális fellelegvára volt, sokszor az egyetlen, amely az ifjúság képzésével ilyen szinten foglalkozott. Ma is Erdélynek az egyik reprezentatív iskolája. Igaz, hogy Csíkban most már felsőfokú képzési törekvések kezdődtek meg, közel tíz évvel a fordulat után. Kezdetben ez az intézmény adott helyet a felsőfokú oktatási próbálkozásoknak is. Itt működtek az első távoktatási képzések, mindaddig, amíg a fejlődés elhozta, hogy most már van egy Hargita alapítványi épület, ahol a távoktatás folyik. Amíg ez nem volt, mi adtuk a termeinket, a laborjainkat, vagyis a mi feltételeink között indult el a távoktatás, ami a felsőoktatás csíráját jelentette.

E: Milyen oktatási céllal működött az iskola 1990 előtt, és hogyan illeszkedett az oktatási rendszer egészébe?

L P: Tudni kell, hogy a diktatúra utolsó tíz évében a magyar ifjúság számára csak a technikai pályák voltak nyitottak, tulajdonképpen csak ezeket lehetett elérni. Ennek köszönhetően igen nagy számú mérnököt és almérnököt tudnánk felsorolni, akiket az iskola küldött útjára. Iskolánkban egy darabig matematika-fizika profil volt, majd ipari profilú osztályok működtek, mechanika, majd ipari kémia, de a vezető szak a matematika-fizika, majd az informatika lett. Az úgynevezett „átkosban”, negyven év alatt az iskola túlnyomóan reál beállítottságú volt. Most, a kilencvenes évek után történt csak meg az, hogy a reál- és humán tagozatoknak kialakult egyfajta egyensúlya.

E: Kik jártak ide ebben az időszakban?

L P: A diákok elsősorban Csíkszeredából és Csíkszereda közvetlen körzetéből jöttek, de kimutatható, hogy az évek hosszú során Alfaluból, Csomafalváról, de még Gyergyószentmiklósról, és a Székelyföld más részeiből is, ami túlesik a Hargitán.

E: Milyen anyagi, tárgyi és személyi feltételek mellett folyt oktatás?

L P: Kilencven előtt a tanügynek létezett egy bizonyos fokú támogatottsága. Volt egy megszozott, eléggé sablonos, de mégiscsak jelentős anyagi bázis, amit arra fordítottak, hogy a kémia, fizika, biológia szertárakat felszereljék, és korszerűsítsék. Ezt azért is mondom, mert néhány évig tanfelügyelőként is dolgoztam a megyében, és tudom, hogy volt egy ilyen központi törekvés. Akkor volt egy didaktikai gyár az országban, ami időnként úgynevezett készleteket, bizonyos anyagrészekhez szóló eszközöket küldött ki, mind a kémia, mind a fizika vonatkozásában, de talán még a biológiánál is. Az akkori időknek megfelelően, eléggé jól ellátott volt az iskola kellékekkel, ami azután megszakadt. Kilencven előtt már visszafogottabbak voltak ezek a támogatások, már kevesebb jutott a költségvetésből, kilencven után pedig teljes „szabadság” következett be. Ez azt jelentette, hogy senki nem foglalkozott központilag a didaktikai felszereltség biztosításával és ez oda vezetett, hogy az iskoláknak a saját anyagi alapjai szerint történt az előrelépés, vagy stagnálás, vagy pedig visszafejlődés. Mi szponzori alapon tudtunk néhány laboratóriumba néhány jelentősebb dolgot tenni. Említeném a két informatika-kabinet létrehozását, és ezek megfelelő gépi felszereltségét. Csak-hogy ez nagy anyagi teher az iskolának, mert két munkalabort kell működtetni, és állandóan lépést kell tartani az informatika fejlődésével. A gépek nagy használatnak vannak kitéve, reggeltől-estig használják őket a diákok.

E: Miben tért el ez az iskola a többi, hasonló, nem kisebbségi iskolától?

L P: Volt egy sajátos nevelési felfogása, ami megnyilvánult abban, hogy az iskola mindig számon tartotta végzettjeit. Itt nagyon szépen kimutatható, hogy a találkozónak milyen lelki töltete volt, milyen megtartó ereje volt annak a 10–15–20 éves találkozóknak, melyre visszatért a diák. Erre a mindenkori vezetés nagy figyelmet fordított, és kapcsolat állt fenn a volt diákok és az iskola között. A volt diákok erejükhöz mértén támogatták is az egykori alma matert.

E: Hova kerültek innen a tanulók, mennyien tanultak tovább?

L P: A szocialista időszakban az volt az iskola egyetlen igazán vonzó ereje, hogy nagy számban jutottak be a technikai pályákra a tanítványaink. Ebben versenyeztünk az erdélyi iskolákkal, és ez egyfajta tartást, kohéziót adott az iskolának. Az volt a fő cél, hogy minél több embert felkészítsünk és bejuttassunk az egyetemre.

Itt a továbbtanulási arány mindig nagyon szép volt. Egy-két visszaeséstől eltekintve, hosszú időre visszamenőleg lehet igazolni, hogy, ha első nekifutásra nem is, de egy-két éven belül 75–80%-a a végzősöknek főiskolán, egyetemen folytatta tanulmányait. Mióta az informatika osztályok beindultak, nagyon sokan helyezkedtek el úgy, mint gépkezelők, vagy úgy, mint programok futtatói, tehát informatikusként. Ez az alapképzettség elég volt ahhoz, hogy vállalatok, vállalkozók alkalmazzák volt tanítványainkat. A fordulat után pedig a közgazdaságtan erősödött meg. A közgazdaságtanra nagyon sokan jutottak be, és ma már számos vezető közgazdász tanítványunk van.

E: Mik voltak az iskola legfőbb gondjai a szocialista időszakban?

L P: Ennek az iskolának mindenkor nagy gondja volt az anyagi ellátottság, a karbantartása az épületnek, és egyáltalán a körülmények biztosítása. 1996 őszére sikerült végre az iskola fűtését korszerűsíteni. Addig például, nyugalmazott érsekünk, Bálint Lajos püspök úr, mikor idejött szoboravatásra, azt kérdezte, hogy létezik-e még Szibéria. Ez azt jelentette, hogy a fiú bentlakásban szibériai körülmények voltak. A régi diákok tudják, hogy ebben az iskolában télen nem volt igazán meleg. Most sikerült elérni a korszerűsítést. Ma már elmondhatjuk, hogy az iskola legtöbb termében akár ingujjban is lehet létezni 30 fokos hidegben. Persze ha az ablakok jobban záródnak, és a többi dolgok is rendben volnának, akkor ez mind növelné a hatását.

E: Mit jelentett a szocialista időszakban a magyar kisebbség számára ez az iskola?

L P: Egyfajta biztosságot, túlélési lehetőséget, túlélési formákat. A tanárok nagyobb részt vállalták, hogy ha a sorok között is, de megtanítták az ifjúságot arra, hogy hogyan kell megmaradni, hogyan kell továbbélni. Ez nem volt kicsi dolog, főleg az elején, amikor legtöbbször elkapott a nagy hév, amikor azt hittük, hogy meg lehet váltani a világot a szocialista-kommunista elvek alapján. Tudjuk, hogy a nagy társadalmi egyenlőségi játék végül is hova vezetett.

E: Hogyan változott meg az iskola helyzete a rendszerváltás után?

L P: A legfontosabb az anyanyelvűség visszaállítása volt. Az 1989-es évben 11 osztály volt egy évfolyamon, és abból csak egy volt magyar nyelvű, egy mechanikai profilú osztály. Én voltam az osztályfőnöke ennek az osztálynak. Ebből az állapotból januártól szeptemberig eljutottunk oda, hogy az iskola teljesen magyar nyelvűvé vált. A román profil átment a Goga líceumba, megalakult a román nyelvű reál-humán gimnázium, és a román nyelven tanulni óhajtottak átmehettek abba az iskolába. Ezzel a gimnázium visszanyerte régi hivatását, hogy magyar nyelven, anyanyelvén képezze az ifjúságot. Ez volt a legnagyobb fordulat. Utána pedig az a folyamat következett, amely megteremtette a reál- és a humán tagozatok közötti egyensúlyt, mert ez a természetes állapot, reál végzettségűekre és humánra egyformán szük-

ség van. Nálunk a humán tagozat nagyon lesatnyult a régi időkben, és most ez megerősödött. Így a filológiai, társadalomtudományi osztályok jöttek be, és idegen nyelvi osztályok. Ezek jelentették az új színfoltot, és egyforma rangja lett a két képzésnek.

E: Miben lett könnyebb és miben nehezebb az iskola helyzete a rendszerváltás után?

L P: Könnyebb lett egyszer abban, hogy az addigi beskatulyázott, túlideologizált állapotok megszűntek. Megszűnt az ideológiai nyomás, amit az emberekre ráerőltettek. Ez a szabadság jelentette egyben a veszélyt is, mert ezt a szabadságot sokan sokféleképpen értelmezték. Többek között úgy is, hogy most már nem kell tanulni, most már nem kell törekedni a megélhetésért, és ez mind a fegyelemben, mind pedig a tanuláshoz való viszonyban nagy visszaesést, nagy zuhanást hozott. Mindmáig éljük ennek a következményeit. Remélem, hogy a következő generáció már helyrerázódik, hisz a negyven évi „sötétség” után, azért egyikét esztendőnek el kell telnie ahhoz, hogy ráébredjünk, hogy mi a szabadság, és tudjunk élni vele. A legnagyobb gond az, hogy a hirtelen jött, ölbe hullott szabadságot mindmáig nem tudjuk kellőképpen értékelni. Ebben a relatív szabadságban nem tudjuk megszervezni az életünket úgy, hogy a leghatékonyabb legyen. Amikor a híres momentum bekövetkezett, és bejelentették, hogy Ceausescu elmenekült, akkor nagy volt az eufória. Én talán tíz percet tudtam örüdeni a hirtelen változásnak, mert rögtön azok a gondolatok borítottak el, amikről tudtam, hogy természetzerűleg jönnek abból a 40 évből. Mindig azt mondtam, hogy Ceausescunak és rémuralmának nem az volt a lényege, hogy fizikálisan hány embert tett tönkre, vagy hányat zárt börtönbe, hanem az a nagy-nagy szellemi kár, amit az egyeduralmával, és az erőszakos politikájával okozott. Ez a genocídium generációkat tett tönkre. Pl. ahogyan a generációk felnevelkedtek, megtanultak tapsolni. A kisgyermek még igazából öntudatára sem ébredt, de már belevitték egy olyan játékba, hogy az egyetlen legfőbb emberért kell élni-halni. Ez a „sötét” időszak legnagyobb kára.

E: Mi volt az, amit esetleg másképpen kellett volna tenni az iskolában a rendszerváltás után?

L P: Hamarább és hatékonyabban kellett volna bevonni az ifjúságot az iskola életének alakításába. Ez nem sikerült. Nem volt megfelelő dialógus a tanári kar és a diákszervezetek között, ezért sokszor konfliktushelyzet alakult ki, amit nem tudtunk mindig kezelni. Persze azt kell mondani, hogy mi, pedagógusok sem részesülünk megfelelő képzésben. Az utóbbi 20 évben Romániában a pedagógiai tudományok teljesen befagytak, megszüntették a pedagógiai intézetet is. Románia volt az egyetlen szocialista állam, ahol nem volt felsőfokú pedagógiai intézet. Ennyire „sötét” korszakban éltünk, és ennek a pedagógiai és humán képzésnek a hiánya adta azt, hogy a fordulat után a szabad világban nem rendelkezünk azzal a pszichológiai-pedagógiai felkészültséggel, ami kellett volna ahhoz, hogy ezt az új világot, s az új világban az ifjúságot kellő hozzáértéssel tudjuk irányítani. Most már nem lehetett úgy irányítani, ahogy a régi iskola tette, azt már nem lehetett folytatni. Ez a hirtelen felszabadulás, váratlanul, felkészületlenül érte a pedagógus társadalmat is, nemcsak az egész társadalmat. Ennek nyögjük mindmáig a következményeit.

E: Mit jelentett a rendszerváltás után a magyar kisebbség számára ez az iskola?

L P: Most már szabadabban tudtunk indulni az új világba. Legalábbis az első két évben azt hittük, hogy teljes autonómiánk van, itt Székelyföldön annyira szabadon kezdtünk gondolkodni. Most már érezhető, hogy a centralizmus nem szűnt meg, sőt erősödött a bürokrácia. A kijelentések szintjén volt egyfajta decentralizáció, vagy egyfajta demokratizálás, viszont a gyakorlatban az ellenkezőjét láttuk. A tanügyben nagyfokú demokratizálódásra lesz még szükség, ki kell alakítani és meg kell erősíteni az iskolák autonómiáját. Ehhez viszont anyagi eszközöket kell adni. Tehát akkor lesz igazán hatékony az autonómia és az iskolák önállósága, ha év elején az iskola megkapja azt az összeget, amiből az iskolát fenntartja és a tanárokat fizetni

tudja. Amíg ezzel nem rendelkezik, addig csak szóvirág az autonómia. Ha a vezetőség kezében megvannak az anyagi eszközök, akkor fenn tudja tartani és befolyásolni tudja a dolgokat. Másképp csak könyörög a szülőknek, a szponzoroknak. Ezek jó dolgok, de bizonytalanok, sose kalkulálhatók teljes pontossággal, és sokszor ellehetetlenítenek egy iskolát.

E: Milyenek most az iskola tárgyi feltételei?

L P: Az iskola tárgyi feltétele nem volna rossz. Ennek az iskolaszerkezetnek, amit újjól kialakítottunk, az évenkénti 6 osztálynak, és a Segítő Mária Gimnázium évfolyamonkénti 2 osztályának tűrhetően megvolnának az osztálytermei. Megvannak a minimális laborok, tehát a szaktermek is. Mi most már egy váltásban tanítunk, ez nagyon nagy előny, mert vannak iskolák, ahol még mindig két vagy három váltásban kínlódnak. Itt most az a nagy gond, hogy elkészült az iskolának a följavítási tanulmánya. Ennek alapján 4–5 éven keresztül a villamoshálózatot a fűtési hálózaton keresztül a termek felújításáig, mindennek a korszerűsítése, teljes felújítása szükségeltetik. Ha ez 4–5 év alatt megtörténik, pontosabban ha a városi tanács tudja évente ezt megfelelő összeggel támogatni, akkor 4–5 év múlva a Márton Áron Gimnázium ismét korszerű iskola lesz. Ha ez nem történik meg, akkor, ahogy az a betegnél is lenni szokott, ha időben nem avatkoznak be, súlyossá válik a helyzet, és lehet, hogy nagy műtéttel sem tudják majd megmenteni. Nem szeretném, hogy olyan helyzetbe kerüljünk, mint például a nagyenyedi gimnázium, ahol a díszterem tetőzete leszakadt, és szerencse, hogy azelőtt nap volt ott az ünnepség, mert ha nem, 200 ember ott marad. Ilyen helyzetbe jöhet ez az iskola is, ha tovább halogatnák a följavítást, mert nagy az igénybevétel. Naponta 1000 diák van az iskolában, ezért időnként a szükséges műszaki ellenőrzést, meg feljavításokat el kell végezni.

E: Milyen az iskola felszereltsége?

L P: Régi típusú tornatermünk van, tehát nem olimpiai méretű, de azért a testnevelés megoldására hasznos, csak kevés. Van egy kisebb tornatermünk is, meg pályák az iskola körül, futballpálya, kézilabdapálya, kosárpálya, kettő is. Most az egyiket felújítottuk. Ide jár a város ifjúsága, délutánonként, késő estig kosarazás van. Ezt sajnos nem tudtuk megszüntetni. Sok rongálással, meg az iskolába való bejárással is jár, de ez most már népi hagyománnyá alakult, hogy itt találja meg a helyi ifjúság az idő eltöltésének az egyik lehetőségét. Most az a gond, hogy kéne ide egy új, modern bentlakás, 4–5 személyes szobákkal, mert a mi bentlakásunk nagy hálótermes, 17-től 23 ágyakkal. Ez ma már nem felel meg az intimitásnak, és egyéb korszerű követelményeknek, de egyelőre ez van. Az étterem és a konyha tűrhető. A bentlakás az, amivel nem vagyunk elégedettek. Próbáltunk a fiúknál bútorcserét alkalmazni, meg is történt, de így is zsúfolt a bentlakás és nem felel meg azoknak a követelményeknek, amit a 20. század végén egy diák elvár a neki otthont adó iskolától.

E: Milyen az iskola anyagi támogatottsága?

L P: Ez az, ami a legrosszabb nálunk a fordulat óta. Addig legalább akármilyen költségvetés is volt, azt időben megmondták, azzal rendelkezünk, azt lekérhettük a pénzügyi szervektől. Most nincs. Most itt vagyunk április végén és nincs még a 2000-es évre költségvetésünk. Nem csak nekünk nincs, az országnak sincs, a megyéknek sincs, és a helyi tanácsoknak sincs. Következésképpen a költségvetésből élő intézményeknek nincs. Mit jelent ez? A villamos energia- és a vízfogyasztást késve, büntetve, nem tudom hogy, de valahogy a városi tanács lefödi. A fizetéseket a tanfelügyelőségeken keresztül a Minisztérium úgy, ahogy biztosítja, és ennyi. Ennyi, ami nagy-nehezen, késve kijön. A többi esetleges. Csak akkor van előrelépés, ha kellő mennyiségű szponzort tudunk biztosítani, és a szponzorok jelentős anyagi támogatást tudnak nyújtani. Ez áldatlan állapot. Az a legrosszabb, hogy felévkor tudod meg, hogy mennyi az a költségvetés, amivel gazdálkodnod kellett volna év elejétől. Sokszor

kiderül, hogy már félévkor elhasználtad a költségvetésed háromnegyedét. Az utolsó negyedre már nem is jut fedezet. Azt akkor költségvetés-módosításokkal, meg nem tudom, mivel hozzák ki. Egy nagy machináció az egész bonyolult szerkezet, aminek se vége se hossza, és ebben a lehetetlen helyzetben kell az iskolát fenntartani. Minél nagyobb egy iskola, annál több az ilyen fajta gond.

E: Milyen elvek szerint támogatják az iskolát?

L P: A tanulólétszám, az osztályok száma, az épület állaga határozza meg a támogatást. Ezeket az adatokat mindig bekérik. Erről a támogató szervezeteknek van egy összesítő kimutatásuk, ennek alapján próbálják arányosan elosztani a támogatást. De most pl. két olyan év volt, amikor javításra semmit nem kaptunk, egyetlen lejt sem. Tessék elképzelni, hogy lehet egy ilyen iskolát fenntartani, amikor költségvetésből élő intézmény vagyunk, és nem adnak egy lejt se karbantartásra.

E: Mennyi támogatás jut egy tanulóra?

L P: Ezt én így nem tudnám megmondani. Nálunk sajnos nincs ilyen kvótapénz, egy gyermekre jutó pénz. Lehet, hogy központilag valahol ezt kiszámolják, de ezt nem hozzák nyilvánosságra, és mi nem e szerint kapjuk.

E: Mire elég a pénz és mire nem?

L P: Ez az iskola életének éppen csak, hogy a lebegtetéséhez elég. Mikor a hajó ott van, hogy éppen süllyedni akar, de még kidobok ezt, kidobok azt, lemondok még erről-arról. Így lehet ma egyensúlyban tartani az iskolát. De ez semmiképpen nem elég ahhoz, hogy normális módon tudjunk működni.

E: Mennyiben térnek el az iskola feltételei a „többségi” iskolák feltételeitől?

L P: Erre a mi városunk nagyon rossz példa. A pozitív diszkrimináció révén Csíkszeredában a Goga fellelgyárrá alakult át, kitűnő feltételeket teremtettek, megújult bentlakást építettek, a felszereltség ragyogó, a konyhájuk inox edényekkel van felszerelve. Amíg több milliárd lejt költöttek a Goga líceum fejlesztésére, addig nekünk 10 éven keresztül egyetlen lejt sem adtak. Tehát ilyen arányok vannak. A románoknak olyan általános iskolát és olyan líceumot alakítottak ki, hogy az összes többi iskola vizet sem vihet nekik. Itt pozitív diszkriminációval éltek, hogy ne mondhassa a román, hogy valamiféle elnyomásban van része. De sajnálatos módon mégis mindig azt mondják, hogy ők vannak hátrányban, és ők az üldözöttek. Úgyhogy ez szomorú a számunkra. Udvarhelyt is hozhatnám példának. Ott olyan román líceumot építettek fel, amilyen Romániában is kevés van, holott a lakosságnak csak 2%-a román. Más megyékből importálnak be tanulókat.

E: Mekkora itt a tantestület?

L P: 52 állandó státussal rendelkezünk és 20 betanító tanárral, tehát olyan 70 tanár működik az iskolában. 18 óra a heti óraszám általában, de aki 25 évnél többet tanított, annak csak 16.

E: Hány tanuló jut egy pedagógusra?

L P: 25 tanuló van egy osztályban, ez alól van egy-két kivétel, de általában 25-ösök az osztálylétszámok. Pillanatnyilag 700 tanuló van a nappali tagozaton, de van még egy kifutó esti tagozatunk, és egy látogatás nélküli.

E: Mennyi a pedagógusok fizetése?

L P: A pedagógusok fizetése nagyon alacsony, ezért volt nemrégiben ez a három hétig tartó sztrájk. Most áprilistól ígérték, de még nem kaptuk meg a megemelt fizetést, Nekem most, a pályám végén 1500 000 lej az alapfizetésem, most megyek nyugdíjba. Ez forintban, kifejezve 20–25 ezer forintot jelent. Nem tudom, hogy szükséges-e, hogy márkában is megmondjam, vagy dollárban.

E: Milyen életformára telik ebből?

L P: Fizetéstől fizetésig várjuk a pénzt, hogy a közköltséget és az egyéb díjakat kifizessük, és egy tűrhető élmezést biztosítsunk, attól függően, hogy mekkora a családlétszám, vagy hogy hányan dolgoznak a családban. Várjuk, hogy mikor hozzák a következő fizetést, mert napokra beosztott a pénzünk. Ez nagyon nagy feszültséget szül, és rányomja a bélyegét az egész oktató-nevelő tevékenységre.

E: Ha van a pedagógusoknak kiegészítő keresetük, az miből származhat?

L P: Ha van neki földje meg ereje és ideje, gazdálkodhat, vagy kiadja az örökölt földet félbe, ebből valami kis jövedelem jöhet be. Aztán vannak ezek a magánórák. Az idegen nyelv szakos tanárok betanítanak különböző tanfolyamokon. Szerződést kötnek az illető vállalkozóval, vagy az idegen nyelvtanító intézménnyel. Van most már ilyen is szép számmal. Aztán itt vannak a hivatalosított magánórák, amikor felkészítőket szervezünk az egyetemre. Nahát ebből valamit még tudnak keresni. Nyilvánvaló, hogy mindenki megpróbál mellékkeresetet biztosítani, sokszor a melléktevékenység válik a fő állássá. Ez a felkészülésben is tükröződik. A tanárnak nincs már arra pénze, hogy könyveket vásároljon, számítógépet, vagy modern CD-ket, amikkel fejleszheti magát. Ezek az eszközök hiányoznak, nyilvánvaló, hogy ez minőségileg visszaüt.

E: Milyenek számít a tanárok bérezése országos és kelet-európai viszonylatban?

L P: Hát tudtom szerint mi eléggé alulfizetett kategóriája vagyunk az országnak. A társadalmi ranglétrán talán még két alulfizetettebb kategória van, mint mi. Kelet-Európában Ukrajnától eltekintve, talán mi vagyunk a legrosszabb helyzetben. Ők még rosszabb helyzetben vannak.

E: Milyen a pedagógusok foglalkoztatási biztonsága?

L P: Mondjuk a foglalkoztatási biztonság elég jó. Ezért az éhbérért elég nyugodtan lehet dolgozni. Nem teszik ki az embert, csak végső esetben, ha nem tudom, milyen nagy dolgot követ el. Ha megpályázott egy állást, és azt elnyerte, akkor akár élete végéig dolgozhat. Még nincs túltermelés, általában még mindig szakemberhiánnyal küzd a tanügy. Nem mondhatjuk, hogy főlöslég van, inkább hiány van szakképzett pedagógusból a megyében.

E: Változott-e a pedagógusok helyzete a rendszerváltás után?

L P: Változott, mert most még nyíltabban szidhatja mindenki a pedagógusokat. Ebben az elszabadult világban nagyon nehéz a szülőknek is, de az iskolának még nehezebb. A családokban is súlyos feszültségek vannak. Jelentkezik pl. az alultápláltság is, tehát fizikálisan sem bírják a szellemi megterhelést a gyerekek. Nagyon sok családban a mindennapi betevő falatot sem tudják a gyerekeknek biztosítani. Nagyon sok szegény, de jó képességű gyerek nem tud továbbtanulni, vagy ha igen, a család maximális erőfeszítésével, ami visszaüt a család egész életére. Tehát olyan dolgok történtek a pedagógusok körül, hogy persze, hogy megváltozott a pedagógusok helyzete. Azért mondtam, hogy az a legjellemzőbb dolog, hogy most már mindenki szabadon szidhatja őket, mert mindenkit lehet ebben az országban szidni mindenféle felelősségre vonás nélkül, mert nagyon nagy a sajtószabadság. De a megbecsülés nem javult. Hosszú idő távlatában nézve ez nagyon veszélyes, mert amúgy sem volt vonzó a pedagógus pálya a fiatalság számára. Az anyagi feltételek sincsenek meg, és nincs meg a lakás biztonsága. A pedagógusok elégedetlenek a fizetésükkel és a társadalmi elismeréssel. Elégedetlenek az anyagi feltételekkel, amelyeket az iskola működéséhez biztosítanak. Elégedetlenek azért is, mert állandóan félrevezetik őket, állandóan ígéretnek, és az ígéreteket nem tartják be. Úgyhogy nagy az elégedetlenség.

E: Mint igazgató, mennyire elégedett a tanárok munkájával?

L P: Nálam a mérce magasra van állítva több szempontból is. Nem mondom, hogy elégedett vagyok. Az emberek dolgoznak, dolgoznak, van aki jobban, pontosabban. Ami mérgesít

az az, hogy úgy-ahogy tűrhető feltételeket teremtettünk az iskolában, és ehhez mérten sok kollégámtól komolyabb hozzáállást várnék. A másik az, hogy én nem tudom a kényszert alkalmazni. Nincs is eszköz a kezemben, de ennek az én elveim között sincs helye. Ha jó szóval, értelmes úton nem lehet valamit elérni, akkor a kényszer sem használna, hanem még talán ártana is. Az a baj, hogy régóta nem hivatással készülnek erre a pályára a tanárok, úgy csinálják, ahogy a favágást. Sokan fát vágnak a mai iskolákban képzett pedagógusként is. Ezeknek a tanároknak a száma nő, nemhogy csökkenne. Minél több „favágó” tanár van, annál nehezebb az iskolának hosszú idő távlatában léteznie. Ezért kellene sürgősen közbe lépni, és hivatásra nevelni az embereket a főiskolákon meg az egyetemeken. Erdélyben a mostani évben kimennek az „utolsó Mohikánok”, az a gárda, amelyik a Bolyai egyetemen tanult. A Bolyai egyetem szelleme ezzel kivonul az oktatásból. Marad az utána jövőök szelleme, akik valahol még kapcsolódtak ehhez az egyetemhez, az újraindult Babes-Bolyaival, de az már nem a Bolyai régi szelleme. És utána elmarad a hivatás. Erre ma már nem készítik fel az embereket. Az úgynevezett „multikulturális” egyetem erre nem alkalmas. Itt mindenre készülnek az emberek, csak éppen a helyállásra nem, és ha az életben találkoznak egy nehéz helyzettel, elvesztik a fejüket. Ha már nincs idősebb kolléga, aki megértéssel viszonyul hozzájuk, akkor nagyon nehezen találják meg a helyüket. Aki jól akarna indulni, az is eltéved, mert egyáltalán nincs mihez igazodni. Az a nagy baj, hogy a középnemzedék hiányzik. Vannak egészen fiatalok nagy számban, hála istennek a tanügyben, és egy nagyon elöregedett csoport, akik majdnem mind mennek nyugdíjba. Ez nemcsak a tanügyben van így, hanem máshol is, de itt ez nagy gond. Amikor ezek a nagy öregek kivonulnak az iskolából, akkor egyensúlybomlás jön létre, és amíg ez helyreáll, addig sok minden történhet.

E: Kiknek a gyerekei járnak ide a legnagyobb számban?

L. P: Legnagyobb mértékben az értelmiségi szülők gyerekei járnak. Van egy olyan 35%-nyi vidéki gyerek. Részben a vidéki értelmiségiek gyerekei, és vannak a számunkra mindig élményt jelentő falusi gyerekek. Ezeknek a számát szeretnénk a felvételi határig növelni. Akik a falvakról jönnek be, tiszták és minden szempontból csak arra várnak, hogy fogjatok neki tanárok és képezetek engem tovább. Ezeknek az egészséges, jó vidéki gyerekeknek a száma azonban csökken. Az anyagi gondok miatt nem tudják a szülők a bentlakást fizetni, és akkor inkább egy vidéki gimnáziumban tanulnak tovább, vagy elmennek szakmát tanulni, vagy visszamaradnak a gazdaságba. Lehet, hogy sok értékes gyerek elvész a továbbtanulás szempontjából.

E: Milyen családi körülmények közül jönnek a gyerekek?

L. P: Az értelmiségiek, akik a pályán vannak, és fizetést kapnak, azok hozzánk hasonlóan, fizetéstől-fizetésig élnek, de tudják biztosítani a minimális feltételeket. A gyerekek beiskolázása nagy gond, főleg most, hogy a középiskolás tankönyvek ingyenessége megszűnt. Egy tankönyvcsomag a kilencedikeseknek 500–700 ezer lej körül van. Sok embernek ennyi a havi fizetése. El lehet gondolni, hogy ezek a családokra milyen terhet rónak, ha 2–3 középiskolás gyerek is van egy családban, és főleg ha van még egy egyetemista is.

E: Milyen általános iskolákból kerülnek ide a gyerekek?

L. P: A városi általános iskolák tanulóinál tapasztaltuk, hogy hosszú időn keresztül a gyerekek túldoppingolt állapotban kerültek az iskolához. A szülők erre áldoznak, előkészítőkre járatják a gyerekeket. Korábban még felvételi vizsgák is voltak, de az idéntől az iskolának semmiféle szűrő rendszere nem lesz.

E: Hány jelentkező van évente, és hány gyereket tudnak felvenni?

L. P: Nálunk eddig minden évben minimum egy osztálynyi, tehát 30–35 gyerekkel több jelentkezett, sőt, tavaly három osztállyal több gyerek jelentkezett mint amennyit felvettünk.

Ez még valami szűrést jelentett. Vannak azonban olyan szakközépiskolák, ahova annyi tanuló sem jelentkezik, mint amennyi hely van. Nálunk sem nagy a szűrés, de ezeknél az iskoláknál nagy a gond, hogy valahogy beteljenek a felkínált helyek.

E: Szelektálnak-e a felvételnél, és milyen eszközöket alkalmaznak?

L P: Eddig volt szűrés. Tavaly aszerint, hogy ki ment humánra és ki ment reálra, volt egy matematika és egy anyanyelvi szűrőtesztelés. Ezek azért a képességvizsga eredményeket helyre tették. Ezzel lehetett módosítani, hogy ne hagyjuk ki azokat a tehetségeseket, akik valami oknál fogva nem értek el túl jó középátlagot. De most már nincs ilyen. Most a képességvizsgával és a médiák átlagával jönnek az általános iskolából. Meghirdetik a 150 helyet, jelentkezik mondjuk 170 tanuló, az előírt szabály szerint átlagot számolnak, a 150.-nél meghúzzák a vonalat. Aki azon alul esik, az lehet, hogy jobb, lehet, hogy sokkal inkább itt volna a helye, de mivel nekünk semmilyen rálátási lehetőségünk nincs arra, hogy a számokon túl lássuk őket, vagy egyáltalán tesztelhesük, ezt el kell fogadnunk. Hogy ez után milyen eredményeik lesznek, azt csak 1–2 év után lehet megmondani.

E: Van-e protekció a felvételnél?

L P: A mi iskolánkban ilyen nincs. Nem azt mondom, hogy nincs kolléga gyermek, vagy valaki, aki után szólnak, de azt szoktuk mondani, ha nem teljesíti a követelményt, nem tudunk tenni semmit.

E: Milyen a tanulók motiváltsága, milyen tanulmányi eredményeket érnek el?

L P: A motiváltságot sok komponens teszi ki. Egészséges versenyszellem néhány osztályban van. Azért mondom, hogy egészséges, mert van az úgynevezett törtető szellem, azt én nem szeretem, mert ott mindenképpen a jegyekért harcolnak. De az egészséges versenyszellem jó. Vannak informatika osztályok, matematika osztályok, ahol hagyománnyá alakult, hogy teljesíteni kell. Ezekbe az osztályokba kerülnek be a relatíve legértelmesebb gyerekek. Ha a tanári gárda jól a körmükre néz, akkor elég szép eredményeket lehet a velük elérni. Szinte teljes a bejutás felsőfokra egy ilyen osztályból.

E: Mik a legfőbb problémák a tanulókkal, vannak-e fegyelmi gondjaik?

L P: Fegyelmi gondjaink vannak, főleg az óralátogatást illetően. Nagyon sok tanuló szereti kihasználni a szabályok adta lehetőségeket, sajnos könnyen kapnak orvosi igazolást, felmentést. Másrészt vannak szülők is, akik falaznak a diáknak, igazolást adnak akkor is, amikor nem kéne. Ez olyan szempontból érthető, hogy egy szülő, aki látja a gyermekét, hogy mennyit dolgozik, az néha-néha megsajnálja azt a fáradt gyermeket, és ad egy igazolást, hogy beteg volt. Ezek kirívó esetek, de eléggé ismétlődnek, úgyhogy ez nagy gond. Egészen kirívó eset az utóbbi hat évben szerencsére csak egy vagy kettő volt. Olyankor sajnálatos módon az iskolából való eltávolításra került sor. Ezek igazán kirívó esetek voltak, súlyos fegyelmi kihágások, egy eléggé ismétlődő lopás, meg egy másik olyan tett, ami az iskolából való eltávolítást igényelt. Az iskola fegyelme, az anyaországi és az országban levő iskolákat tekintve, jónak tekinthető. Kitűnőnek semmiképpen nem mondanám, kicsit távol állunk ettől.

E: Milyen felsőfokú intézményekbe milyen eséllyel sikerül bekerülniük a tanulóknak?

L P: Most már a skála bővült, orvosira, közgazdaságira, különböző tanári pályákra kerülnek. Most már talán a jog is kezd nőni, ott mindeddig nem volt magyar szakosztály. Most, hogy a Babes-Bolyain bevezették az anyanyelven való tanulás és felvételi biztosítását, talán javul a helyzet. Nagyon sokan mentek idegen nyelvet tanulni. Van egy olyasmi is, hogy később sokan elhagyják a pályát, és elmennek fordítónak, vagy más intézményekhez, és nem pedagógusként folytatják a tevékenységet. Visszaesett valamelyest a reál pályák vonzása, gondolok itt arra, hogy matematika-fizikusból, fizika-kémikusból telítettség van. 70–80% bejut az első nekifutásnál, és azután pedig mindenki. Mindig 80% körül van a bejutás. Ez szerintem jónak mondható.

E: Mi történik azokkal, akik nem tanulnak tovább? Tudnak-e nekik segíteni az elhelyezkedésben?

L P: Mi nem nagyon. Esetleg megtörténik, hogy referenciát kérnek a tanulóról, olyankor ajánlólevelet adunk, vagy segítünk, de hatékonyan nem tudunk beavatkozni az elhelyezkedésbe. A tanulónk sorsát sem tudjuk követni. A találkozók az osztályfőnökök 10 év távlatából győződnek meg arról, hogy kivel mi is történt. 10 év után az iskola valamelyest visszajelzést kap arról, hogy ki hol helyezkedett el.

E: Milyen az iskola kapcsolata a szülőkkel?

L P: A szülőkkel való kapcsolatunk eléggé szervezett. Évente kétszer általános szülői értekezletet tartunk minden évfolyammal, és azon kívül az osztályfőnökök osztály szülői értekezletet is tartanak. Tehát a szülőkkel való kapcsolatunk permanens, de lehetne jobb is. Itt arra gondolok, hogy a tanároknak elég nehéz a helyzetük a családok elfoglaltsága miatt. A klasszikus családlátogatás már nem igen létezik. Ez egyrészt rossz, mert ha a tanár legalább egyszer nem látja otthon a családot, és nem ismerkedik meg a konkrét körülményekkel, akkor a nevelése sem igazán hatékony, tehát nem tud az emberre és a családra vonatkozó lenni. Másrészt az anyagi gondok megoldásába eléggé bevontuk a szülőket. Azt kell mondanom, hogy jól reagáltak erre, sokszor erőn felül is. Például sajnálatos módon hagyománnyá vált, hogy az osztálytermekek a szülői bizottságok teszik rendbe. Ők meszelgetik, és a bútorzat felújításában is ők játszanak szerepet. A szülői közösség erősségétől, anyagi potenciáljától függ, hogy melyik osztályt lehet jobban felszerelni, mert központi alap erre már egyáltalán nincs.

E: Mennyire elégedettek a szülők az iskolával?

L P: A szülők egy része elégedett, másik része elégedetlen, sőt elmarasztalja az iskolát. Kutatást nem végeztünk, de a mindennapi élet tapasztalata azt mutatja, hogy az iskola még hírnevből adódóan, úgy-ahogy megállja a helyét.

E: Mennyiben tér el az iskola tanulói összetétele, más hasonló, nem kisebbségi iskolákétól?

L P: Itt mi vagyunk a többség. Itt a kisebbség a román ajkú lakosság. Azoknak a nagy része köztisztviselő, a hadseregben dolgozik vagy a rendőrségen. Tehát evidens, hogy nem azonos a társadalmi összetétele a két szülőcsoportnak. A mi gyerekeink sokkal szélesebb spektrumú családokból jönnek.

E: Milyen tantervek szerint tanítanak?

L P: Romániában 3 éve egy úgynevezett reformfolyamat indult, amely az oktatás egész tartalmának a megváltoztatására vonatkozik. Elkészültek az új tantervek, már magyarból is eljuttottunk a IX. osztályig, de véleményem szerint ezek az új tantervek még mindig maximalisták, tehát túlzásúfoltak maradtak. Maradt a túlzásúfolttság a román tanügyben, sokat akarunk. Szerintem ez nem volt igazán túl nagy megújulás. A reformtantervekhez kiírták az új tankönyveket. Most ez a folyamat zajlik országos szinten. Alternatív tankönyvek íródnak, helyenként három tankönyvből választhatunk. Mi ezeknek a fordításait alkalmazzuk, mert saját tankönyvünk még nincs. Most már a Romániai Magyar Pedagógusszövetség létrehozott egy saját kiadót, ez próbálja felvállalni a líceumi gondokat. Az I–VIII. osztályban még lefordítják a könyveket, ott még ingyenes a tankönyvkiadás, de a líceumban sajnos már nem. Nekünk arra is kell gondolnunk, hogy elfogadható tankönyvárakkal dolgozzunk, mert különben a szülőket súlyos terhelés éri, ha még a fordítás költsége is rátevéődik az amúgy is csillagászati árú román tankönyvre. Akkor a magyarul megjelenő változat szinte duplája lesz a román tankönyvnek. Most ezeket kell kivédenünk, ha lehet, anyaországi támogatással, ezért hoztuk létre a saját kiadót.

E: Van-e az iskolának, és a pedagógusnak beleszólása abba, hogy milyen tantervet használ?

L P: A tantervbe nincs, tehát a tanterv egységes, itt nincs alternatív tanterv. Tehát egy tanterv van, de a tanterven belül van alternatív lehetőség. Vannak opcionális tantárgyak és vannak

kötelező tantárgyak. A törzsanyaghoz tartozó tantárgyak óraszámát kötött, de van megadott intervallum, van mozgástér. Így lehet aztán elkészíteni a saját tantervet. Ez egy nagy gond, most tanuljuk igazán ennek a módszertanát. Hogy lehet ezt jól, okosan csinálni, anélkül, hogy túlterheljük a tanulókat. Mert ha minden opcionálisan be akarunk vinni, akkor 37–38 órát kell elosztani az öt napra, az hét óra, nyolc óra lenne naponta. Az lehetetlen. Éppen lehetséges, csak ki bírja fizikailag?

E: Milyen tankönyveket használnak?

L P: A szekér megelőzte a lovakat, mert mielőtt meg lettek volna a tantervek, azelőtt már megíródtak az alternatív tankönyvek. Ez egy olyan időszak volt, amikor csak úgy elkezdtek tankönyveket írni az emberek. Hatalmas pénzeket költöttek el alternatív tankönyvekre. Szerintem ennek egy haszna biztos volt, mert a tankönyvírásban gyakorlatra tettek szert az emberek. Utána megjelentek a tantervek, és most már alternatív tankönyveket csak a minisztérium engedélyével, és ezeknek a tanterveknek a tiszteletben tartásával lehet írni. Ezek a tankönyvek a tavasszal bemutatásra kerülnek, abból a tanár választ, és azt ajánlja a diáknak.

E: Tébát nem az iskola vezetősége dönt, hanem a tanár?

L P: Igen, a tanár. A tanár javasolja, illetve ahol több tanár van egy katedrán belül, összedugják a fejüket, és ők döntenek el. Tulajdonképpen lehetséges az is, hogy egy évfolyamon belül két különböző tankönyvből tanuljanak. Csak legyen most már mindenkinek három választási lehetősége, mert tavaly még egy sem volt. A 9.-esek tankönyv nélkül mentek bele az évbe, magyar tankönyvek nem voltak, a régiakat kellett használni, nem volt új tanterv sem.

E: Beszélt arról, hogy két számítógép-terem van az iskolában. Milyen típusú gépek vannak, mire használják őket?

L P: Egyrészt vannak nálunk kimondottan informatika profilú osztályok, ezeknek a gyakorlatra folyik ott. Azon kívül a filológia osztályokban és reál osztályokban is megkezdtek a gépezés tanítását, ami opcionális tantárgy. Így nálunk reggeltől estig foglaltak a számítógépek. Ezen kívül az iskola fenntartása érdekében tanfolyamot hirdettünk egy magán céggel karöltve, és ezeknek a tanfolyamoknak a bevételeiből próbáljuk fejleszteni a géplabort.

E: Honnan és milyen formában kapták a számítógépeket?

L P: Ezeket majdnem kivétel nélkül alapítványi támogatásból kaptuk, Sorossal kezdődött, utána a Rien-i társaság adott, akkor egy német alapítványtól is kaptunk, és egy gépet kaptunk a megyei tanfelügyelőségtől is.

E: Mennyiben tér el az iskola taneszközökkel való ellátottsága más román iskoláktól?

L P: A Marin Preda iskolától biztosan eltér, mert azt felszerelték modern eszközökkel, de egy másik hagyományos román iskolától logikus, hogy nem tér el. A mi megyénkben a román iskolától eltér, de ez azért van, mert itt a román iskolákat felüldotálják.

E: Például a Goga líceumnak sokkal több és jobb számítógépei vannak?

L P: Azt nem tudni, de ők mindezt állami alapról kapták, tehát nem saját maguk szereztek. Hatalmas összeget kapnak a hivatalos csatornákon kívül is. Ez már nem titok, ezt már mindenki tudja, nem közhiedelem. Ők külön utakon a minisztériumtól egyenesen is kapnak támogatást, és mégsem elég.

E: Milyen következményei vannak a kisebbségi létnek az anyagi támogatásban és a tárgyi feltételekben?

L P: Azt hiszem, hogy a tárgyi és személyi feltételekben nem nagyok a különbségek. Nekünk az anyaország támogatásával bizonyos kompenzációk jöttek be, tehát egyes iskolák még előnyt is élveznek más normál iskolához képest. Nagy különbség csak itt van, a mi megyénkben, ahol egy-két román iskola van és azt szupradotálják. A többi román iskola, a mi szintünkön van, vagy még alatta. Ha a nagy román megyéket veszem, akkor ott egy-két

szuper iskolától eltekintve az állami iskolák helyzete rosszabb, mint nálunk, úgy anyagi, mint személyi feltételekben. Viszont a kisebbségi oktatás a szórványban minősíthetően rosszabb. Ott a tárgyi feltételek és a személyi feltételek rosszabbak, mint itt. A Partiumban pedig éppen senki sem figyel rájuk, ott asszimiláció van.

E: Jobb-e ez az iskola attól, hogy kisebbségi, vagy rosszabb?

L. P: Semmiképpen nem rosszabb. Talán jobb, mert tudjuk, hogy a kisebbségnek többet kell felmutatnia ahhoz, hogy ugyanoda eljusson mint a többség.

E: Miben vannak a kisebbségi iskola előnyei és a hátrányai?

L. P: Az előnye mindenképpen az, hogy ebben a közegben mégiscsak felkészülhet a kisebbségi létre az ember. Ha valaki más nyelvű iskolába jár, akkor hátrányos helyzetbe jut nemzetiségi szempontból. Feltétlenül azt tartom elsődlegesnek, hogy az ember megalapozza a tudását az anyanyelven. Ezt én mindig is vallottam, akkor is, mikor nem volt szabad. Akkor van mihez viszonyítani, ha megfelelő tarisznyát kap az ember. Én azt az utat tartom járhatónak, hogy a gyerek középfokú képzést, sőt ha lehet, a felsőfokú képzést is anyanyelven kapja. Mindamellettt tanulja meg az állam nyelvét, de az tőle függ, hogy milyen szinten és milyen módon tanulja meg. Én pl. soha nem jártam román tannyelvű intézetbe. Magyarul végeztem a főiskolát, magyar egyetemre jártam. Csak egy tantárgyat tanultam románul, a matematika történetét. Ezen kívül végig magyarul tanultam, de ebből semmiféle nehézségem nem volt. Bukarestben a minisztériumban is meg tudtam állni a helyem a román nyelvtudásommal, és a megyei tanfelügyelőségen is.

E: Okoz-e valamilyen szempontból problémát az iskolának az, hogy a nemzeti kisebbség oktatását végzi?

L. P: Egy tömb megyében nem okoz gondot, de a szórványban egy iskolának nehéz elszigetelten léteznie. Ezért tartjuk fontosnak a testvéri kapcsolatokat ezekkel az iskolákkal. Ne csak anyaországi iskolákkal legyen kapcsolata egy ilyen gimnáziumnak, hanem a belső kohézió érdekében tartsunk szerves kapcsolatot a nagyváradi iskolával is. Tudja, hogy léteztünk, tudja, hogy hozzánk fordulhat, hogyha valamilyen tantervi, vagy akár milyen más gondja van. A Romániai Magyar Pedagógusszövetségnek ebben látom a feladatát. A történelemben először sikerült szövetségbe hozni ezeket a tanárokat, akik eddig elszigetelten, esetlegesen találkozhattak egymással. Most Erdélyben létezik ez a szövetség, amely tájékozik és segít, természetesen ereje függvényében. Az is példátlan, hogy felvállalja a továbbképzéseket, akadémiai hoztunk létre, az évközi továbbképzések permanenssé váltak. Ezek mind olyan vívmányok, melyek az oktatás minőségét hivatottak elősegíteni.

E: Okoz-e a kisebbségi helyzet konfliktust valakikkel?

L. P: Hát konfliktust okoz, mert ugye, itt volt a nagy Pruteanu mester, akit mindenki ismer a régióban. Ez az úr, amikor itt volt, elég sok gondot okozott nekünk. Aztán mi megtanítottuk neki a leckét, de úgy látszik, nem tanulta meg eléggé. Mikor elment, agyba-főbe dicsért minket, látta a konkrét valóságot, nem tudott mást mondani. Órákon vett részt, betekintést nyert, látta, hogy itt jó színvonalon beszélnek a román nyelvet. Utána meg azt nyilatkozta, készakarva hoztuk ide, hogy félrevezessük őt. Holott ő jött ide, abszolút hívatlanul. Ebből is látszik, hogy milyen hazug ember. Sajnos nem ez az egyetlen ilyen példa. Ezek konfliktust teremtő emberek. Vannak újságok is, amelyek ezt terjesztik, helyi, megyei jellegű újságok, TV-adók, a sovén-nacionalista propagandának az eszközei. Ha valaki egyszer majd elfogulatlanul elemzi ezeket, független szemszögből, akkor kimutatható lesz, hogy mennyi kárt, mennyi konfliktust teremtettek adásaikon keresztül. Így teremtődnek a konfliktusok. Egyébként mi itt nyugodtan vagyunk a Gogával. Ha valami van, meghívjuk egymást, de különben éli mindenki a maga életét. Az életben találkozunk, nem kell a testvériséget erőltetni.

Akkor vagyunk igazán egymás mellett, ha tiszteljük egymást, és mindenki élheti a maga szabad közösségében az életét. Ezt nevezem együttélésnek, nem azt, hogy rákényszerítjük egymásra az olyan helyzeteket, melyek nem természetesek a másik számára. És akkor azt mondja a másik, hogy érezd jól magad, mintha itthon lennél. Hát ezt éltük meg 40 éven keresztül, hogy „itthon vagy nálam”, ugye. Hát én saját magamnál akarok itthon lenni. Ez nagy különbség, de ezt nem akarják megérteni.

E: Miben kellene megváltoztatni az iskola helyzetét?

L P: Az iskola helyzete mind személyi, mind anyagi feltételekben akkor fog változni, ha a helyi közösségek anyagi ráfordítása és erkölcsi megbecsülése egyértelműen növekedni fog. Annak a felismerésére van szükség, hogy már le kell szállni a szó szintjéről és oda kell tenni komoly összegeket. Másképp lesüllyed az egész román oktatás és köztük mi is. Ha ezt nem ismerik fel, akkor a román oktatásban visszafordíthatatlanul olyan dolgok történnek, amiket soha nem lehet igazán helyrehozni. Ilyen vészes a helyzet. Az én megítélésem szerint komoly anyagi ráfordítás kell, és az anyagi ráfordítás mellett jöhet a személyi feltételek erősítése. De addig semmi sem lesz, sem itt, sem máshol, amíg csak toldás-foldás az egész.

(Az interjút Mandel Kinga készítette)

„Lassan esik szét minden...”

Hulló István, a szabadkai Egészségügyi Középiszkola igazgatója

Educatio: Szeretném, ha bemutatná a tágabb régiót és közelebről Szabadkát, a nemzetiségi megoszlás szempontjából.

Hulló István: Lényegében a tömbmagyarság itt él Észak-Bácskán és Észak-Bánságon – azaz az északi Tisza-mentén. Szabadka város, az oktatásban és egyéb területeken is központi szerepet tölt be. Az oktatás más községekben, városokban annyira redukálódott, hogy nagyon sok középiskola megszűnt, nem működik, Szabadkán pedig relative még nagy múltra tekint vissza és még komoly hálózattal is működik. A város 150 000 lakosú. Sok apróbb falucska található a környéken. A települést 1339-ben említik hivatalosan először mint szabad királyi várost. A századfordulón élte virágkorát, akkor volt itt egy abszolút polgárisodó réteg és erős ipar. Pl. az első villamos itt volt az országban, de 1972-ben megszűnt. Nálunk hét középiskola van, tehát az egészségügyi, a gépészet és elektrotechnikai középiskola, aztán a közgazdasági szakközépiskola, ebbe a közgazdaságiba tartozik még a szakács, cukrász, vendéglátás. Azután a vegyészeti technológia, és ide tartozik az élelmiszeripar, és a varrónőképzés. Azután az építő- és nyomdaipari középiskolánk, 2000 diákkal, itt ácsok, kőművesek, vannak építészeti profilok, illetve a nyomdaiparra képezik a diákokat. Nálunk a középiskolai képzés az iskolákban három vagy négy év alatt történik. A háromévesek a szakmunkásképzők, a négyévesek pedig inkább nevezhetők szakközépiskoláknak. A négyévesről lehet továbbtanulni egyetemen, főiskolán, a háromévesről nem. Aki oda iratkozik, az befejezte tanulmányait. Középiskolai szinten lehet különböző specializációkat választani, nálunk, pl. röntgen-technikust, ez az ötödik fokozatnak felel meg, hatodik a főiskola. Szabadkán van főiskola is, az óvónőképző, azután az elektro-technikai, építészeti főiskola, és vannak egyetemek is. Idéntől van magyar nyelven is tanítóképző. Nálunk a tanítószághoz egyetemi végzettség szükséges. Ez a hetedik fokozat. Eddig Zomborban létezett csak ilyen, Szabadkán négy éve megszűnt a tanítóképző. Zomborba helyezték át. De az önkormányzat kiharcolta és visszakertült ide minisztériumi jóváhagyással. Azután van építészeti, közgazdasági egyetem, mezőgazdasági főiskola is természetesen. Lényegében közel állunk ahhoz, ahogy

Akkor vagyunk igazán egymás mellett, ha tiszteljük egymást, és mindenki élheti a maga szabad közösségében az életét. Ezt nevezem együttélésnek, nem azt, hogy rákényszerítjük egymásra az olyan helyzeteket, melyek nem természetesek a másik számára. És akkor azt mondja a másik, hogy érezd jól magad, mintha itthon lennél. Hát ezt éltük meg 40 éven keresztül, hogy „itthon vagy nálam”, ugye. Hát én saját magamnál akarok itthon lenni. Ez nagy különbség, de ezt nem akarják megérteni.

E: Miben kellene megváltoztatni az iskola helyzetét?

L P: Az iskola helyzete mind személyi, mind anyagi feltételekben akkor fog változni, ha a helyi közösségek anyagi ráfordítása és erkölcsi megbecsülése egyértelműen növekedni fog. Annak a felismerésére van szükség, hogy már le kell szállni a szó szintjéről és oda kell tenni komoly összegeket. Másképp lesüllyed az egész román oktatás és köztük mi is. Ha ezt nem ismerik fel, akkor a román oktatásban visszafordíthatatlanul olyan dolgok történnek, amiket soha nem lehet igazán helyrehozni. Ilyen vészes a helyzet. Az én megítélésem szerint komoly anyagi ráfordítás kell, és az anyagi ráfordítás mellett jöhet a személyi feltételek erősítése. De addig semmi sem lesz, sem itt, sem máshol, amíg csak toldás-foldás az egész.

(Az interjút Mandel Kinga készítette)

„Lassan esik szét minden...”

Hulló István, a szabadkai Egészségügyi Középiszkola igazgatója

Educatio: Szeretném, ha bemutatná a tágabb régiót és közelebről Szabadkát, a nemzetiségi megoszlás szempontjából.

Hulló István: Lényegében a tömbmagyarság itt él Észak-Bácskán és Észak-Bánságon – azaz az északi Tisza-mentén. Szabadka város, az oktatásban és egyéb területeken is központi szerepet tölt be. Az oktatás más községekben, városokban annyira redukálódott, hogy nagyon sok középiskola megszűnt, nem működik, Szabadkán pedig relative még nagy múltra tekint vissza és még komoly hálózattal is működik. A város 150 000 lakosú. Sok apróbb falucska található a környéken. A települést 1339-ben említik hivatalosan először mint szabad királyi várost. A századfordulón élte virágkorát, akkor volt itt egy abszolút polgárisodó réteg és erős ipar. Pl. az első villamos itt volt az országban, de 1972-ben megszűnt. Nálunk hét középiskola van, tehát az egészségügyi, a gépészet és elektrotechnikai középiskola, aztán a közgazdasági szakközépiskola, ebbe a közgazdaságiba tartozik még a szakács, cukrász, vendéglátás. Azután a vegyészeti technológia, és ide tartozik az élelmiszeripar, és a varrónőképzés. Azután az építő- és nyomdaipari középiskolánk, 2000 diákkal, itt ácsok, kőművesek, vannak építészeti profilok, illetve a nyomdaiparra képezik a diákokat. Nálunk a középiskolai képzés az iskolákban három vagy négy év alatt történik. A háromévesek a szakmunkásképzők, a négyévesek pedig inkább nevezhetők szakközépiskoláknak. A négyévesről lehet továbbtanulni egyetemen, főiskolán, a háromévesről nem. Aki oda iratkozik, az befejezte tanulmányait. Középiskolai szinten lehet különböző specializációkat választani, nálunk, pl. röntgen-technikust, ez az ötödik fokozatnak felel meg, hatodik a főiskola. Szabadkán van főiskola is, az óvónőképző, azután az elektro-technikai, építészeti főiskola, és vannak egyetemek is. Idéntől van magyar nyelven is tanítóképző. Nálunk a tanítószághoz egyetemi végzettség szükséges. Ez a hetedik fokozat. Eddig Zomborban létezett csak ilyen, Szabadkán négy éve megszűnt a tanítóképző. Zomborba helyezték át. De az önkormányzat kiharcolta és visszakertült ide minisztériumi jóváhagyással. Azután van építészeti, közgazdasági egyetem, mezőgazdasági főiskola is természetesen. Lényegében közel állunk ahhoz, ahogy

egyes politikai körök szeretnék is, hogy Szabadka egyetemi város legyen. Régebben volt bölcsészkar, jogászokat is képeztek, de jelenleg ez nincs. Létezik még egyházi középiskola és főiskola. Ez talán a legerősebb középiskolánk. Katolikus, magyar-horvát középiskola. Zeneiskolánk is van, zenei óvodától, elemitől zenei középiskoláig.

E: Van-e külön tiszta magyar nyelvű középiskola, vagy integrált módon történik a magyar nyelvű oktatás?

H I: Nálunk minden iskola kombinált módon oldja meg a kétnyelvű oktatást. Minden iskolában megvan mindkettő, de változik az arány a magyar és a szerb tagozatok között. A zeneiskolákban nagy probléma, hogy az utóbbi években diákhány volt, nagyon kevés kis elsősünk van, a város több részén csak kombinálva tudnak tanítani. Nálunk minimum 15 gyerek kell, hogy osztályt alapítsanak, de a minisztérium azért mindig jóváhagyja kisebb tagozatok indítását is. Az utóbbi években nagyon sok magyar középiskolás kerül át Magyarországra (pl. Szegedre) továbbtanulni, és mind kevesebben iratkoznak be ide. Csökken a beiskolázható tanulók száma.

E: Hogyan dől el, hogy milyen nyelven indítanak osztályt?

H I: Mi nagyon vigyázunk arra, hogy megfelelő számú és azonos lehetőség között választható legyen a diákok. A város szintjén egyeztetjük a beiratkozás-politikát. Ezen részt vesz a minisztérium és az önkormányzat képviselője is. Általában a minisztérium inkább nézi, hogy meglegyen a szerb arány, az önkormányzat pedig igyekszik minél több magyart kiharcolni. Úgy érzem, hogy ez az utóbbi időben elég jól kialakult. Amikor kialakulnak az arányok, ez megjelenik a hivatalos lapban, és utána vannak a felvételi vizsgák. Augusztus-szeptemberben pótiratkozás van. Azokba az osztályokba, ahol kevés a létszám, illetve ahol túljelentkezés van, egy-két főt jóváhagy még a minisztérium. Gyakorlatilag abszolút központosított az iratkozáspolitiká.

Én pl. csak olyan ágazatokat indíthatok, ami hivatalosan megjelenik. Szerintem ez nem nagyon helyes, mert mi jobban ismerjük a helyi viszonyokat és tudjuk, hogy pl. miért kérünk ilyen meg olyan tagozatokat. Én kérek laboránszt magyar nyelven, mert tudom, hogy miért kértem. Belgrád jóváhagyja, de a szerbet is vele párhuzamosan, hogy az arány meglegyen. Erre nagyon vigyáz. Tehát erre nagyon odafigyelnek, semmiképpen sem engedik, hogy meg legyen károsítva a szerb tagozatok száma. De nagyon drasztikusan nem szólnak bele. Van lehetőségünk odafigyelni új dolgokra. Nagyon drága, és nagyon bonyolult egy-egy új tagozat indítása, erre komoly szabályzatok vannak.

E: Hogyan változott a tanulók és ezen belül a magyar tanulók aránya a településen?

H I: 1992-től nagyon felgyorsult az elvándorlás. A fiatal családok és a gyerekeik elhagyják a Vajdaságot, ezt nagyon lehetett érezni az elemi iskolákban és aztán már a középiskolákban is. Még egy fontos változás van. Aki úgy képzei a jövőjét, hogy itt marad, az bizony nem írhatja magyar osztályba a gyerekeit, hanem inkább szerbbe. Rengeteg magyar gyerek jár szerb osztályba, és ők teljesen elveszítik az anyanyelvüket. Szinte teljesen el is felejtik, függetlenül attól, hogy otthon akár egyik akár mindkét szülő beszél az anyanyelvet. Teljesen elszerbesülnek. Ez manapság számottevő jelenség. Egy 30-as létszámú osztályban biztosan van 3–4 magyar gyerek, aki elszerbesül. Ezek szinte már nem is tudnak magyarul. A vegyes házasságok esetében, ahol a feleség magyar, ott törvényszerű, hogy szerb osztályba írják a gyereket. Ezek spontán módon alakulnak így, különösen a kisebb településeken és a szórványban. Szabadkán és a régióban olyan 15% a pravoszláv szerb. A többi 30% vegyes házasságban él, vagy egyéb más kisebbség: horvátok, bunyevácok, akik horvát katolikusok. Aztán a cigány kisebbség is jelen van. De ez mind szerb osztály alatt fut. Volt olyan próbálkozás, hogy pl. Dél-Bánátból behozzuk a magyar gyerekeket kollégiumba. Kicsi a kollégi-

um, maximum 20 gyerek van ott, akik a szerb elemi iskola után próbálták folytatni a tanulást magyar középiskolában. De ez nem működött, visszamentek szerbbe. Egyszerűen nem tudnak lépni. Ha elveszíti az anyanyelvét és azt a mély kapcsolatot a kezdet kezdetén, akkor elvesztette a magyar identitását is.

A tavalyi bombázások idején pl. a gimnáziumból nagyon sokan elmentek és akkor összevontak két tagozatot. Nagyon nehéz tartani az arányt. Egy ilyen regionális iskola mint a miénk még jobban bírja, de vannak a környező településeken is magyar gimnáziumok, ott már nagyon nehéz tartani. Ha jól tudom, ott a szerb arány most 83%. A közgazdasági középiskolákban is nehéz tartani az arányt. Évről évre egyre tolódik a szerb tagozatok felé, mert nincs elég magyar diák.

E: Az egészségügyi középiskola hány tanulóval működik?

H I: 750 diákunk van, 22 tagozaton. Különböző típusú nővérképzések vannak: fogász nővér, szülész nővérek stb. és idecsapták hozzánk még annak idején a férfi-női fodrászatot is. Lévé, hogy ez szakmunkásképző, eléggé kilógnak. Más típusú gyerekek iratkoznak oda. Nem jó nekik sem. Korábban a vegyészet-technológiával voltak együtt, és azután egy iskolareformmal idecsapták őket és itt is maradtak.

Mi a kórház mellett vagyunk, általános nővéreket képezünk, itt folynak a gyakorlatok. Ez egy olyan középiskola, amely széleskörű képzést ad, még hozzá elég alaposan, a gimnáziumi szinttel is felér. Erős alapokat kapnak a gyerekek, egyetemre is mehetnének, de a gyakorlati része is erős. Egytől egyig munkába tudnak állni a gyerekek az iskola elvégzése után.

E: Hogy alakul a jelentkezők aránya?

H I: Nem annyi a jelentkező, mint korábban, de azért még mindig kétszeres szokott lenni. Felvételiznek a gyerekek, bár tavaly nem volt felvételi, mert háború volt, csak jöttek és hozták a bizonyítványokat, és aszerint rangsoroltuk őket. Amikor felvételi vizsgák voltak az elmúlt években, nem volt annyira vonzó az iskola. Most sokan jelentkeznek, de kb. annyian teszik le a felvételi vizsgát, amennyire szükségünk van. A szerbeknél sokkal többen vannak, ott még mindig népszerű. Tehát kétszeres túljelentkezés van, de csökken a magyar arány. Az iskola nyitott egy kihelyezett tagozatot Zentán. Ott is volt valamikor egészségügyi képzés, de mostanra megszűnt. Ott még nagyobb arányban élnek magyarok. Ennek az az előnye, hogy a gyerekek ott maradnak, hátránya viszont az, hogy az anyaiskola távol van és nincs felügyelet, nincs olyan minőségű munka, amilyenre egy ilyen iskolában szükség lenne. Úgyhogy nagyon megkérdőjelezem magamban azokat a diplomákat, de hát sajnos ez van. A szülők körében elterjedt, hogy ez egy szigorú iskola, tartja a nívót. Ebben az országban van 25 egészségügyi középiskola, és ez a jobbak közé számít. Pedig nincsenek meg a feltételeink, nincsenek kabinetek, de van egy jó társaság, aki jól dolgozik. Nagyon sok át-képzést is végzünk.

E: Minden tárgyat magyarul tanítanak?

H I: Az utóbbi években bizony nagyon sok gond van emiatt, mert nem tudunk olyan pedagógusokat találni, akik tudnák a magyar nyelvet. Jelenleg a mi iskolánkban magyar szakon a diákok minden tantárgyat magyarul tanulnak végig. De tavaly, tavaly előtt zenéből nem volt tanárunk. Van egy-két kisebb tárgy, amiből kevesebb óraszám van, pl. zene, képzőművészet, ezek. Az utóbbi években már tanárhiány miatt nem tanultak a gyerekek minden tantárgyat magyarul. Magyar pedagógusok szinte nincsenek, csökken a számuk, nem akarnak dolgozni, mert kevés a fizetés. A szakiskolákban pedig speciális szakemberek kellenének, és magyarból mind kevesebb van. A tornatanár és a matematikus Szegeden végzett. Sokáig nem volt magyar matematikusunk. Az informatikusunk magyar, de nincs meg a megfelelő iskolája, nem szaktanár. Főiskolája van, de az nem elég. Eddig ő volt a fizikus is.

Most éppen idecsaltam a nejét, mint fizikust, úgyhogy a szakembergondjaim megoldódtak. Úgy kell őket összevadászni. Szerencsére liberálisak vagyunk és ez nagy vonzerő. Az elődeim nem figyeltek erre. A főnövérek főiskolai végzettségűek, ők tartják a gyakorlatokat. Ide pl. felvettek egy csomó embert, akik mind szerbek voltak. Most magyarok alig akarnak jönni a főiskoláról, hogy tanítsák a gyakorlatos diákjainkat. Jelenleg ez problémánk.

E: Hogy történik az iskola finanszírozása?

H I: Én úgy tudok gazdálkodni, ahogy év elején leadom, hogy van ennyi tagozatom, ennyi diákom, ennyi programom. Erre van egy keret, és azt osztogatom a tanáraim között. Mivel kis iskola vagyunk, ez elég szerény méretű. Házmesterünk nincs, betörés elleni őr sincs, sok mindent elloptak már. Csak egy kabinet van, a többi általános tanterem, ahol szinte mindent tanítanak. A kórház is annyira szegény lett, hogy nincs már semmilyen repro-anyag, a gyerekeknek alig tudnak valamit bemutatni. Nem tudnak bennünket támogatni, nincsenek vegyszerek, a vérvételt nem tudják tanítani. Csak az a minimum van meg, hogy a beteg meg ne haljon. A kórházi betegek nem fekszenek bent az osztályokon, mert nincs pénz ételmezésre, fűtésre, fenntartásra. Sajnos jelenleg nem sokat tudnak mutatni a kórházban. Ez már az egészségügy gondja. Minden középiskolát a minisztérium illetve az önkormányzat finanszíroz, tehát kettős költségvetésünk van. Az önkormányzat tulajdona az épület illetve a felszerelés, a tanárok fizetését fizeti a minisztérium. Ha van beruházás, azt általában az önkormányzattal egyeztetve, fele-fele arányban szokták fizetni. Nekem volt néhány nagyobb tervem, bővítésekre, mert nincs elég helyiségünk, pl. hozzáépítés, padlástér beépítés, tanfelszerelés stb. Néhány programot finanszíroztak is közösen, de most már nincs semmi. Az önkormányzat az anyagi téritést adja, illetve a biztosítást, és egyéb olyan karbantartással járó költségeket fedez, ami az épületre, ablakokra, tetőszerkezetre, meszelésre vonatkozik. Ez egy szabályzat alapján történik, amelynek alapja az iskola tagozatainak száma, a diákok száma, illetve, hogy milyen képzés folyik ott. Ezen kívül figyelembe veszik, hogy milyen az épület állapota és kora. Vannak képzések, amik sokkal drágábbak, pl. a laboránsok drágábbak a fodrászoknál. Az önkormányzattól a költségek 40–50–60%-át kapjuk. Most a tavalyi háború miatt ez 3–4%-ra sikeredett. Ez azt jelenti, hogy csak a minimális dolgokra jut, tehát semmiféle fejlesztésre nem is gondolhattunk. Általában semmire sem jut. Rá vannak kényszerítve az igazgatók, hogy gazdálkodjanak. Egy az egyben menedzser feladat manapság iskolaigazgatónak lenni. Általában donátorokkal, támogatókkal, szponzorokkal oldjuk meg azt, amit másképpen nem tudnánk.

E: Kik ennek az iskolának a támogatói?

H I: Sajnos kompromittáljuk magunkat a szülőknél. A jobbmódú szülők vállalatai támogatnak minket. Igyekszünk azokkal a szülőkkal jó kapcsolatokat ápolni, akik segíteni tudják az iskolát. Nagyon sok privát vállalat van, és a szülők a saját gyerekük kedvéért támogatást adnak. Aztán támogatnak minket olyan cégek, vállalatok, akik pl. ilyen repro-anyagokkal, kötszerekkel foglalkoznak, aztán pl. állategészségügyi cégek, vagy más vállalatok. Sajnos most Szabadkán szinte nem működik a gazdaság. Korábban két-hármezer foglalkoztatott volt egy villamossági gyárban, vagy a húsgyárban, a vegyi műveknél több ezer munkás dolgozott. Ma már ezek egyike sem dolgozik. Mióta megszűnt a termelés, azóta nincs semmiféle kultúra sem, az oktatásra és a művelődésre sincs pénz.

Elég keserves a helyzet, menedzser módon kell mindent megkeresnem. De azért minden évben kimeszelünk, csak-csak kifizeti valaki. Igyekszünk kirándulni, a tanári kollektíva is részt vesz ezen, odafigyelünk arra, hogy legyen egy-két pozitív dolog is. Csak kibírjuk valahogy ezeket az éveket.

E: Milyen körből kerülnek ki az iskola tanulói?

H I: Elsősorban lányok, osztályonként 3–4 fiú van. Azután munkáscsaládok és a középréteg, nem a legszegényebb kategória. Kivéve a fodrászokat, ott talán vannak szociális gondok. A szegény sorsú gyerekek nem ide iratkoznak. A fodrászaink között vannak, de az egészségügyiseknél nincs gond, Nem jellemző, hogy nincs mit felvennie, vagy nincs uzsonnája, rosszul lett az éhségtől, vagy nem tud kirándulni menni, mert nincs rá pénz. De a magyar diákoknak csak egyharmada szabadkai, a többi bejáró vidékről, elsősorban Bácskából. Zomborban is alig van már magyar tagozat, tehát egész Közép-Bácskából, Dél-Bácskából jönnek. Régebben sokan Újvidékre jártak, most ide járnak Szabadkára. Van egy szabadkai diákothon, oda bekerültek a jobb tanulók. Lényegében ezek mind módosabb szülők, tudják biztosítani az utaztatást, és a bentlakást is. Tehát nincsenek különösebb anyagi gondjaik az iskoláztatással. Nem mondom, hogy gazdag családok, de jobb szociális szférából jönnek ide a gyerekek.

E: Milyen a motiváltságuk és milyen eredményeket érnek el?

H I: Változó, attól függően, hogy miért iratkoznak ide. A diákoknak nagyon nagy százaléka nővér szeretne lenni. Ők a legstabilabbak. Ide indult, ez a szakma vonzza, és ez is marad. De pl. nagy csalódások is vannak. A középiskola nagyon jó mutatója annak a tudásnak, hozzáállásnak, ami az elemi iskolákban folyik. Mivel ott sajnos az utóbbi években alig van magyar tanár, pl. a szaktantárgyakat is a tanítónők tanítják. És bizony kémiaiából, biológiából, fizikából, matematikából nem tudnak helytállni a gyerekek. És akkor jönnek a nagy traumák. Egy-egy szintiszta jeles diák itt kettesekkel, egyesekkel bukdácsol, és nem is tudja folytatni a tanulmányokat. Közben orvos szeretett volna lenni. Őnáluk vannak a nagy buk-fencek. Ez nagyon jellemző, az elsőre különösen. III.-ban megint kicsit lazábbak, mert akkor már túl nagyok és foglalkoztatja őket, hogy mi lesz tovább. De aki fennmarad a hálón elsőben, az be is tudja fejezni és diplomát kaphat. A fő motiváltság az, hogy valaki orvos szeretne lenni, olyankor, újvidéki egyetemen próbálkozhat. Itt magyar nyelvű felsőfokú oktatás szinte csak a bölcsészkaron van. Korábban volt rá lehetőség hogy válasszon az ember. A szerb egyetemen magyar előadásokat is lehetett hallgatni, és lehetett magyarul vizsgáztatni. De ez megszűnt. Az óvónőképző, a tanítóképző és a bölcsészkaron a papi-teológia megmaradt. Más magyar nyelvű felső iskola nincs. Tehát itt a magyar nyelvű oktatás a középiskolai szinttel be is fejeződik.

E: Van-e különbség a szerb és a magyar származású tanulók között?

H I: Általában a magyar gyerekek jobbak. Fegyelmezettebbek és jobb tudással érkeznek. A fegyelem, a magaviselet, a munkához való hozzáállás terén nincs az a balkáni lazaság, neveltlenség. De az utóbbi években a tudás csökkent. Régebben úgy alakultak ki az osztályok, hogy ki milyen eredménnyel jött, úgy rangsoroltuk. És ennek alapján magyar vagy szerb, mindegy, kialakultak a listák. Így kialakult az arány: három magyar osztály – egy szerb. Máskor két magyar osztály, egy szerb. Mert így jöttek össze a diákok. Ez most már megszűnt, mert határozottan megváltozott az oktatási politika. Ma már nemcsak a diákok, hanem a tanárok motiváltsága is kérdéses. Kevés a tanárok fizetése, sok a munkabeszüntetés, a sztrájkok különböző formái. Rengeteg kiesés adódik a munkában. De a magyarok mindig is jobbak voltak, mert más a nemzeti identitásuk.

E: Milyen arányban tanulnak tovább a kilépők?

H I: Elég kevés, 15–20%. A többiek elmennek ambulanciákra, kórházakba. Elég nagy gond, hogy a magyarok nemigen kapnak állást. Különben azért még lehet munkát kapni – eltérően a többi szakmától. Aki idejön és befejezi az iskolát, az szinte biztosan kap munkát, hogyha nem akar továbbtanulni. De tovább is tanulhat. Azok a diákok, akik innen átirat-

koznak és Magyarországon folytatják tovább a tanulmányaikat, ebben a közegben meg-edződve, jól helytállnak a középiskola elvégzése után. Tudásban is meg egyébként is.

E: Milyen arányban mennek Magyarországra felsőoktatási intézménybe?

H I: Mind többen, attól függően, hogy milyen ösztöndíjat kaphatnak. Van egy módszertani központ, illetve egy ösztöndíj-tanács, ahol a felsőoktatásra adnak ösztöndíjat. Fontos, hogy kap-e ösztöndíjat vagy nem, mert most már Magyarország annyira drága, hogy ott ösztöndíj nélkül nem lehet továbbtanulni. Itt a legtöbb helyen szerbül felvételiznek. A hátrány mindenképpen megvan, mert ide nem tud felvételizni, és nem tud bekerülni, mert a nyelv miatt nem tudja ugyanúgy letenni a felvételit, Magyarországra meg nem tud átmenni, mert nincs pénze. Ezért nagyon sok jó képességű gyerek kimarad, inkább munkát vállal, és nem tanul tovább.

E: Milyen karokon tanulnak tovább?

H I: Elég sokan mennek orvosi egyetemre, de biológiára, bölcsészkarra, mezőgazdaságra is. Nagy arányban mennek még főiskolára, Zentára. Most csalogattam ide vissza őket, mert kevés a magyar főnövér, és nálunk taníthatnák a gyakorlatit. De ilyen fizetéssel igen nehéz idecsalogatni őket. A kórházi fizetés egy kicsit erősebb azért, igaz, hogy sokkal több a munka és a felelősség is. Nem nagyon vállalnak jelenleg órákat az iskolában.

E: Mekkora a tantestület?

H I: 40 állandó tanárunk van és 30 fő külső munkatárs. A tanárok közül mindenkinek megfelelő szakképesítése van, csak egy-két kollégának nincs. Az utóbbi években alakult ez ki. 1992-ben a szerb-horvát háború alatt igen sokan elmentek. Azóta jöttek a fiatalok és kialakult egy stabil gárda. Nem ez a helyzet az orvosokkal. Orvosok nincsenek. Jelenleg egyetlen orvosunk van főállásban, aki itt tanár az iskolában. Voltak többen korábban, de itthagytak bennünket. Most orvosi munkát végeznek és nagy óraszámmal visznek tantárgyat magyar és szerb orvosok is. Az a nagy gond a külső munkatársakkal, hogy pl. az orvosok nem pedagógusok. Nagyon sok problémánk adódik a tanítás, az osztályzatok kezelése területén, mert nem szakemberek. Nem vesznek részt a továbbképzéseinken, belső fórumainkon, a pedagógusokkal, pszichológusokkal nem beszélgetnek, hogy megtudnák milyen tanítási, didaktikai problémák merülnek fel. És ez nagy hátrány, mert sokkal jobb lenne, ha nem csak előadnák a patológiát és pont, viziontlátásra. Márpedig ők így csinálják. Ez eléggé nagy hátránya az iskolának, de hát jelenleg orvosok nem vállalnak főállást iskolában, az biztos. A szaktantárgyakhoz, mint a farmakológia-mikrobiológia, fertőző, sebészet, nagyon nehéz ide specialistákat hozni. Előírja a törvény, de hát nem jön tanár minden tantárgyra. Ezek nagyon elfoglalt emberek. Egy sebész főorvos, 20 dináros, egy márkás óradíjért nem jön ide tanítani. Egy komoly szakember legalábbis nem. Inkább hivatástudatból jönnek, és félig-meddig becsületből, mert szeretik a diákokat. Volt egy időszak, amikor a fizetésnek a harmadát is kitétte egy ilyen honorális munka.

E: Milyen óraszámok vannak a főállású dolgozóknak?

H I: Tantárgyanként különböző, de általában olyan 20 óra hetente. Akinak gyakorlata van, annak valamivel több. Tehát a matematika 18 óra, és nem több, habár néha van több is, de azt honorálás formájában kell megoldani. Van persze nagyon sok olyan tanár is, aki több iskolában tanít. Úgy hozza össze a normáját, hogy ide 30%-ban jár, és még két-három másik iskolában dolgozik. Az igazgatók szoktak városi szinten egyeztetni, hogy kinek milyen munka jut. Szoktunk elemi iskolákkal is kombinálni. Ez különösen a magyar tanárookra vonatkozik, mert mind aggasztóbb a hiány. Azok a fiatalok, akik annak idején átkerültek Magyarországra, ott folytatva valamilyen egyetemet, ide nem jönnek vissza. Onnan tehát nem kapunk magyar tanárokat, akik magyar nyelven tudnának tanítani. Itt pedig szintén kevés a magyar egyetemista. A vajdasági magyar oktatásban néhány éven belül komoly

pedagógushiány lesz. Elfogynak a magyar tanárok és a magyar tagozatok is. Jelenleg olyan a helyzet, hogy fennáll a veszélye a magyar iskolák megszűnésének. Szétforgácsolódnak, eltűnnek, évente egy osztállyal mindig kevesebb van.

E: Mennyit keresnek a tanárok?

H I: Amikor négy éve idekerültem, a tanárok fizetése kb. 500 márka volt, nekem mint igazgatónak 600–650 márka volt a fizetésem. Most, négy év után a tanárok fizetése 100 márka, tehát ötödrészére csökkent az utóbbi évek során. Ez az alapszükségleteket sem elégíti ki egy pedagógus családban. Ha mindkét szülő pedagógus, nem tudnak megélni. Nagyon kevés egyéb kereseti lehetőségük van a tanároknak. Ha nehezebb tárgya van, pl. angol nyelv, német nyelv, matematika, fizika, kémia, akkor van módja órákat tartani odahaza a gyerekeknek, 5–6 márkás tarifáért. Emellett mindenféle kereskedelmi ügyletekkel foglalkoznak. Pótolniuk kell ezt a csekélyke fizetést, ami nem elég, utazásra, ruházkodásra sem.

1997-ben volt egy nagyobb sztrájk, akkor kb. 20%-os bércorrekció történt. Azóta elmúlt három év, az infláció nagyon megugrott. Most kieszközölték a sztrájkokkal, hogy 35 esetleg 40%-or is emelni fognak nekünk. De ez csak annyira elég, hogy a 80 márkás fizetésből 100 márkás lesz. A legnagyobb követelés, hogy kötődjön a gazdaságban lévő átlagkeresetekhez a tanárok átlagfizetése is – nem jött össze. Sajnos gyakorlatilag nem érte el a sztrájk azt, amiért annak idején indult.

E: Milyen irányban befolyásolták a háborús évek a magyar nyelvű oktatás helyzetét?

H I: Mindenképpen negatívan. Itt a 90-es évek elejéig egy fejlett iskolahálózat létezett, a kisvárosokban elemi iskolák, sőt egy-egy középiskola is, bölcsődék, óvodák, rengeteg épülettel. A háborúk sorozata ezt megbénította, és lassan esik szét minden, nem tudják fenntartani. A felszerelés elavult, fejlesztésre nincs pénz, még fenntartani sem lehet, nemhogy fejleszteni valamit.

A másik probléma az, hogy Jugoszlávia szétesésébe a magyarság is belegabalyodott, hisz az állam része ő is. Fejlesztések voltak, de nem a magyar oktatási rendszerben. Elvették, vagy ha nem is vették el, nem adtak hozzá semmit. Az anyaország segítsége a pártokkal történő egyeztetés alapján – a magyarság fenntartása érdekében – a szórvány felé irányul. Azzal, hogy az élő központokba, ahova még érdemes beruházni, valamennyi pénz ne jusson, én nem egyezek. A nagyobb központok azért nem kapnak, mert ezek mind állami iskolák és a szerb államnak nem ad a magyar. De közben elsorvad a magyar oktatás. Ahonnan kiszorul a magyar oktatás, oda már vissza nem jut. Ez egy folyamat. Ha megszűnt valahol egy iskola vagy egy tagozat, ott gyakorlatilag vége. A történelmi tapasztalatok is ezt támasztják alá. Nagyon oda kellene figyelni és mindent megtenni annak érdekében, hogy megtartsák a jelenleg élő, iskolákat, tanárokat, közösségeket, mert ha ez elvész, akkor vége.

(Az interjút Imre Anna készítette)

CENTRAL EUROPE

In Central Europe now we edit a paper of a Hungarian sociologist who conducted surveys on ethnicity and minorities in Hungary but his tragic death did not let him carry on to further results and conclusions. Despite the unfinished oeuvre, we find his attempt of methodological development important even in our days. This is the reason, why we publish experts from his report that has never been published before.

SLOVAKIANS IN HUNGARY

The Social Science Information Centre (TÁRKI) conducted a sociological survey among the Slovakian population of Hungary, during the winter of 1990–1991. In the following, we intend to publish some important results and conclusions of this research. The sample necessary for the research could not represent the entire Slovakian nationality of the country since – to use a technical term – the theoretical population. That is, practically the total of the Slovaks in Hungary is unknown, even at the present – with respect to their demographic and economic characteristics –, or their exact number constitutes a bone of contention, respectively. Besides, due to financial reasons, we were compelled to confine our research to the age cohort of 50 to 60. Nevertheless, we thought – making a virtue of necessity – that this was the age group that had experienced all the effects of the soft, assimilatory policy of the past regime towards the national minorities. Therefore, our findings are valid for the circle of Slovaks living mainly in small villages. At the same time, we think that the situation of the Slovaks living today in the small Hungarian settlements – at least those aspects which can be described by the methods of sociology and social psychology – can be generalised for the ethnic minorities living under similar conditions in Hungary at present – with certain restrictions, of course. It must also be mentioned that we considered our research to be a certain test of methodology, since in the field of the Hungarian sociology there has not yet developed such a more or less standard methodology of the ethnic minority researches – “ethnic study”, to use the American-English sociological terminology – which could have been taken as guiding principle. In case the reader thinks that the concepts and the logic of the analysis are not clear or that they are deficient, the reason can partly be attributed to this, and partly to the fact that this was the first scientific undertaking of the authors in the field of ethnic minority researches, which field has plenty of problems and, unfortunately, is not devoid of intense emotions.

(...) As a conclusion of this part, we can say: in the circle of Slovaks in Hungary taken into our research, we could not see any such distinguishing marks of the ethnic group existence that would provide a basis for considering the Slovaks in Hungary to be discriminated in social-economical sense. It may be assumed that the members of this social group were not inspired, even by the prospects of attaining a better social status, to be Hungarians instead of being Slovaks or to identify themselves with the majority (Hungarian) group instead of their own ethnic group. It can be assumed at this level, and we tend to accept the

assumption that these types of macro-sociological factors do not considerably influence the vitality of the Slovakian minority. The contradiction between the objective and subjective dimensions of the ethnic group existence and the assimilation process, which can hardly be concealed, are presumably determined by other factors and processes.

By all means, one of the most important factors may be the so-called social-historical status, in *Gilests model*. The analysis of the social-historical status of the Slovaks in Hungary and its influence on the ethnic group vitality is a greater task than to be dealt with hereby. At the same time it is rather difficult to formulate the data of such an analysis and to adjust them into our model.

Similarly, although considering them very important, we cannot make a digression on the individual problems of the institutional support. In this field we possess adequate data in connection to one factor only, it is the question of religion.

An (Informal) Sphere of the Institutional Support: Religion

The denominational-religious groups are certainly the types of social organisations that in many respects are similar to the ethnic groups. Along the characteristic features of the religious-denominational groups we can also find the "transgenerational" elements handed down from generation to generation (the formal membership of a denominational group belongs to this type), moreover, the optional elements (which roughly correspond to the consciously assumed religious commitment).

(...) The social model which may be called "ethno-denominationalism" after Greeley may involve an assumption that those who are more committed to religion and to their denominational groups, will also cleave to their ethnic group more intensely, and vice versa: those who are less religious and are not strongly attached to their denominational groups will not cleave to their ethnic group so intensely either.

The testing of the above assumption is made difficult by several factors in Hungary. On the one hand the Slovaks in Hungary belong to two denominations: Catholic and Lutheran, on the other hand belonging to a denomination in Hungary means a simple, formal registration and not a serious commitment.

Owing to all these, the above hypothesis must be tested from several aspects. By this statement we mean that the above hypothesis must be divided into further hypotheses.

1) In the circle of the Slovaks in Hungary, a more intense religious commitment brings about a stronger Slovakian identity.

2) As we were unable to render a "stronger-weaker" value to the denominational membership as it was done in the above according to our hypothesis the denominational membership in itself does not affect the national identity of the analysed population.

3) Underlying Features of Ethnicity. The Problem of Survival as Ethnic minority and the Problem of Assimilation

Our research was aimed at clarifying some basic questions. We wanted to get a deeper knowledge of the factors that may constitute the underlying features of ethnicity and which, at the same time, can be regarded as the components of the ethnic feeling. The problem of belonging to a certain ethnic minority can only be comprehended by the exploration of these factors.

On the other hand, we wanted to find an answer to our question whether our assumption that the tendency of assimilation is much more characteristic of the Slovaks in Hungary than that of their survival as ethnic minority is true.

The Components of Ethnic Affiliation

Although the technical literature of this field provided great help in determining the components of ethnic affiliations, we also took some additional aspects of sociology and social psychology into consideration. There is an overall consensus in the technical literature about the fact that the characteristics of ethnic existence are basically determined by the following factors: customs of language usage in different fields of life (e.g. language usage in the family or in the community of the settlement, the language used with the children growing up in the family or in conversations with friends, etc.), language skills, the transmittance of the above to the following generation, moreover the fact what nationality people declare themselves and which language they regard to be their native language. These were further expanded by two additional factors that in our opinion may have a role in determining the ethnic affiliation. One of these factors was what the community of the settlement thinks of its members, that is, into which ethnic group the community sorts out the individuals, and the intensity of the individuals' knowledge of their native culture and the intensity of its consumption. The former is considered by us to be important because – keeping in mind that the villages preserve more traditional characteristics, it can justly be assumed that the likely existing ethnic traditions may have been better preserved which, however, may increase the ethnic feeling of the members of the community. The consumption of the native cultures is important in our opinion because it promotes the survival of the language and the preservation of the ethnic culture and, at the same time, it also indicates a stronger adherence to the ethnic culture.

In the following two questions had to be answered. The first question was whether the method of our analysis was suitable for exploring the underlying features of ethnic existence sufficiently; and the second: what sort of role the individual factors have in determining the ethnic affiliation.

We arrived at the conclusion that the method we used (Bool-factor analysis) is indeed suitable for the elucidation of the underlying features of ethnic existence, since by this method the three basic dimensions of ethnic affiliation could be separated in an excellent way for interpretation. These are: 1) the dimension of cultural practice; 2) the dimension of language usage (including the language used in the community both in the broader and narrower sense, moreover the skills of a given language and the children's command of the language); 3) the dimension of ethnic consciousness (including the fact what nationality the individual declared oneself and, from the other aspect, what nationality the village of an individual considers one to be, moreover which language a person considers to be his native language). Therefore when talking about Slovakian nationality we think of an ethnic group which along these dimensions is endowed by the specific features that differentiate them from the majority of the society with respect to their language usage, cultural behaviour and ethnic affiliation, too.

We wanted to find an answer to the question whether the individual factors have equal role in forming the ethnic existence or they can be ranked according to their importance. On exploring this ranking basically we examine whether the different dimensions show similar or significantly different proportions in determining people as being of Slovakian orientation. Evidently – as regards their Slovakian ethnicity – the analysed population can best be characterised by the dimension that the majority belongs to. Both the technical literatures dealing with this theme and our own considerations suggested that there are such differences between the individual elements. *According to our results, language orientation can be taken as the most important element of determining someone as belonging to a certain ethnic group. That is, which language people eagerly choose in certain social spheres like the family or the village*

community, and to what extent they transmit that language to their descendants. 60% of the population examined from this point of view can be taken as having strong Slovakian orientation, whereas the cultural consumption showed a result of 42% and the ethnic conscience only 33%. It means consequently that the customs of language usage can be considered to be the most important criteria of ethnicity although the other factors cannot be neglected either.

Being aware of the constituents of the underlying features of ethnicity, in the followings we endeavour to find an answer to the question: which is more characteristic of the examined population: assimilation or preservation of the ethnic character.

Assimilation or Survival: Interpretation of Assimilation and Survival as Ethnic Minority

Naturally, we are aware of the fact that it will be unlikely to give an unambiguous answer to this question which would be satisfactory to everyone. Our intentions are restricted only to explore those tendencies which characterise the changes of ethnicity and their basic nature from the childhood of the investigated population when the existence of the Slovakian "parent-generation" was a current fact of history. The illustration to the changes of the ethnic affiliation is imagined on a continuum, the final points of which are given by those who can be considered as belonging to the Slovakian ethnic minority from all aspects, whereas at the other end there are those who cannot be considered to be Slovaks from any aspects: those who have never had, or have lost their ethnic character. Consequently, those people will be regarded as insisting entirely on their ethnic character who in all fields of their lives stick to the inheritance of their ancestors both in their way of thinking and in their behaviour, who identify themselves with this inheritance and intend to transmit it to their children. They speak the Slovakian language and make every effort to preserve their ethnic culture. On the other hand, those persons will be regarded as being completely assimilated who use only and exclusively the Hungarian language for their everyday communication, and who would not even understand Slovakian, those who definitely feel themselves to be Hungarian and treat their children according to this spirit. They do not even have any roots of the Slovakian language.

We have some knowledge of the above because we collected some information about the childhood of the questioned people in connection with the fact how far the usage of the Slovakian language was a natural and everyday phenomenon for them. We made enquiries about the language their parents used to like speaking best among each other, and the language their parents used when speaking with them or with the other people in the village or, considering the questioned persons, which language they spoke in the school communities and with their friends during their childhood. The basic idea of our concept was that *the ethnic attitude that has developed in a person during his life is not in the least independent of the intensity of the stimulation one got in childhood, that is, what the conditions of language socialisation were like at the place where a person was growing up.* Whether it was characterised by the predominant use of the Slovakian or Hungarian language or neither of these. We made an attempt to separate the different types of language socialisation background, with respect to the childhood of the questioned people, by special statistical methods. These methods are not discussed here in details, however, according to the results we got in the end, *44% of the sample had Hungarian language background, 23% of it was mixed (both languages were used but neither of them had predominance over the other), and 33% of it had Slovakian language background.*

Despite the fact that the Slovakian origin of the "previous generation" can well be proved, the Slovakian language was not definitely predominant even in one's childhood, for the rela-

tive majority. It could be stated therefore that there is a certain group in the analysed population that does not have any Slovakian language roots. It is part of the truth, however, that, by considering the people of Slovakian and mixed language background as belonging into one group (based on the idea that the Slovakian language-culture is present in both cases) nearly 60% of the sample can be regarded as having Slovakian roots.

The further analyses indicated that only some per cents of the analysed population can be placed to the two final points of the continuum of the ethnicity that had been sketched out by us previously which fact clearly shows that these clear types are not really relevant categories. Only 6.4% of the sample showed the complete signs of survival as ethnic minority. The ratio of those who completely got assimilated was even less than this 3.6%. The essential point consequently is the following: the persons who can be located in between the two extreme points are better characterised by the preservation of their Slovakian ethnic character or assimilation, and whether their behaviour and culture imbued the awareness of belonging to both sides.

Changes of the Factors Influencing the Ethnic Character

In order to find a relevant answer to our question, we have to analyse what kind of changes took place in the customs of language usage, in the language skills and in the ethnic identity itself, with respect to the language socialisation background where the majority was characterised by the existence – although at different levels – of the Slovakian language and communication.

The analysis concentrates on the customs of language usage owing to two reasons. On the one hand, as being generally accepted customs and not only temporary activities, they can give us information about the whole life of the people questioned by us. On the other hand, because we already know that the most important element of being defined as an ethnic minority is the language orientation and the developed customs connected to the language. The changes of the above provides consequently basic information about the changes taking place in the field of ethnic affiliation, as well. Similar types of information may be gathered of things based on the language or language usage, such as the language skills, cultural behaviour and, of course, the next generations' command of the Slovakian language, because this latter will also develop in accordance with the customs of language usage of the persons questioned by us.

Due to the essential role they play in developing the ethnic characters, it must be analysed to what extent the customs of language usage and the language skills that have developed from childhood throughout one's life determine that after all which ethnic group the individuals will feel, think and declare themselves to belong to. Though we already know that, *on the basis of the individuals' self-sorting into the ethnic groups and of the determination of their native language, the absolute majority (64% of the analysed population) can be regarded as having Hungarian identity, 10% of them as having dual identity (they are the ones whose the determination of ethnicity and native language was mixed), and 26% can be considered to have Slovakian identity.* It still remains a question where the reasons of the striking predominance of the Hungarian ethnic feeling should be sought: in the past, in the customs that had developed in the course of life, or in a completely different area.

Effects of the Language Socialisation Background

First we are going analyse how the language/background and the cultural roots that the questioned people have preserved from childhood, influenced their customs of the language usage, their cultural consumption, the language skills and the transmission of the latter.

Due to the fact that the use of the Slovakian language was also a natural feature of the language background, it can be said that at a later phase of one's life, the simultaneous usage of the two languages became characteristic on the whole (that is, the use of mixed language), although the Hungarian language also preserved an important role. From this point of view, there are differences between the individual fields of language usage. Considering the contact with their children and the occasions of praying at home, the people questioned by us used the Hungarian language more often than the mixed language (we reckon the language used for praying important because 77.1% of the sample declared themselves to be religious). The relationship, however, between the acquaintances and the family life is predominated by the usage of the mixed language to such an extent that in these areas even the fact that someone comes from Hungarian language background does not hinder the simultaneous usage of the two languages. (The language one spoke with his children in their childhood is treated separately from the one which was generally spoken in the family in the past, or is spoken there nowadays, where, besides the children, other persons belonged to as well, like parents, grandparents and other relatives.) Considering the other aspects, namely the communication with the children and praying at home, those who come from Hungarian language background, almost always speak Hungarian only. Those of mixed language background speak mixed language beside the Hungarian only when talking with acquaintances and with the members of their family, but in the case of direct communication with their children and the occasions of praying, they mainly use Hungarian. The exclusive usage of the Slovakian language in all fields of life demands that the persons should come from this type of language background. The mixed culture in itself does not give enough stimulation for this. It can mainly occur in the circle of acquaintances and children where the influence of the language transmission is the strongest. All facts support us in supposing the existence of such a tradition in the settlement and family communities that promoted the preservation of this Slovakian language orientation the most successfully in these two fields.

Out of the areas of cultural consumption it is the habits of newspaper-reading which are influenced the most strongly by the fact which language background a person comes from. Whether a person reads fiction, either in Hungarian or in Slovakian, and whether one watches the television programme in the Slovakian language made for the ethnic minority, is almost completely independent of one's language socialisation background. This is because these features depend on completely different things that belong to other fields, and so they are not discussed hereby. The essential point at this place is that although reading newspapers is mainly characteristic of those who come from Hungarian language background still, those who read only in Hungarian and those who read in both languages, represent equally significant proportions. Even among the ones having Hungarian language background there are people who can speak Slovakian so well that they even read in this language. It can be taken as natural that the same is true for the people of Slovakian background, too. The cultural behaviour indicates even if it is not manifested clearly in the habits of consumption, that the Slovakian language-culture is also hidden in the cultural traditions of the questioned persons.

In the field of the language skills we found that, almost independently of the people's language socialisation background, the equal knowledge of the Slovakian and Hungarian languages is predominant, it is characteristic of the majority. However, it is shown that, for speaking better Hungarian as compared to the other language, one must come from Hungarian language background. Although this Hungarian medium does not exclude the fact that these people may know the Slovakian language just as well as Hungarian. It can, however, be stated – and this is the most important finding – that the Slovakian language has also been

preserved in the speech customs of the majority as equal to the Hungarian, and they have not been completely forgotten. This is partly due to the fact that the roots of socialisation and of the society, at the same time, inspired the people principally for mixed language usage and not for using the Hungarian language – as it has already been seen.

Similar results are given if we examine the Slovakian language skills of the children of the people questioned by us. Children have a definitely good command of the Slovakian language because they speak it as their native language, although their knowledge is imperfect in some ways. It is essential that not only the children of people having Slovakian background may have good Slovakian language skills, but those of Hungarian background, too. Naturally, the children of inferior language skills come from this latter group. A good command of the native language can be best achieved if the questioned people themselves had already grown up with Slovakian language background and they presumably preserved this heritage throughout their life. The question whether language-socialisation-background promotes better the preservation than the assimilation of the ethnic heritage or vice versa, can be answered as follows: it may result in the development of such language usage customs and language skills for the majority which makes the preservation of the socialisation heritage possible. No unambiguous statements can be formed, however, about the cultural consumption, for it depends on several other factors as well.

Effects of the Language-Usage Customs

The customs of language-usage were examined from the same aspects. On the one hand, we wanted to know how much the customs of language-usage influence each other: whether they are formed in different ways independently of each other or they can be characterised by a certain type of language-usage. On the other hand, we also wanted to find out how these customs influence the cultural consumption, the language skills, and the transmission of the language-culture.

On the basis of our findings we can say that the customs of language-usage significantly influence each other. This means on the one hand that the language one uses in the closer and wider circles of the community (i.e. in the family, with the children, acquaintances, etc.) is not an independent factor: *the customs of language usage characteristic of one sphere will influence the language people use in other fields of their lives.*

It also means, on the other hand, that just as a result of the above mutual interdependence, *the majority is inclined to use both languages, or, at a lower degree, only the Hungarian language.*

There are two cases when people use Hungarian rather than any other languages: in relation with their children and on the occasions of praying at home. However, in the family and in the community of the settlement they firmly insist on using both languages. We state this because the same phenomenon was found when we examined which language people prefer using on the basis of their experiences in childhood. We suppose that this may refer to some tradition reaching back far into the past and grew more and more intensively.

The fact that mixed language usage was found to be the most predominant speaking custom means at the same time that *the Slovakian language culture is also preserved at a certain level in their everyday language culture* hence they regularly use the Slovakian language. Considering the perspectives of survival as ethnic minority, the above fact must by all means be regarded as a favourable phenomenon.

If, however, we compare the customs of language usage of the analysed population to those of their parents, a significant shift can be noticed in the usage of the Slovakian (and mixed)

languages, towards the usage of the mixed (and Hungarian) languages. In the case of the parents, the proportion of those who spoke only Slovakian at home, between themselves, with the children and with the people of the village, too, was 40–50%. The usage of the two languages together was similarly high, whereas the proportion of parents who used only Hungarian in each field of life, was only 10% altogether.

As compared to the above proportions undoubtedly significant changes have occurred. The old customs have only been preserved in the communities of the settlements. Most people use mixed language when talking with their acquaintances in the village even today; a smaller number of them speak Slovakian, and the fewest of them speak Hungarian. We were right, therefore, supposing that communication is controlled by some tradition. Most families do not use the Slovakian language any more but they speak mixed language – and, considering their numbers, those who speak only Hungarian are ranked only after them. Those who speak Slovakian come to the last place. Thus, the traditions have not completely disappeared in spite of the changes. In the contact with their children, however, there was a radical change. Most of the people questioned by us spoke Slovakian when talking with their parents whereas they now speak mixed language with their children. The number of those who spoke mixed language was also great and of those who spoke only and exclusively Hungarian with their children was the smallest. At the present, those who always and exclusively spoke Slovakian with their children belong to this group. Although the usage of mixed language preserved its second place, people use it for communication with their children to a smaller extent as compared to the past. As we get closer from the wider circles of the community towards the most intimate spheres, the position of the Slovakian language is gradually taken over by the Hungarian.

Out of the areas of cultural consumption, the language one generally speaks influences principally the habits of reading fiction and newspapers. The majority show a preference of reading fiction or newspapers mainly in Hungarian – if they read anything at all. This is characteristic not only of those who generally use the Hungarian languages but of those who otherwise prefer speaking mixed languages as well. Reading in both languages may occur – although to a much smaller degree – both among the ones preferring to use Hungarian and among those who prefer to use mixed language. A deeper knowledge of the Slovakian language and culture is only possible with a strong affection for the Slovakian language.

A person's language skills principally depend on the fact which language one used in the family and with the children. This seems reasonable because at the best these are the areas where people communicate most frequently and most freely consequently it gives the most opportunities to practise a language. However the practice one acquires in the communication with the acquaintances and with the habits of praying has also significant role in the formation of one's language skills. The majority is characterised by equal knowledge of both the Hungarian and the Slovakian languages. This fact is true even for those who otherwise, in certain situations, do not use mixed language but only Hungarian. However, among the people who equally use both languages, there is a significant proportion that has a better command of the Hungarian language.

In this case, the Slovakian language is only used when talking with acquaintances, but even then, the command of the two languages is the same. The fact that the equal knowledge of both the Slovakian and Hungarian languages is the predominant feature indicates that the Slovakian language culture is also preserved in the language skills, beside the perfect command of the Hungarian language. This can obviously be attributed to the customs of language usage.

The basic factor determining the language skills of the questioned people – and of their children, too – is which language the members of the family use when talking with each other

and with their children. As compared to the language skills of the next generation that have been examined until now, we experienced a certain decline in this field at present. This is the consequence of the fact that the customs of language usage connected to the family and to the children definitely decrease the children's language skills owing to the fact that even the mixed language usage may result in weaker skills. Naturally, they basically prioritise the development of good language skills. It is not in the least surprising that the usage of the Hungarian language definitely spoils the skills and can even bring about the complete loss of the command of the Slovakian language. In this case, the families become so detached from the Slovakian language culture that they are no longer able to transmit it to their children. We also realised that the development of a good command of the language (native language) is better promoted if the parents generally spoke Slovakian only. Considering the chances of transmitting the ethnic culture, it must by all means be regarded as a favourable phenomenon that *although the Slovakian language skills of the children have declined as a consequence of the language usage customs, still these declined skills have not gained predominance over the good language skills. This can basically be attributed to the general practice of using mixed language.*

Trends of Change of the National Identity, with Respect to the Factors Determining the Underlying Features of Ethnicity

Owing to the roots of language socialisation, the feeling of Hungarian ethnicity increased in the majority – basically in the case of those people whose language background is Hungarian or mixed. Only those persons proved to have Slovakian identity that had grown up strictly in Slovakian surroundings. Beside the fact that there are certain unambiguous corresponding features between the Hungarian language background – Hungarian identity and the Slovakian language background – Slovakian identity, respectively, there are also significant differences at the same time. 21% of the people having Slovakian ethnic roots declare themselves to have Hungarian identity whereas 11% of the persons of Hungarian identity come from Slovakian language background. We make an attempt trying to give some explanation for this strange phenomenon at a later phase of our paper. Out of the people having dual identity (they are the ones with whom it is the least possible to decide what they think about themselves, from this point of view) 50% come from Slovakian background and nearly one-third of them from mixed language background. This manifest estrangement of the people having Slovakian roots from their own past indicates that there is an extremely complex problem hidden in the development of the ethnic identity, which even raises the question whether we have the possibility to find an adequate explanation.

In the case of the majority, the Hungarian ethnic identity has increased, with respect to the customs of language usage, too. At the same time, the same majority has dual links as regards their language culture and language customs, since they mainly use mixed language. Thus, despite the existence of the affection towards the Slovakian culture, they have completely estranged from their Slovakian roots. It is certainly true that, in order to consider and declare oneself still to be Slovakian, it is necessary to use the Slovakian language everywhere or to speak mixed language at least. The mixed language background, however, still promotes the development of Hungarian ethnic identity, rather than that of the Slovakian. Only the Slovakian language usage is the one that cannot result in any other ethnic identity than the Slovakian. There are two fields of life where still fairly many people speak Slovakian: *with the acquaintances and when people are at home.* These are at the same times areas that among the other factors *play the most significant role in forming the ethnic identity.*

In fact this finding supports exactly the same idea which is emphasised by the sociologists and social psychologists in connection to the description of the concept of identity. These branches of science *try to interpret this phenomenon as a feeling of "self-identity" which includes both personal and public features as well.* This means that the above feeling is formed both by the fact what sort of knowledge one has, what sort of picture one creates about himself on the basis of his experiences and of the events that have happened to him; and at the same time this feeling is also influenced by the person's experiences about how other people see him and what sort of image people in the surroundings create about the person. This may all be important in the feeling of "self-identification" because we do not live separated from each other but as members of different social groups, being constantly in connections where the behaviour of the persons belonging to a certain group and even their personality, are formed by the norms of that actual community. It may be due to this specific character of the identity that the personal and public attributes of the language usage gained such great significance.

Considering the relationship between the customs of cultural consumption and the ethnic identity, several factors may prove to have significance. It may be assumed that not only the cultural behaviour types have important role in forming the ethnic identity, but the ethnic feeling itself may influence the cultural customs developed by the individual people. It may justly be presumed that those who really try to make the best of the cultural opportunities of the ethnic language do this because it is important for them to preserve their language inheritance, ethnic culture in this way as well. *This phenomenon, however, does not refer to the majority, who feel themselves Hungarian and if they read fiction or newspapers, that is by all means done in Hungarian.* The Slovakian language culture also exists in the habits of newspaper reading, but to a much smaller extent. This group of the population can have Hungarian identity just as well as Slovakian. It indicates that the cultural customs are not basically influenced by the differences of the ethnic identity, but by some other factors that belong to some other field.

The language skills also intensify the Hungarian ethnic identity in the case of the majority of the analysed population, despite the fact that the same majority has an equal command of the Slovakian and Hungarian languages. Thus the same phenomenon can be experienced as in the case of the customs of language usage. *The dual language culture is present in the population, still in their minds they got estimated from the Slovakian roots.* It could be also noticed that the predominance of the Hungarian identity is almost completely independent from the language skills. We know this from the fact that the majority of those people who have equally good command of both the Slovakian and the Hungarian languages all feel themselves Hungarian, not displaying any differences according to the language skills. This is true even if considered from the opposite point of view: the phenomenon that people know and speak both languages well is so general that this does not significantly influence their skills – they can have either Hungarian or Slovakian identity with respect to this. We are going to elaborate this in more details later.

Summary

On the basis of the analysis of the elements and their relationship with respect to the underlying feature of ethnicity, now we can give an answer to the question what is more characteristic of the analysed population: the preservation of the ethnic character or assimilation. The question cannot be answered from a single point of view: the whole process must be taken into account during which the adherence to the given ethnicity has developed.

If we examine the language socialisation background in one's childhood, or the fact what kind of language customs and skills were created by this background for the majority of the people, we can say that these customs and skills promote rather the preservation of the ethnic

roots and of the Slovakian language and culture than assimilation. It was obvious that on the basis of their memories of the language socialisation background in their childhood people prefer mainly the simultaneous usage of the two languages. They have at least as good command of the Slovakian language as that of the Hungarian, and better Slovakian language skills are developed in their children as well. In the field of the cultural behaviour however, we experienced that the ethnic culture had been pushed into the background. It must also be mentioned at this place that the adult customs of cultural consumption are not influenced principally by these factors but by some other ones that were not analysed in the present research.

When considering the fact *how the individual customs of language usage influence each other and what kind of language skills are formed as a result of these customs*, we can say that these skills have still *promoted rather the preservation of the ethnic language culture than assimilation*. In case of the customs of the language usage the same tendencies were experienced as the ones recorded at the analysis of the language socialisation background. The children's language skills are exceptions from the above. Although these skills have declined to a certain degree still the inferior language skills do not exceed good language skills.

However, when analysing the character of the ethnic identity that has developed in the majority of the people as a result of the language usage customs and of the language skills we found that *the Hungarian ethnic affiliation was definitely prominent*. This tendency has developed despite the fact that in the meantime the adherence to the Slovakian language is also present in the language culture and in the customs of the language usage. With regard to the ethnic identity thus the assimilation is much more characteristic than the survival as an ethnic minority.

To sum it up, we can say that as we proceed from the roots of socialisation through the customs of language usage that have developed throughout one's life towards the formation of the ethnic identity, the tendency of assimilation becomes more and more intense. There is a striking change in the field of the consciousness of ethnicity, with respect to the language culture. The lack of agreement between the traditions, the customs and the ethnic identity makes us come to the conclusion that the ethnic consciousness is a problem of completely different nature than the ones we have examined.

Due to the experiences gained during the research, we realised that in fact, the underlying features of ethnicity in this case can be defined in two ways:

1) *One of them is the type of ethnicity that exists in people as a matter of routine, traditionally, and which is only too obvious for them*. It seems that no special emotions or ideas are connected to this and there are not any forms of conscious considerations or informal actions in its background. This may be the ethnic content which was determined by means of the Bool-factor analysis referred to at the beginning of the chapter, on the basis of which minimum 60 % of the analysed population proved to have Slovakian identity. This type of ethnic content can really be created and formed by the roots of language socialisation and by the customs of language usage connected to these roots. It is also known about this type of language customs connected to the past that – by means of the mixed language-usage – they intensify the dual ethnic orientation. It follows then from the above that *the traditional ethnicity basically means the dual ethnic adherence itself, and the related system of customs*.

2) *The other type can be called subjective or assumed ethnicity, when the conscious action of decision-making is present in the behaviour and in the self-definition reflecting in certain ways the identity of the individual*. This type of ethnicity is undoubtedly influenced by the language roots and by the language-culture itself, but it is sure that it is also formed by other considerations and social norms about which however, there was not sufficient information at our disposal in the present research. In fact this may be the reason why we failed at finding a satisfactory explanation for the development of the ethnic identity.

This duality of the ethnic character produced apparent contradictions. One is the fact that among the people having a better command of the Hungarian language, there are also ones that read fiction or newspapers in Slovakian. Another example is that those who declared themselves to be Hungarian proved to be Slovakian, on the basis of their everyday practice and of their language-usage. It was also an apparent contradiction that among the people of Hungarian identity there were persons whose children speak Slovakian as a native language, which requires the regular usage of the Slovakian language in the family.

All these findings support Parson's theory, which says that the ethnicity can be divided into "transgenerational" and "optional" constituents. The most important element of the transgenerational ethnicity is the language or the language usage respectively – which statement is proved to be true on the basis of our research, too – and the optional (or conscious) factor of the ethnic affiliation is definitely a separate factor from these.

Naturally, we wanted to check to what extent the adherence originating from the traditional ethnicity was preserved towards the dual culture. In the case it has been preserved, this means that the analysed population is not unambiguously characterised by assimilation, but by the fact that their whole culture and behaviour is imbued with the feeling of belonging to both sides. According to our findings, *out of the three types of ethnic orientation, the dual ethnic affiliation and customs represent the most significant proportion even today. This means that at present, the situation of the Slovakian (and probably not only of the Slovakian) ethnic group in Hungary can mostly be interpreted as a dual ethnic affiliation, with a certain shift towards the Slovakian ethnicity, but, at the same time, towards the Hungarian ethnicity as well.*

The question must also be raised which factors influenced this duality in becoming so natural-and constant. It is sure that the geographical location of the Slovaks played an important role in this, since they have never lived in separate blocks from the Hungarians but just on the contrary, they got mixed with the Hungarians. Consequently they could only preserve their own culture if, in the meantime, they adapted themselves to the Hungarian culture as well. This, however does not give an exhaustive explanation for the phenomenon, since this geographical location was the same in the childhood of the questioned people, and still they were able to preserve the predominance of the Slovakian language in the communities of their family and settlement.

Thus, we suppose that some other reasons have also contributed to the preservation of this dual character. As the possible reasons were not analysed in our present research we can only form some presuppositions hereby. It is probable – as we see it – that there was an accelerated process of assimilation (starting from the beginning of the 50ies) which, having certain more or less forceful ways and bringing some "latent", not too obvious constraint into operation, "infiltrated" the life of the given community. This happened, on the one hand by emptying or worsening the organised, institutional conditions of survival as a definite ethnic group (or even eliminated them), or, on the other hand, in a way of transforming the scheme of socialisation in the family – to their opposite. It is also a possible explanation that, in parallel with the modernisation of the society (which has undoubtedly begun), the importance of the ethnic existence has decreased to a certain extent because other things became important for the people in question, as for example acquiring certain consumption goods, increase in wealth, increase in their standard of living, etc. This may have transformed their entire way of thinking, the motivation of their deeds and their actions themselves.

These questions, however, can only be answered on the basis of a subsequent research (with respect to the next generation probably).

DOKUMENTUM

Jelen számunk Dokumentum rovatában az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének két évvel ezelőtt elfogadott ajánlását (*A kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről*), valamint a Miniszterek Tanácsának erre adott válaszát találja az olvasó. Az Ajánlás címében szereplő kisebbség szó nem egészen pontos. Jóllehet, a dokumentum szerzői ódzkodtak a kisebbség fogalmának definíciójától, ami egy ilyen fontosnak szánt írás esetében jogosan hiányolható, a szövegből kiderül, hogy javaslataikat főleg a *nyelvi* kisebbségek felsőoktatásban való részvételének növelése érdekében fogalmazták meg. Az e tekintetben (is) leghátrányosabb helyzetű, az Ajánlásban külön megemlített romákra a nyelvi különbözőség persze csak részben vonatkozik. A dokumentum megszületésében fontos szerepet játszott az a hároméves projekt, amelyet a Kulturális Együttműködés Tanácsa Felsőoktatási és Kutatási Bizottsága (CC-HER) folytatott a kilencvenes évek közepén. (Ennek a bizottságnak a véleménye megegyezik a Miniszterek Tanácsa válaszával.) A vizsgálat egyik fő megállapítása, hogy a kisebbségekhez tartozók gyakran alulreprezentáltak a felsőoktatásban. A pontos arányok meghatározása mindamelllett nem minden esetben volt lehetséges, hisz csak kevés ország (pl. az Egyesült Királyság vagy Hollandia) rendelkezik megbízható statisztikai adatokkal e téren. Nem véletlen ezért, hogy az alább közölt Ajánlás egyik pontja szerint a kormányoknak a kisebbségek felsőoktatásban való részvételét – a diákok által önkéntesen adott információk alapján – figyelemmel kell, hogy kísérjék.

Az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1353. sz. (1998). Ajánlása a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről

1. A Közgyűlés meg van győződve arról, hogy a kisebbségeknek lehetőséget kell adni arra, hogy identitásukat kifejezhessék, valamint hogy fejleszthessék oktatásukat, kultúrájukat, nyelvéiket és hagyományait, az államoknak pedig meg kell tenni minden szükséges intézkedést e cél érdekében. Ezen túlmenően Európa egyedül így lesz képes megőrizni gazdag kulturális sokszínűségét.

2. Az oktatásban való részvétel alapvető emberi jog, ennek következtében az Európai Kulturális Egyezményt aláíró államok minden állandó lakosának egyenlő esélyekkel kell rendelkeznie az oktatás minden szintjén való részvételhez, beleértve a felsőoktatást is.

3. Jelenleg nem ez a helyzet, mivel a nemzeti kisebbségekhez tartozók gyakran alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Ennek okai a tanítatás költségei, a képesítések elismerésének problémái, a megfelelő általános és középfokú oktatás hiánya és – egyes esetekben – a politikai ellenállás.

4. Egyes tanulmányok szerint – különösképpen a felsőoktatásban való részvétellel foglalkozó hároméves projekt szerint, amelyet a Kulturális Együttműködés Tanácsa Felsőoktatási és Kutatási Bizottsága (CC-HER) irányított – a kisebbségek szociális és gazdasági helyzete nagyon gyakran szintén akadály a felsőoktatásban való részvételnek. Ez különösen igaz a romák esetében.

5. A kisebbségek felsőoktatásban való részvételére vonatkozó statisztikai adatok számos európai országban – különböző okokból – nagyon hiányosak.

6. Ezért a Közgyűlés javasolja, hogy a Miniszterek Tanácsa kérje fel az Európai Kulturális Egyezményt aláíró államok kormányait, hogy vegyék figyelembe nemzeti oktatási politikájuk kialakításánál a következő elveket:

i. a kormányoknak el kell kerülniük a hivatalos nyelv kizárólagos használatának előírását és tartózkodniuk kell olyan politika kialakításától, amely a nemzeti kisebbségek többségi kultúrába való asszimilációját célozza meg;

ii. a nyelvi kisebbséghez tartozóknak lehetőséget kell adni arra, hogy a felsőoktatásra való felkészítés céljából a közoktatás megfelelő típusaiban és szintjein anyanyelvükön tanulhassanak;

iii. minden állampolgárnak lehetőséget kell adni arra, hogy saját nyelvét és kultúráját általában és egyetemi szinten is tanulhassa; a kisebbségi csoportokhoz tartozókat bátorítani kell a felsőoktatásban való részvételre mind saját országukban, mind külföldön; a képesítések kölcsönös elismerését támogatni kell – különösen szomszédos országok esetén;

iv. a kormányoknak el kell ismerniük a felsőoktatási tevékenységben való részvétel alapvető szabadságjogát, valamint annak szabadságát, hogy erre a célra intézményeket alapíthassanak; ezen intézményeket – megkülönböztetéstől mentesen és a szabályok betartásával – hivatalosan támogatni kell, amennyiben kielégítő minőségi szintet értek el és erre természetes igény mutatkozott; a nyelv nem lehet szempont az intézmények vagy képesítések elismerésekor;

v. a felsőoktatási intézményeknek ki kell dolgozniuk a kisebbségek bevonásának előmozdítására tervezett előkészítő programokat – például a középfokú oktatási intézményekkel való szorosabb együttműködés révén;

vi. a kisebbségi csoportokhoz tartozó hallgatóknak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a felsőoktatásba való belépéshez szükséges felvételi vizsgáikat anyanyelvükön tehessek le;

vii. a felvételi vizsgák során nyelvi alapon adható kedvezmények rendszere a nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek bátorításának eszközének tekinthető;

viii. a kisebbségi csoportokhoz tartozó fiataloknak a többi fiatallal egyenlő lehetőséget kell biztosítani arra, hogy szakoktatásban részesüljenek az általános alapfokú oktatást követően, valamint hogy részt vehessenek az oktatás minden szintjén, akár anyanyelvükön, akár nem, bármely további pénzügyi korlátozás nélkül;

ix. a kifejezetten a kisebbségi nyelvekkel és kultúrákkal foglalkozó tantárgyaknak helyet kell kapniuk a tanárképző intézmények tanterveiben;

x. az új információs és kommunikációs technológiákat szélesebb körben kell használni, mivel ezek jól használhatók a kisebbségi csoportok és a földrajzilag távol eső területek diákjainak oktatásában;

xi. a kisebbségek felsőoktatásban való részvételét a diákok által önkéntesen adott információk alapján kell figyelemmel kísérni, összhangban az adatvédelmi elvekkel.

7. A Közgyűlés javasolja továbbá, hogy a Miniszteri Bizottság:

i. biztosítsa szakértők közreműködését – például a CC-HER-en és kísérleti projektek alkalmazásán keresztül – azon államok kormányai és egyetemei számára, amelyekben a kisebbségek nehézségeket tapasztalnak a felsőoktatásba való bekerülés során;

ii. támogassa olyan intézményi szintű esettanulmányok elkészítését, amelyek a kisebbségek részvételét vizsgálják a felsőfokú oktatásban Európában;

iii. vegye fontolóra a Kulturális Együttműködés Tanácsa által 1998. január 22-én jóváhagyott, a felsőoktatáshoz való hozzáféréstől szóló ajánlás-tervezet elfogadását.

(A Közgyűlés a szöveget 1998. január 27-én, 3. ülésén fogadta el.)

A kisebbségek részvétele a felsőoktatásban

A Miniszterek Tanácsa válasza az 1353. sz. (1998) Ajánlásra

Elfogadta a Miniszterhelyettesek 631. tanácskozása, 1998. május 12-én

A Miniszterek Tanácsa érdeklődéssel fogadta a Parlamenti Közgyűlés a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről szóló 1353. sz. (1998) Ajánlását, amelyet a Közgyűlés 1998. január 27-én fogadott el.

Következő ülésén, február 18–19-én, az Ajánlást a tagállamok kormányzatainak figyelmébe ajánlotta, és felhatalmazást adott az illetékes bizottságnak, azaz a Felsőoktatási és Kutatási Bizottságnak (CC-HER), hogy véleményezze azt.

A CC-HER véleményét, amelynek tartalmával a Miniszterek Tanácsa egyetért, az alábbi mellékletben bocsátjuk a Közgyűlés elé. A véleményt továbbítottuk a Kulturális Együttműködés Tanácsának (CDCC) is, hogy vegye figyelembe az 1999. évi program-költségvetésének előkészítésénél.

Melléklet a válaszhoz

A CC-HER véleménye a Parlamenti Közgyűlés a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről szóló 1353. sz. (1998) Ajánlásáról

A CC-HER üdvözlí az 1353. sz. Ajánlást, és szeretné hangsúlyozni a kisebbségi csoportok tagjai számára a felsőoktatásban való részvételéhez egyenlő esélyek biztosításának fontosságát.

A CC-HER „A felsőoktatásban való részvétel Európában” (1992–96) c. projektjének az volt a célja, hogy javítsa a felsőoktatásba való bejutás esélyeit – elsősorban az alulreprezentált csoportok számára. Az 1353. sz. Ajánlásban megfogalmazottak összhangban vannak a projekt prioritásaival, és a CC-HER örömmel nyugtázza, hogy a Miniszterek Tanácsa 1998. március 17-én elfogadta a felsőoktatásban való részvételről szóló R (98) 3. sz. Ajánlást; ez a projekt egyik fontos eredménye (7. iii. bekezdés). A CC-HER örömmel tapasztalta, hogy a Parlamenti Közgyűlés ajánlásának kidolgozásakor sok tekintetben figyelembe vették a projekt eredményeit.

A kisebbségi csoportokhoz tartozók képzéseinek elismerésével (3. bekezdés) kapcsolatban a CC-HER szeretné felhívni a figyelmet arra, hogy az 1997. április 11-én Lisszabonban elfogadott A felsőoktatási képzések elismeréséről az európai régióban c. Európa Tanács/ UNESCO Egyezmény módszerei alkalmazhatóak azokra a képzésekre is, amelyeket az egyes nemzeti oktatási rendszerek részeiben a speciális csoportok – pl. a kisebbségi csoportok – számára bocsátanak ki.

A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája értelmében a CC-HER támogatja azt a kijelentést, hogy a felsőoktatásra vonatkozó nyelvhasználati politikának megfelelő figyelmet kell szentelniük arra, hogy a nemzeti kisebbségeknek joguk van anyanyelvüket a lehető legszélesebb körben használni, valamint hogy tartózkodni kell olyan politika kialakításától, amely a nemzeti kisebbségek többségi kultúrába való asszimilációját célozza meg.

A felsőoktatásban való részvételről szóló R (98) 3. sz. Ajánlás kimondja, hogy lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy „ahol lehet, át kell szerkeszteni a tantervek tartalmát, és ahol szükséges, módosítani kell a tantervek alkalmazását, hogy azok a kisebbségi kultúrák véleményének figyelembe vételével a multikulturális társadalom változatosságát megfelelő módon tükrözzék; ahol nagy nemzeti vagy regionális nyelvi kisebbségek találhatók, ott rugalmas nyelvhasználati politikát kell alkalmazni a tantervek alkalmazása során”; valamint „a tolerancia, a szolidaritás és a demokrácia légkörének kialakítására kell törekedni”. Kifejezetten a nyelvpolitikákra vonatkozóan érdemes felidézni a Miniszterek Tanácsának a tudományos mobilitásról

szóló R (95) 8. sz. Ajánlását is, amely kimondja, hogy „az államokat kérjük, hogy vizsgáljanak felül minden olyan törvényt, amely megakadályozza, hogy az állam hivatalos nyelvén kívül más nyelveket is használjanak a felsőoktatási intézményekben.” A nyelvhasználat központi kérdés, és a CC-HER örömmel üdvözlőné a regionális és nemzeti kisebbségi nyelvek oktatása, valamint az ezen nyelveken történő oktatás iránti erős elkötelezettséget. Két alapvető célnak kell érvényesülnie a kisebbségekhez tartozók oktatásában: segíteni megőrizni és fejleszteni csoportjuk kulturális örökségét, valamint biztosítani a lehetőséget arra, hogy sikeresen vehessenek részt annak a nagyobb társadalomnak az életében, amelynek tagjai. Ennek érdekében fontos az is, hogy a kisebbségi csoportokhoz tartozók a többségi csoportok kultúráját és nyelvét is megismerhessék. A többségi és kisebbségi nyelvek oktatásának megfelelő aránya minden esetben más és más, függően az adott kisebbségi csoport nagyságától, valamint a tanított tantárgytól is. Ahol felvételi vizsgák szükségesek a felsőoktatásba való bekerüléshez (6. vi. bekezdés), azokat úgy kell átdolgozni, hogy vegyék figyelembe a nemzeti vagy regionális kisebbségek nyelvi és kulturális hátterét. Ugyanakkor, ha az adott felsőoktatási programban más nyelven folyik a tanítás mint amilyen nyelven a jelentkezők alap- és középfokú tanulmányait folytatták, lehetőséget kell adni a jelentkezőknek arra, hogy jártasságukat a program tanítási nyelvén tanúsíthassák. Üdvözölni kell azon országok törekvéseit, amelyek felzárkóztató nyelvtanfolyamokat biztosítanak a kisebbségi csoportok tagjai számára, amennyiben erre szükség van.

A CC-HER teljes mértékben támogatja a 6. iii. és iv. bekezdések ajánlásait, amelyek mindenfajta jogi akadály eltávolítását célozzák meg annak érdekében, hogy a kisebbségek saját felsőoktatási intézményeket alapíthassanak, az ott szerzett képesítéseket elismerjék, amennyiben ezek az intézmények megfelelnek azoknak a minőségi előírásoknak, amelyeknek az országban működő egyéb felsőoktatási intézményeknek is meg kell felelniük. Az országokat arra kell ösztönözni, hogy az ezeknek a feltételeknek megfelelő kisebbségi intézményeket „a saját országuk felsőoktatási rendszeréhez tartozóknak tekintsék” (vö. Lisszaboni Képesítések Elismerésének Konvenciója, VIII. 1. és VIII. 2. cikkely).

A CC-HER üdvözli a 6. ix. bekezdést, amely hangsúlyozza a kifejezetten a kisebbségi nyelvekkel és kultúrákkal foglalkozó tantárgyak integrálásának fontosságát a tanárképző intézmények tanterveibe. Ezeknek a tanóráknak nem csak a kisebbségi csoportok tagjainak kell szólniuk, hanem minden olyan tanár számára, aki kisebbségi csoportokhoz tartozók között tervezi tanári pályafutását.

A CC-HER szintén üdvözli a 6. xi. bekezdés javaslatát, hogy a kisebbségek felsőoktatásban való részvételét a diákok által önkéntesen adott információk alapján kell figyelemmel kísérni, az adatvédelmi elvekkel összhangban. Ez összhangban van a felsőoktatásban való részvétellelről szóló R (98) 3. sz. Ajánlás 9. fejezetével.

A CC-HER készséggel nyújt szakértői segítséget az egyetemek és kormányok számára a kisebbségek felsőoktatásban való részvételével kapcsolatban (7. i. bekezdés). Ebben a munkában a CC-HER támaszkodhat azokra a nagyon értékes tapasztalatokra, amelyeket a Törvényhozási Reform Programja kapcsán szerzett. Bármilyen ilyen irányú szélesebb körű program azonban további anyagi támogatást kíván.

KUTATÁS KÖZBEN

A mezőberényi németek sajátos identitástudata a második világháború utáni években

A kétnyelvűség kutatását több tudomány is célul tűzte ki. Néprajzosok, nyelvészek munkálkodnak a jelenség tudományos igényű elemzésén. Jómagam nyelvészként foglalkozom a kétnyelvűség kutatásával, de nem hagyhatom figyelmen kívül a történeti hátteret sem.

A kétnyelvűség kialakulásának, illetve a nyelvváltás folyamatának feltárásakor fontos szerepet tölt be az identitás kérdése is. Az identitás vagy azonosságtudat alakulásának vizsgálata lényegében arra keresi a választ, hogy az egyén melyik nemzetiségi-etnikai csoporthoz tartozónak érzi, vallja magát.

Csepeli György a kilencvenes években megjelent könyvében az identitástudat fogalmának elemzésekor három fő szempontra hívja fel a figyelmet. Az önbevallás elsődlegességét hangsúlyozva nem kevésbé elhanyagolható tényező az sem (Csepeli szerint)¹, hogy az egyént környezete milyen etnikai-nemzetiségi csoporthoz tartozónak tekinti, illetve a választott csoport elismeri, csoportjába fogadja-e az adott személyt.

A magyarországi népszámlálások 1880-at követően gyakorlatilag tízévenként mérik fel, hogy az állampolgárok önbevallásuk alapján milyen anyanyelvűnek, 1941-től pedig (1970-et kivéve) milyen nemzetiségűnek tekintik magukat. Az anyanyelv fogalmát az 1880 és 1941 közötti időszakban lényegében változatlan formában határozták meg: „az a nyelv, amelyet az illető saját nyelvének vall, a legjobban és legszívesebben beszél.” Míg a nemzetiségre vonatkozóan az 1941. évi utasítás a következőket hangsúlyozza: „minden befolyástól mentes és anyanyelvére való tekintet nélkül megjelölendő az a nemzetiség, amelyhez tartozónak a megszámlált egyén érzi és vallja magát.”²

A mai Magyarország területén élő némettség (német kisebbség) identitásának változását, asszimilációs folyamatának alakulását már számos tanulmányában elemezte Tilkovszky Loránt.³

A húszas években, a szerző kutatásai alapján, az akkori félmillió magyarországi némettség szellemi vezetői körül gyakorlatilag két irányzat kristályosodott ki. Gratz Gusztáv, aki a kisebbségi kérdésben közel állt a magyar kormányzathoz, nem érzékelte a hazai németiségre leselkedő asszimilációs veszélyt, jóllehet az „erőszakos” magyarosítástól óva intette magyar politikusk társait, a különböző magyar társadalmi szervezeteket.

Bleyer Jakab egyetemi tanár ugyanakkor egy, az egész országra kiterjedő népművelési egyesület létrehozását szorgalmazta, amelynek egyebek mellett fontos feladata a német nyelv, a német kultúra és identitás fenntartása, az asszimiláció megállítása. 1924-ben végül a magyar kormány engedélyezte a Magyarországi Német Népművelési Egyesület megalakítását. Az egyesület azonban megpróbálta a két irányzatot összegyűrni, mivel elnöke Gratz Gusztáv lett, az alelnöki feladatot pedig Bleyer látta el.

1 Csepeli Gy. (1992) *Nemzet által homályosan*. Budapest, Századvég.

2 Klínger A. & Kepces J. (eds) (1990) *A magyar népszámlálások előkészítése és publikációi, 1869–1990*. Budapest, KSH.

3 Tilkovszky L. (1978) *Ez volt a Volksbund*. Budapest, Kossuth. - - (1997) *Német nemzetiség – magyar hazafiság*. Pécs, JPTE TK Kiadó. - - (1990) Német identitás Magyarországon A XX. században. *Barátság*, No. 4.

Az egyesület vezetésének ellentétei gyakorlatilag a hazai németiség megosztottságát tükrözték. A húszas-harmincas években a magyarországi német vagy német származású értelmiség ellentétes álláspontot képviselt az asszimiláció, a német nemzeti identitás kérdésében. A teljes és gyors magyarosodás, illetve a végletekig fokozott magyarellenes indulatok, a német öntudat erősítése, a visszanémetesítés jelentették a két végpontot. A német hagyomány megőrzésével egybekötött kettős identitás vállalása pedig valahol „középuton” helyezkedett el. A nemzeti szocializmus hatalomra kerülése és németországi megerősödése után a hazai németiség választót elé került: Lehet-e valaki úgy német, hogy elutasítja a hitleri rendszert?

Magyar állampolgárként a magyar törvényeket tiszteletben tartva megőrizheti-e a német nyelvet, a német szokásokat?

A kérdésekre az egyik választ az 1938-ban megalakult Volksbund adta meg. A már említett Gratz-Bleyer által vezetett egyesületből ugyanis Bleyer Jakab halála után kizárták a Basch Ferenc köré csoportosuló, radikalizálódó fiatal értelmiségieket, akik létrehozták szervezetüket a Népinémet Bajtársak elnevezéssel. 1938-ban a német diplomácia is az utóbbi Volksdeutsche Kameradschaft mellett tette le a voksát. A most már hivatalosan is egyesületté alakuló Volksbund hatáskörét az 1940 augusztusában megkötött ún. bécsi népcsoport egyezmény (8490. M. E. számú rendelet) kibővítette. A kultúra ápolásán kívül egyebek mellett lehetőséget biztosított az egyezmény „gazdasági önsegélyezéssel” szövetkezetek alapítására is.⁴ A harmincas évek végén a középutat képviselő egykori Népművelődési Egyesület megszűnt. A magyarosodás útjára lépő németek pedig 1942–43-tól megalakították a „Hűséggel a hazához” mozgalmat, ami lényegében elfogadta a magyarsághoz történő asszimilációt.

Kutatásaim során egybek mellett arra kerestem választ, hogy a mezőberényi német közösségben a két világháború közötti években és a második világháború alatt, hogyan alakult az egyének, családok identitása, és a választást milyen tényezők befolyásolták?

Mezőberény története

Mezőberényről az első okleveles említés a 13. században történt. A török háborúk után csaknem teljesen lakatlanná vált települést 1723-ban Harruckern János népesítette be újra. Az újratelepítés során a község belterülete nagyjából azon a peremvonalon alakult ki, amelyen egykor az „első Berény” szerveződött. A telepítésszervezők ügyeltek arra, hogy ahol különböző nyelvű, vallású lakosok települnek meg egyazon községen belül, a lakóközvetek egymástól elkülönülve alakuljanak ki. Így történt ez Mezőberény esetében is: az evangélikus vallású szlovák lakosság a község északi részét szállta meg, a később érkező – szintén evangélikus vallású, de külön egyházba szerveződő – németek a község középső, a református vallású magyarság a déli részeken vert tanyát. Ekkor tehát létrejött a háromnemzetiségű település.

Iskolai oktatás Mezőberényben

A két történeti intézményben, az evangélikus egyházban és az evangélikus iskolában tartalmilag és nyelvi területen egymástól eltérő folyamatok játszódtak le. Az 1868 után lassú ütemben kiépített állami iskolahálózat és az egységesített oktatási-nevelési követelményrendszer az evangélikus elemi iskolákban radikális nyelvi és tartalmi változásokat eredményezett. Az evangélikus iskolákban korlátozott mértékben fenntartották a két nyelvű oktatást, igaz, legtöbbször csak hitanórákon, az evangélikus egyház viszont egészen 1945-ig megtartotta nyelvi dualitását. Az egyházi szertartásokat – párhuzamos formában – két nyelven tartották.

4 Mikó I. (1944) *Nemzetiségi jog és nemzetiségi politika*. Kolozsvár, Minerva.

Az 1868. évi XXXVIII. népoktatási törvény, az 1879. évi XVIII. tc., az 1907 évi XXVII. nem állami elemi iskolákról szóló törvénycikkek, amelyek a nemzetiségi iskolák nyelvhasználatát szabályozták és korlátozták, nagy lehetőséget adtak az egyházaknak mint iskolafenntartóknak az állami tanfelügyelet megszervezéséig a tanfelügyelet egyedüli gyakorlására. Így a nyelvhasználat terén alakuló általános helyzet valamint az egyes törvényhatóságokban alakuló konkrét viszonyok nagyban attól függtek, hogy az egyházmegyék (németiség esetében a katolikus és evangélikus püspökség) milyen módon foglaltak állást. Nagy Péter Tibor *Nemzetiség és oktatás* című cikkében is utal arra, hogy az iskolafenntartás kötelezettje nem az állam, hanem a község volt, az a község, amelyben nem lehetett figyelmen kívül hagyni a lakosság többségének anyanyelvét.

Elemi iskolák

Legkorábban a szlovák anyanyelvű, evangélikus vallású lakosság iskolája nyílt meg 1735 körül. A németajkúak iskolája, a későbbi I. kerületi evangélikus iskola 1745-ben indult. A római katolikus, főként magyar anyanyelvű lakosság önálló, újonnan épített iskolájában 1838-ban kezdődött el a tanítás. Az elemi iskolai hálózat kiépítése folytán Mezőberény csak 1914-ben kapott állami elemi iskolát. A vallási, nemzetiségi elkülönültséget az állami iskola megjelenése valamelyest csökkentette, de megszüntetni nem tudta. A felekezeti iskolákban anyanyelvi oktatás folyt megalakulásuktól a két világháború közti időkhöz. Mivel a magyar nyelv tökéletes bírása létszükségletté vált, a felekezeti iskolák fokozatosan áttértek a magyar tanítási nyelvre. A hit-tan oktatása egyébként egészen a felszabadulásig kizárólag anyanyelven történt.

Polgári iskola

Mezőberény kultúrájának emelése érdekében szükségesnek látták egy polgári iskola megnyitását. A tanítás 1895. szeptember 9-én indult meg. A saját erőből létrehozott iskola fenntartása nem kis gondot jelentett. Létkérdés volt az államosítás, mert a legalapvetőbb tárgyi felszerelés is csak nagyon hiányosan állt rendelkezésre. (Az államosítás 1904-ben következett be.)

Az elmúlt években már közkinccsé vált néhány szociológiai elemzés a hazai kisebbségek identitásáról. Garami Erika és Szántó János a magyarországi szlovákok körében végeztek vizsgálatokat. Az identitástudat összetevői közül elsősorban az egyháznak, a hitéletnek tulajdonítanak fontos szerepet. A szerzők megállapítása szerint „a vallásosság és a felekezeti hovatartozás közötti szoros kapcsolatot kiszűrve azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti hovatartozás játssza az erősebb szerepet a nemzetiségi identitás alakulásában (legalábbis az evangélikus szlovákok körében). A szociológiai vizsgálatok szerint a honi szlovákok többsége kettős kötődésű vagy a magyarsághoz tartozónak érzi magát.”⁵

Hasonló jelenséget, sőt inkább a magyarosodás visszafordíthatatlan folyamatát tapasztalta a kilencvenes évek elején Molnár Éva is a mezőberényi német és szlovák gyökerű családokkal folytatott mélyinterjúiban. Molnár Éva 1991 nyarán végzett kérdőíves felmérést mezőberényi német és szlovák többgenerációs családoknál. A vizsgálatban részt vevők önbevallása azt tükrözi, hogy nemzetiségi szempontból a mezőberényi családok ma már szinte nem mutatnak tradicionális szlovák, német vonást.

A családok félévszázaddal ezelőtti identitásának vizsgálata számos megoldandó kérdést vetett fel. A mélyinterjú segítségével sikerül-e a kérdéskört feltárni? Hogyan történjen a mintaválasztás? Az elszenvedett traumák miatt őszintén megnyílnak-e az emberek? A népszámlálási

5 Garami E. & Szántó J. (1992) Magyarországi szlovákok identitása. *Regió*, No. 2.

számsorok a huszadik század első felében a mezőberényi nemzetiségi lakosság magyarosodási folyamatát támasztják alá.⁶

1. TÁBLA

Mezőberény evangélikus vallású illetve német és szlovák (tót) anyanyelvű népességének lélekszáma, 1910–1941

	1910	1920	1930	1941
Népesség	13 274	13 477	14 410	14 578
A népességből evangélikus vallású	8 777	8 768	9 144	9 071
A népességből német anyanyelvű	2 977	2 935	2 197	1 691
A népességből szlovák anyanyelvű	4 919	3 919	3 809	3 162

A berényi evangélikusok csaknem egésze szlovák vagy német gyökerű, illetve a német és szlovák ajkú, gyökerű berényi polgárok a század első felében és napjainkban is lutheránus vallásúak. (Feltehető, hogy a német ajkúak között néhány zsidó vallásút és egy-két római katolikust is találunk, hasonlóképpen a szlovákok számát is gyarapíthatta néhány katolikus.)

A németeknél 1920-tól folyamatos a csökkenés, míg a szlovákoknál az első és a második világháború körüli időszakban tapasztalható nagyobb visszaesés. A sokszor idézett és a magyarországi németek számára oly tragikus 1941. évi népszámlálás Mezőberényben 844 német nemzetiségű, 1691 német anyanyelvű és 2660 németül beszélő polgárt talált.

Az összehírás számsorainak segítségével megkíséreljük a második világháború alatti berényi német evangélikus gyülekezet tagjainak anyanyelvi, nemzetiségi összetételét felvázolni. (A Mezőberény területén és a szomszédos községek külterületén élő berényi evangélikus német (német gyökerű) személyek lélekszáma mintegy 3600,⁷ akiknek azonban csak fele tartotta magát német anyanyelvűnek, negyede pedig német nemzetiségűnek. Figyelemre méltó, hogy a gyülekezet tagjainak több mint negyede már nem jelezte német nyelvtudását. A német nyelv térvesztéséhez minden bizonnyal hozzájárul az egyre nagyobb számú vegyes házasság is. Az 1920 és 1945 között született és az egyházközségnél megkeresztelt gyermekek majdnem fele vegyes házasságból származik.⁸ A berényi német közösség közel fele olyan magyar nemzetiségű, aki német ajkú vagy német nyelvtudással rendelkező magyar anyanyelvű.

2. TÁBLA

Mezőberény I. kerület (német) evangélikus gyülekezetéhez tartozók nemzetiségi, anyanyelvi és nyelvismereti megoszlása a második világháború alatt

Anyanyelv, nemzetiség, nyelvismeret	Lélekszám	%
Német nemzetiség, német anyanyelv	900	25,0
Magyar nemzetiség, magyar anyanyelv	900	25,0
Magyar anyanyelv, magyar nemzetiség, német nyelvtudással	800	22,2
Magyar anyanyelv, magyar nemzetiség, német nyelvtudás nélkül	1 000	27,8

⁶ *Magyar Statisztikai Közlemények*, Vol. 42.; Vol. 83. ill. 1941. évi népszámlálás. 2. Demográfiai adatok községek szerint. Budapest, Történeti Statisztikai Kötetek, 1976.

⁷ U.o.

⁸ Zielbauer Gy. (1989) A Békés megyei németiség XX. századi történetének és asszimilációjának néhány kérdése. *Békési Élet*, No. 1.

A mélyinterjúk egyik célja, hogy ez a vállalt „magartudat” tükröződik-e a visszaemlékezésekben. A mintaválasztás során szempontként merült fel, hogy a megkérdezettek reprezentálják-e a berényi német gyökerű népesség foglalkozási összetételét, társadalmi státusát és iskolai végzettségét is. Az értékelést bonyolítja, hogy a megkérdezettek majdnem fele 16–18 éves volt, vagyis a népszámlálási ívek kitöltésében csak csekélyebb számban vettek részt. A mezőberényi német (német gyökerű) polgárok társadalmi szerkezetére nincsenek adataink, ezért az akkori községe vonatkozó adatokat vesszük alapul. A berényiek több mint kétharmadának a második világháború alatt a mezőgazdaság jelentette a megélhetését. A település akkori urbanizálódását jelzi, hogy a foglalkoztatottak negyedét már nem az őstermelés tartotta el. Adatközlőim szerint a berényi németek foglalkozási összetétele nem tért el jelentősen a községi polgártól általában, többségük földműves volt. A parasztságon belül azonban a német családok jelentős része a közép- és módosabb paraszti réteghez (10–50 kat. hold) tartozott.

3. TÁBLA

Mezőberény keresőinek ágazati megoszlása, 1941

Ágazat	Az ágazatban dolgozó	
	fő	%
Mezőgazdaság	4 600	68,2
Ipar, építőipar, bányászat	929	13,8
Közlekedés, kereskedelem, szolgáltatás	659	9,8
Közforgalom	275	4,0
Egyéb és nyugdíjas	280	4,2
Összesen	6 743	100,0

Forrás: *Az 1941. évi népszámlálás*. Budapest, KSH, 1947.

4. TÁBLA

Az önálló mezőgazdasági keresők megoszlása birtoknagyság szerint Mezőberényben, 1941

Birtoknagyság (kataszteri hold)	Gazdálkodó birtokos és bérlő	
	fő	%
0-1	173	8,6
1-3	376	18,8
3-5	293	14,6
5-10	417	20,8
10-20	390	19,5
20-50	292	14,6
50+	48	2,4
Egyéb, ismeretlen	14	0,7
Összesen	2 003	100,0

Forrás: *Az 1941. évi népszámlálás*. Budapest, KSH, 1947.

A megkérdezettek többsége szerint – jóllehet a németek rendszeretöbbség és pontosabbak voltak a községben élő más nemzetiségeknél – iskolázottságuk többnyire hasonló volt. A társadalmi tagozódás mellett figyelembe vettem a németek településen belüli elhelyezkedését, ami szintén hatással volt a nyelvhasználatra és bizonyos fokig az identitás alakulására is.

Mezőberény is jellegzetes alföldi tanyás település, kis mezőváros volt. 25 ezer kat. holdat meghaladó területén a harmincas-nyolcvanas években mintegy 14,5 ezren éltek, akiknek negyede (3500–3600 fő) volt tanyai lakos. A szomszédos községekben (Békés, Köröstarcsa, Gyoma, Körösladány) is kb. 120–150 berényi gyökerű család élt, akiknek többsége nem vesztette el kapcsolatát a korábbi közösséggel. (Pl. az egyházi adót a berényi gyülekezet számára fizették.) A berényi németek többsége, 450–500 család a belterület középső részén az ún. Németrészen élt. Az első világháború után osztott új telkeken az akkori község keleti részén kialakított új utcákban kb. 100–120 német (német gyökerű) család épített új otthonot. Itt azonban már többnyire magyarokkal és szlovákokkal vegyesen. A belterülethez szorosan kötődő külterületi részeken (Hatház, Ókert) is mintegy 40–50 német családnak volt az otthona. A tanyákon többnyire vegyesen, a magyarok és szlovákok szomszédságában éltek.

A mintában a megkérdezettek kiválasztásánál igyekeztem tehát mind a foglalkozási, mind az iskolázottsági mind pedig a korábbi (két világháború közötti) lakóhelyet figyelembe venni. A negyvenes évek elején a berényiek többsége 6 elemiit végzett, a fiatalabb korosztályokban azonban emelkedett a polgári iskolát látogatottak száma.

5. TÁBLA

A 6 éves és idősebb népesség iskolai végzettsége Mezőberényben, 1941

Iskolai végzettség	Lélekszám	%
Nem ír, nem olvas	822	6,2
Egyéb írni, olvasni tudó	1 450	10,9
Általános (elemi) iskola 4-5. osztály	3 189	24,1
Általános (elemi) iskola 6-7. osztály	6 748	51,0
Általános, polgári iskola 8. osztály	783	5,9
Középiskola 2-3. osztály	48	0,4
Középiskola 4. osztály	148	1,1
Egyetem, főiskola	53	0,4
Összesen	13 241	100,0

Forrás: *Az 1941. évi népszámlálás*. Budapest, KSH, 1947.

Adatközlőim 1912 és 1936 között születtek, közülük nem kevesen első generációs polgáristák, a szüleik ugyanis általában csak az 5–6 elemiig jutottak el. Más vegyes lakosságú községekhez hasonlóan az iskola és a templom Mezőberényben is egyre nagyobb hatásfokkal lett a magyarosítás eszközévé. A válaszokból kiderül, hogy a németiség beletörődött ebbe a helyzetbe. Még hasznosnak is tartotta, hogy az iskolában növekvő lehetőség van a magyar nyelv jó elsajátítására. Interjúalanyaim visszaemlékezéseik során egybhangzóan jelentették ki, hogy az evangélikus iskolában végzetek tanulmányaikat két nyelven folytatták.

- I–II. osztályban az írást, olvasást, a tízparancsolatot, a hittant és az egyháztörténetet végig németül tanulták;
- felsőbb osztályokban már többen tanultak magyarul is írni-olvasni;
- a VI. osztályban a tanító megengedte a kétnyelvűséget – nyilatkozták az egyházi iskolát látogatott adatközlők.

Az egyházi énekek oktatása kizárólag német nyelven folyt. Mivel a tanulók nagyon kedvelték az egyházi énekeket, ezért ez a német nyelv megtartásának fontos eszközévé vált. Még a hatvanas-hetvenes években is, amikor már a családon belül egyáltalán nem használták a német nyelvet, felcsendült egy-egy német egyházi ének.

Az állami iskolát látogatók viszont automatikusan elmagyarosodtak, ők nem ismerték az egyházi énekeket, sem az egyházi élethez kapcsolódó német kifejezéseket. A 30-as évektől idézi az egyik adatközlő Bárdi tiszteletes szavait: „Ez az állami iskola átka, a fiatalok nem tudnak németül.” A válaszadók többsége németül készült a konfirmációra. Néhányan visszaemlékeznek kétnyelvű felkészítésre és vizsgára is.

A harmincas évek közepén a fiatalok többsége, továbbá a tisztviselők és a háziasszonyok a reggeli magyar nyelvű istentiszteletet látogatták. Az idősebb családtagok (nagyszülők) jártak német nyelvűre, esetleg magukkal vitték néhány 10 év körüli gyereket is. A harmincas évekig igényelték a családok jobbára német nyelvű egyházi szertartást, de a prédikáció és a búcsúztató itt is magyarul történt. Ha a tanuló az egyházi iskolából átkerült az államiba, attól kezdve magyar nyelvű istentiszteleteken vett részt.

A Volksbund megjelenése után a negyvenes évek elején (az egyesülettel szimpatizálók) többnyire német nyelvű szertartást kértek, de a prédikáció vagy a házasságkötési fogadalom ilyenkor magyarul történt. Az Ó- és Újszövetségi idézetek, énekek németül hangzottak el.

A családi összejövetelekre, gyermekkorra való visszaemlékezéseikben felidéztek a következőket:

- „– Nagymamám német tájnyelven tanított imádkozni,
- Édesapám szándékosan megkövetelte a német beszédet, mondván, hogy az első világháborúban megtapasztalta a nyelv hasznosságát. Azt vallotta, hogy magyarul megtanulunk az iskolában.
- Édesanyám az első világháború előtti években a korabeli fiatalokkal a Rízula kocsmába járt táncolni hagyományos német fűvószenére, itt német dalokat is énekeltek.”

Majd minden családi könyvtárban megtalálható a német nyelvű Biblia, énekes könyv, imakönyv. Ezzel szemben a gazdasági feljegyzéseket elvértve vezették német nyelven és magyar újságokat, folyóiratokat olvastak.

A hatvanas-hetvenes években Németországban élő rokonaikkal hazalátogatáskor két nyelven folyt a társalgás, csak a magyarul nem tudó második generáció tagjaival beszéltek németül. Ez a kettőség a temetkezési és a lakodalmi szokásokban is megnyilvánult. Pl. a családi sírfeliratok a húszas évektől már többnyire magyar nyelvűek voltak. A lakodalmi étkezésben a harmincas években már a magyar jelleg erősödött (csigaleves, birka- vagy marhapörkölt). Azonban a sertés feldolgozásánál ragaszkodtak a hagyományos savanyúumártáshoz (Sauerpric).

1945 után már családi körben sem használták a német nyelvet, úgy tettek, mintha elfelejtették volna. Érdeemes felidézni a mezőberényi német származású értelmiség két reprezentánsának megnyilatkozását is.

Bonyhai-Eiler Mihály Mezőberény monográfiájának előszavában a következőket írja: „Ha pedig egynémelyik olvasónak feltűnik, hogy az egyes lapok alján még a régi, míg a címlapon meg az új nevem szerepel, akkor tulajdonítsa ezt időközben bekövetkezett névmagyarosításomnak. Magyar nevet azért vettem fel, mert ezáltal külsőségben is kifejezésre akartam juttatni magyar hazafias érzéseimet. Érdeke a magyar nemzetnek is, hogy ezentúl csonka hazánkban minden magyarul megjelenő könyv írója magyar nevet viseljen, példaadásként az amúgy is magyarul érző, de idegen hangzású nevet viselő állampolgároknak.

Hazafias érzésünknek ilyenképpen való kifejezésére juttatásával is nagyra hivatott nemzetünk ügyét vesszük előbbre.”⁹

9 Bonyhai-Eiler M. (1933) *Mezőberény*. Mezőberény, Balta Nyomda.

Szeider Imre jó módú paraszti család leszármazottja a Hűségmozgalom szervezőjeként a II. világháború alatti években magyar-német szakos egyetemi hallgatóként vetette papírra az alábbi sorokat.

Szomszédai testvérként fogadták,
Velük dalol magyar éneket,
Együtt aratta az aranykalászt,
Együtt szegték meg a fehér kenyeret.
Verejtékével százszor megöntözte,
Magához láncolta kedves lakát,
Testvéreivel kéz a kézben védte
Szerette, imádta a magyar hazát.
Most három évszázad távlatából,
Jelenj meg lelkemben ősapám,
Gyere el újra erre a földre,
Beszéljünk el a világ során,
Elmondom Neked halott ősapám
Azt akarják itt egyes emberek,
Énekeljünk a magyar ugaron,
Magyar ég alatt német éneket,
Tagadjuk le, hogy testvérként fogadtak,
Hogy itt mindenki híven szeretett,
Azért, hogy nekünk kenyeret adtak
Dobjunk vissza követ kenyér helyett.

A vers jól tükrözi azt a kettősséget, amelyben a magyarországi németiség őrlődött.

Interjúalanyaim egy részénél bizonytalanság volt tapasztalható arra a kérdésre adott válaszaikban: „Mi volt az oka a családban a névmagyarosításnak?”

Azonnali reakció volt több esetben az új munkahelyre kerülés, mint haszontényező megjelenése, majd kicsit később merték vállalni a „félelem a kitelepítéstől” kényszertényező megjelenését.

„A német családnevektől mindenki igyekezett megszabadulni. Nehogy megismétlődjön a következő generációkban is e miatt a meghurcoltatás.”

„Nem a némettség miatt magyarosítottunk, hanem amikor a zsidókat kezdték összeszedni.”

A névváltoztatási mozgalom 1945 márciusa és júliusa között volt a legintenzívebb, a kérések zöme ebben a periódusban érkezett a Belügyminisztériumba, amikor egyfelől a szovjet belügyi szervek tízezrével deportáltak német nevéket – svábokat, magyarokat, zsidókat – ún. jóvátételi munkára a Szovjetunióba, másfelől ebben a félesztendőben vált magyar belpolitikai problémává a svábkérdés.

Összegzés

A mélyinterjúk is alátámasztják az 1941. évi népszámlálási összeírás eredményeit az identitásra vonatkozóan. A szigetszerűen elhelyezkedő berényi németközösség többsége már a második világháború alatti években is csaknem teljesen azonosult a magyarsággal, érzéseiben, gondolkodásmódjában magyarrá vált.

Két „családtípus” körvonalai rajzolódnak ki. Mindkettő vállalja származását, német gyökereit, a mindennapi életben az ősöktől örökölt tradíciókat.

Az egyik csoport esetében azonban már a német nyelvhez sem kötődtek igazán a negyvenes évek elején, a családi nyelvhasználatban is csaknem teljes magyarosodás volt jellemző. Egy-egy névnapi köszöntő, karácsonyi vers, a nagy- vagy dédszülőkkel váltott néhány szó jelentették a „német nyelvet”.

A megkérdezett személyek másik részénél a német nyelv használata még élő, eleven volt, az ősöktől átvett hagyományok még intenzívebben éltek mint az előző csoportnál. Minden bizonnyal (bár ez az interjúkból alig derül ki) kettős magyar-német kötődésűek voltak. Hazájuknak Magyarországot tekintették, a magyarság történelmét sajátjuknak érezték, lélekben azonban valamelyest a németiséghez is kötődtek.

Végül közvetve kirajzolódik a beszélgetések eredményeként egy harmadik családtípus is. Az adatközlők szerint akadtak olyan berényi családok, közelebbi-távolabbi rokonok, szomszédok, akiket „megzavart” a nagynémet propaganda. Németiségük vállalásának erőteljesebb hangot adtak, bár magyarelles megnyilvánulásuk alig fordult elő.

Feltehető, hogy interjúalanyaim között azért nem találtam ilyen családokat, mert részben az elszenvedett megpróbáltatások miatt ezekről a kérdésekről ilyen módon nem nyilatkoztak meg, másrészt pedig (és feltehetően ez a jellemző) ezek a családok menekültek el, vagy kerültek kitelepítésre, és ma Németországban élnek.

Káddár Judit

Iskolázottsági egyenlőtlenségek Székelyföldön

Tanulmányom, amint azt a cím is sugallja, Székelyföld iskolázottsági egyenlőtlenségeiről szól. Kérdéses és sokat vitatott probléma, hogy miként lehetséges Székelyföldet mint kulturális entitást meghatározni, mint területi egységet, vagy mint régiót? Jelen tanulmányban nem célom a fogalom definíciója körül kialakult vitákat bemutatni és egymással szembeállítani az eltérő nézőpontokat.

Az általam használt kifejezés három megye, Hargita, Kovászna és Maros megyék adminisztratív tartományát jelenti. Tanulmányomban a székelyföldi iskolázottsági egyenlőtlenségek nemzeti és területi megoszlását vizsgálom az 1992-es népszámlálás alapján, összehasonlítva az országos számadatokkal.

Felsőfokú végzettek

A felsőfokú végzettségű népességet illetően megállapítható, hogy területi szempontból a Székelyföld egységes képet mutat, abban az értelemben, hogy mindhárom székelyföldi megyében a felsőfokú végzettek aránya jóval az országos átlag alatt marad. A legalacsonyabb a felsőfokú végzettek aránya Hargita megyében. A nemek közötti iskolázottságbeli eltérés is szemléletes, országos viszonylatban 2%-kal kevesebb a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők aránya a férfiakhoz képest. Ebből a szempontból Székelyföld női lakossága valamivel jobb képet mutat mint az országos arányszám, mert körülbelül 1,5%-kal kevesebb a felsőfokú képzettséggel rendelkező nők aránya a férfiakhoz képest. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők területi típusok szerinti megoszlása köztudottan egyenlőtlen, a városokban lényegesen nagyobb számban vannak felsőfokú végzettségűek, úgy a Székelyföldi városok esetében, mint az országban. A három megye közül Hargita megyében a falvakban élő felsőfokú végzettek aránya, mely arány az országos átlag felett van. Ugyanakkor megállapítható, hogy úgy a falvakban, mint a városokban több a felsőfokú végzettséggel rendelkező férfi, mint a nő.

Mind ezek alapján megállapítható, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség nagy többsége városban él. Székelyföldön az országos átlagnál lényegesen kevesebb a felsőfokú végzettek száma. Ha tekintetbe vesszük a három megye nemzetiségi megoszlását is (lásd 1. ábra), akkor elmondhatjuk, hogy a felsőfokú végzettségűek alacsony száma és a nemzetiség között összefüggés lehet, amit azonban a rendelkezésre álló népszámlálási adatokkal nem lehet egyértelműen bizonyítani.

A megkérdezett személyek másik részénél a német nyelv használata még élő, eleven volt, az ősöktől átvett hagyományok még intenzívebben éltek mint az előző csoportnál. Minden bizonnyal (bár ez az interjúkból alig derül ki) kettős magyar-német kötődésűek voltak. Hazájuknak Magyarországot tekintették, a magyarság történelmét sajátjuknak érezték, lélekben azonban valamelyest a németiséghez is kötődtek.

Végül közvetve kirajzolódik a beszélgetések eredményeként egy harmadik családtípus is. Az adatközlők szerint akadtak olyan berényi családok, közelebbi-távolabbi rokonok, szomszédok, akiket „megzavart” a nagynémet propaganda. Németiségük vállalásának erőteljesebb hangot adtak, bár magyarelles megnyilvánulásuk alig fordult elő.

Feltehető, hogy interjúalanyaim között azért nem találtam ilyen családokat, mert részben az elszenvedett megpróbáltatások miatt ezekről a kérdésekről ilyen módon nem nyilatkoztak meg, másrészt pedig (és feltehetően ez a jellemző) ezek a családok menekültek el, vagy kerültek kitelepítésre, és ma Németországban élnek.

Káddár Judit

Iskolázottsági egyenlőtlenségek Székelyföldön

Tanulmányom, amint azt a cím is sugallja, Székelyföld iskolázottsági egyenlőtlenségeiről szól. Kérdéses és sokat vitatott probléma, hogy miként lehetséges Székelyföldet mint kulturális entitást meghatározni, mint területi egységet, vagy mint régiót? Jelen tanulmányban nem célom a fogalom definíciója körül kialakult vitákat bemutatni és egymással szembeállítani az eltérő nézőpontokat.

Az általam használt kifejezés három megye, Hargita, Kovászna és Maros megyék adminisztratív tartományát jelenti. Tanulmányomban a székelyföldi iskolázottsági egyenlőtlenségek nemi és területi megoszlását vizsgálom az 1992-es népszámlálás alapján, összehasonlítva az országos számadatokkal.

Felsőfokú végzettek

A felsőfokú végzettségű népességet illetően megállapítható, hogy területi szempontból a Székelyföld egységes képet mutat, abban az értelemben, hogy mindhárom székelyföldi megyében a felsőfokú végzettek aránya jóval az országos átlag alatt marad. A legalacsonyabb a felsőfokú végzettek aránya Hargita megyében. A nemek közötti iskolázottságbeli eltérés is szemléletes, országos viszonylatban 2%-kal kevesebb a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők aránya a férfiakhoz képest. Ebből a szempontból Székelyföld női lakossága valamivel jobb képet mutat mint az országos arányszám, mert körülbelül 1,5%-kal kevesebb a felsőfokú képzettséggel rendelkező nők aránya a férfiakhoz képest. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők terület típusok szerinti megoszlása köztudottan egyenlőtlen, a városokban lényegesen nagyobb számban vannak felsőfokú végzettségűek, úgy a Székelyföldi városok esetében, mint az országban. A három megye közül Hargita megyében a legmagasabb a falvakban élő felsőfokú végzettek aránya, mely arány az országos átlag felett van. Ugyanakkor megállapítható, hogy úgy a falvakban, mint a városokban több a felsőfokú végzettséggel rendelkező férfi, mint a nő.

Mind ezek alapján megállapítható, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség nagy többsége városban él. Székelyföldön az országos átlagnál lényegesen kevesebb a felsőfokú végzettek száma. Ha tekintetbe vesszük a három megye nemzetiségi megoszlását is (lásd 1. ábra), akkor elmondhatjuk, hogy a felsőfokú végzettségűek alacsony száma és a nemzetiség között összefüggés lehet, amit azonban a rendelkezésre álló népszámlálási adatokkal nem lehet egyértelműen bizonyítani.

1. TÁBLA

Román és magyar nemzetiségűek megoszlása a székelyföldi megyékben és az országban

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	román	magyar	román	magyar	román	magyar	román	magyar
Városok	89,7	7,4	25,0	73,8	19,6	79,5	54,9	41,0
Falvak	89,2	6,8	21,6	76,8	9,4	89,1	49,1	41,9
Összesen	89,5	7,1	23,4	75,2	14,1	84,7	52,1	41,4

A különböző szakokat végzett felsőfokú diplomások eltérő számarányban vannak jelen a különböző székelyföldi megyékben.

Hargita megyében

Legmagasabb a felsőfokú műszaki diplomások számaránya, ezután jönnek sorrendben a felsőfokú egyetemi végzettségűek, majd az orvosi vagy gyógyszerészeti diplomával rendelkezők, a pedagógiai, gazdasági, jogi diplomások. Hargita megyében csak a pedagógiai és teológiai diplomával rendelkezők aránya magasabb az országos átlagnál. Más diplomások tekintetében Hargita megye az országos átlag alatt van, sőt a másik két székelyföldi megyéhez képest is hátrányban van.

Kovászna megyében

Hargita megyéhez hasonló a helyzet, abban az értelemben, hogy az országos átlaghoz képest alacsonyabb arányban vannak a műszaki, egyetemi, gazdasági, jogi, orvosi, gyógyszerészeti, művészeti végzettségűek. A pedagógiai és a teológiai végzettségűek aránya magasabb az országos átlagnál. A testnevelési és sport felsőfokú végzettségűek aránya az országos aránnyal megközelítőleg egyenlő, de nagyobb mint a másik két megyében.

Maros megyében

A másik két székelyföldi megyéhez képest változatosabb képet mutat. Az országos átlaghoz képest kevesebb a műszaki, felsőfokú egyetemi, gazdasági, jogi valamint testnevelési és sportvégzettségűek aránya, viszont a másik két székelyföldi megyéhez képest magasabb. Orvosi-gyógyszerészeti, művészeti, pedagógiai és teológiai végzettségűek tekintetében azt mondhatjuk, hogy Maros megye az országos átlaghoz képest kedvezőbb helyzetben van.

A székelyföldi megyékről tehát elmondható, hogy általában csak a pedagógiai és teológiai felsőfokú végzettségűek aránya magasabb az országos átlagnál. A teológiai és pedagógiai végzettségűek felülreprezentáltsága nemzeti kisebbségi tünet, az 1910-es népszámlálásban ugyanezt a jelenséget lehet megfigyelni az akkori román és szlovák kisebbségek esetében is. A 1910-es népszámlálás alapján a 1000 főre eső papok és teológusok aránya a román és szlovák nemzetiségűek körében ugyanakkora vagy még magasabb volt mint a többségi magyarok esetében. Nagy Péter Tibor szavaival élve ez a két szak a „nemzeti tudatipart” képviseli.

Maros megyében az orvosi és művészeti végzettségűek aránya is magasabb az országos átlagnál. A kolozsvári Kvantum szociológiai kutatócsoport is egy 1998-as kutatási összefoglaló tanulmányában¹ – melyben 31 magyar nyelven (is) tanító középiskolát, azaz mintegy 2750–

¹ Kvantum Kutatócsoport: Az egyetemre sikeresen felvételiző magyar diákok rekrutációs hátteréről, Kolozsvár, 1998. Kutatási beszámoló. Kézirat. Oktatáskutató Intézet könyvtára.

2900 diák adatait tanulmányozta – felfigyelt arra a jelenségre, hogy a művészeti és teológiai szakokra a felsőfokú képzésben az országos adatokhoz képest jelentősen többen vannak beiskolázva a magyar diákok közül. Minden más szak esetében azonban az országos átlag alatt van a felsőfokú végzettségűek aránya a székelyföldön. Leghátrányosabb helyzetű ebben a tekintetben Hargita megye, itt a legalacsonyabb a különböző felsőfokú végzettségűek aránya. A felsőfokú egyetemi, orvosi és gyógyszerészeti, pedagógiai végzettségek esetében a nők vannak többségben mind Székelyföldön, mind országos szinten. Az összes többi szak esetében a férfiak dominálnak.

Ha nem az iskolázottság, azaz az oktatási kimenet (output) oldaláról, hanem az oktatási bemenet (input) oldaláról közelítjük meg a dolgokat, akkor azt láthatjuk, a már említett kolozsvári Kvantum szociológiai kutatócsoport által végzett felméréséből, ahol a kolozsvári Babes-Bolyai tudományegyetem rekrutációs adatbázisát is vizsgálták, hogy erre az egyetemre leginkább (69,8%-ban) elméleti középiskolák, és csak másodsorban (12,3%-ban) ipari középiskolák végzettségi szintűek jutnak be, ami még inkább érvényes a magyar nemzetiségű egyetemisták többsége (80%-a) 13 elitgimnáziumból származik. A kutatócsoportot idézve „a középiskolák csupán elenyésző hányada (mintegy 10%-a) vesz részt az egyetemi piacokon”. A kutatócsoport által „elitnek” nyilvánított 13 gimnáziumból pedig csak 5 található az általam Székelyföldnek nevezett területen kívül, 4 Hargita megyében, 3 Kovászna megyében, 1 Maros megyében található. Ebből is látszik, hogy a magyar nyelvű felsőoktatás hallgatói bázisa Székelyföldön van. De térjünk vissza a középfokú végzettség „output”-jához.

Középfok

A középfok tartalmazza a gimnáziumi (azaz az V–VIII. osztályos) képzést is ebben az esetben. Az országos adatokhoz képest Székelyföldön a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya nagyobb az országos átlagnál. (ami azt jelenti, hogy a középiskolai hálózat kielégítően működik, és távlatokban gondolkozva van amire a felsőoktatást építeni). Leginkább Hargita megye emelkedik ki a sorból. Maros megyében a Székelyföldi megyék közül a legalacsonyabb a középiskolát végzettségűek aránya. Országos szinten sokkal nagyobb arányban van a 12 évnél idősebb népesség körében középfokú végzettséggel rendelkező férfi mint nő. Ugyanez a különbség érvényes a székelyföldi megyék esetében is. Kovászna megyében a legkisebb az eltérés a középfokú végzettséggel rendelkező férfiak és nők között. Ami a középfokú végzettség területi megoszlását illeti, két Székelyföldi megyében, Maros és Kovászna megyékben a városokban van több középfokú végzett, Hargita megyében pedig a falvakban magasabb a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya.

Posztliceális

2. TÁBLA

Posztliceális végzettségűek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	272 357	2,97	3 494	2,47	1 659	1,79	6 944	2,80
Nő	101 196	1,05	1 299	0,91	791	0,82	2 539	0,98
Együtt	373 553	1,99	4 793	1,69	2 450	1,30	9 483	1,87

Posztliceális végzettek tekintetében mindhárom megye az országos átlag alatt helyezkedik el. Kovászna megyében a legkevesebb a posztliceális végzettek számaránya, ezt követően Hargita, majd Maros megyében. Posztliceális végzettséggel mindhárom Székelyföldi megyében több férfi rendelkezik, mint nő.

Liceum, általános műveltségi liceum, szakliceum

3. TÁBLA

A liceumi végzettségűek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	1 535 577	16,7	23 082	16,3	14 546	15,7	39 412	15,9
Nő	1 933 000	20,1	28 965	20,3	20 012	20,9	52 109	20,2
Együtt	3 468 577	18,4	52 047	18,3	34 558	18,3	91 521	18,1

Liceumok esetében a Székelyföldi megyék az országos átlagot tükrözik. Mind a három megye, mind az egész ország esetében magasabb az elméleti középiskolát végzett nők aránya mint a férfiaké.

4. TÁBLA

Elméleti liceumi végzettségűek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	407 195	4,44	6 246	4,42	3 731	4,03	10 039	4,04
Nő	599 121	6,22	9 803	6,86	6 399	6,67	16 106	6,24
Együtt	1 006 316	5,35	16 049	5,64	10 130	5,37	26 145	5,16

Az elméleti, reál-humán, vagy általános műveltséget adó liceumi végzettségűek arányának tekintetében a székelyföldi megyék, Maros megye kivételével, az országos átlag felett vannak. Hargita megyében a legmagasabb az elméleti középfokú iskolai végzettségűek aránya a 12 éven felüli lakosság körében, Maros megyében a legalacsonyabb. Az elméleti végzettséggel rendelkezők körében minden esetben magasabb a nők aránya mint a férfiaké.

5. TÁBLA

Szakliceumi végzettek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	1 128 382	12,31	16 836	11,91	10 815	11,68	29 373	11,83
Nő	1 333 879	13,85	19 162	13,40	13 613	14,19	36 003	13,96
Együtt	2 462 261	13,10	35 998	12,66	24 428	12,96	65 376	12,91

A szaklíceumot végzettek aránya kisebb mindhárom megyében, mint az országos átlag. A szaklíceumi végzettségűek között is minden esetben a nők vannak magasabb arányban.

Szakiskolák

6. TÁBLA

Szakiskolai végzettségűek száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	1 879 465	20,50	29 616	20,95	17 038	18,40	58 116	23,41
Nő	769 294	7,99	11 867	8,30	6 735	7,02	23 524	9,12
Együtt	2 648 759	14,09	41 483	14,59	23 773	12,61	81 640	16,13

Szakiskolai végzettségűek tekintetében Hargita és Maros megyék az országos átlag felett vannak, Kovászna megye viszont az országos átlag alatt helyezkedik el. Természetesen minden esetben sokkal kisebb a szakiskolai végzettségűek között a nők aránya mint a férfiaké.

A középiskolai végzettségűekről, ha a gimnáziumi (azaz V–VIII. osztályos) végzettséget nem értjük ide, elmondhatjuk, hogy a három székelyföldi megyében a posztlíceális végzettségűek és a szaklíceumot végzettek aránya az országos átlag alatt van. Elméleti, azaz általános műveltséget adó líceumok tekintetében a székelyföldi megyék, Maros megye kivételével, az országos átlag felett vannak, Maros megyében az értékek az országos átlagnak megfelelők. Szakiskolai végzettek tekintetében pedig Hargita és Maros megyék vannak az országos átlag felett, Kovászna megye pedig az országos átlag alatt.

Gimnázium

Gimnáziumi végzettség tekintetében a székelyföldi megyék az országos átlag felett vannak. A gimnáziumi végzettségűek területi megoszlása egyenlőtlen, arányuk magasabb a falvakban mint a városokban. A nők felülreprezentáltak az egész országban, a székelyföldi megyékben is, leginkább Hargita megyében. Városok szintjén nagyobb a gimnáziumi végzettségű nők aránya mint a férfiaké. A falvakban magasabb a gimnáziumi végzettségű férfiak számaránya mint a városokban.

Elemi iskolai végzettség

Elemi iskolai végzettség tekintetében a székelyföldi megyék az országos átlag alatt vannak. Hargita megyében legalacsonyabb az elemi iskolai végzettségűek aránya, Maros megyében a legmagasabb. Országos szinten és a székelyföldi megyék esetében is több nő van az elemi iskolai végzettségűek között.

Iskolai végzettség nélkül

Az iskolai végzettség nélküli népesség tekintetében Székelyföld az országos átlagnál jobb helyzetben van abban az értelemben, hogy a három megyében alacsonyabb az iskolai végzettség nélküliek aránya a 12 éven felüli népesség körében. Mint minden más esetben, itt is Maros megye áll legközelebb a meglehetősen magas országos átlaghoz. Ebből a szempontból is Hargita megye áll a legjobban, ott a legkevesebb az iskolázatlan népesség arányszáma. Úgy orszá-

gos, mint a három vizsgált megye esetében kevesebb az iskolai végzettség nélküli férfiak száma, mint a nőké. A székelyföldi megyék esetében azonban számottevően kisebb az iskolázatlan nők aránya, mint az országban. A fent leírt tendenciák vonatkoznak azokra is, akik nem vallották be iskolai végzettségüket.

7. TÁBLA

Az iskolai végzettséggel nem rendelkezők száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovácszna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	198 081	1,77	2 751	1,58	1 917	1,66	5 628	1,87
Nő	601 324	5,19	4 124	2,37	2 974	2,52	11 701	3,79
Együtt	799 405	3,50	6 875	1,97	4 891	2,10	17 329	2,84

A felmérés alapján elmondhatjuk, hogy az általam körülhatárolt Székelyföld nem egységes az iskolázottság tekintetében sem. Míg a legtöbb esetben Hargita és Kovácszna megyék egységesen térnek el az országos átlagtól, addig Maros megye inkább az országos tendenciákat tükrözi vissza. A további következtetések levonását a bemutatott táblázatok, valamint a leírtak alapján a tisztelt olvasóra bízom.

Mandel Kinga

A cigány gyerekek oktatása Székelyudvarhelyen

Amikor a cigány gyerekek oktatási helyzetét vizsgáljuk, elsősorban a következő fogalmak kerülnek előtérbe: társadalmi egyenlőtlenség, esélyegyenlőtlenség, hátrányos helyzet, előítélteesség, leszakadás. Mind-mind negatív konnotációt magukban hordozó fogalmak. Az alábbiakban megpróbálok elemezni, hogy milyen valóságos társadalmi és oktatási feltételeket írnak le ezek a kifejezések Székelyföldön.

A székelyföldi cigány társadalom a romániai magyar társadalomkutatás ismeretlen terepe, nagyon kevés felmérés vagy empirikus kutatás létezik. A hivatalos statisztikai adatokban, amelyek auto-identifikációból származnak, nem lehet bízni, ugyanis pl. Udvarhelyen, az 1992-es népszámláláskor 182-en vallották magukat cigánynak, holott csak a „cigánynegyedben” több mint 400-an élnek, s ezenkívül laknak még a városnak több részében is. A székelyudvarhelyi cigányok valamennyien a magyar nyelvet beszélik anyanyelvként.

Megfigyeléseim szerint Székelyudvarhelyen és környékén egyre inkább kihalóban vannak a hagyományos cigány kultúra és mesterség főbb jellemzői. Napjainkban már nagyon ritkán lehet találkozni csatornás cigányokkal, vagy zenészekkel, edényfoltozókkal. Sokkal inkább megfigyelhető, hogy a cigányok olyan elnéptelenedett falvakban keresnek menedéket, amelyekben viszonylag olcsó a megélhetés, és az ott megöregedett embereknél napszámosként földműveléssel foglalkoznak. Jellemző a kosár- és lábtörlőfonás, és seprűkötés mestersége is, de ezek értékesítését nem ők végzik, hanem csupán megmunkálók egy-egy kereskedő javára. Ezenkívül tűzifaeladással, gyógynövény- és vadgyümölcs-gyűjtéssel foglalkoznak. Az utóbbi években sokan próbálkoztak közülük magyarországi munkával is.

Városon még fellelhető a kereskedő cigányok csoportja, akik leggyakrabban virág-, seprű-, valamint edény-kereskedéssel foglalkoznak. Sokkal gyakoribb az állandó helyen való árusítás,

gos, mint a három vizsgált megye esetében kevesebb az iskolai végzettség nélküli férfiak száma, mint a nőké. A székelyföldi megyék esetében azonban számottevően kisebb az iskolázatlan nők aránya, mint az országban. A fent leírt tendenciák vonatkoznak azokra is, akik nem vallották be iskolai végzettségüket.

7. TÁBLA

Az iskolai végzettséggel nem rendelkezők száma és aránya a 12 éven felüli népesség körében Romániában és a székelyföldi megyékben

	Románia		Kovászna		Hargita		Maros	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Férfi	198 081	1,77	2 751	1,58	1 917	1,66	5 628	1,87
Nő	601 324	5,19	4 124	2,37	2 974	2,52	11 701	3,79
Együtt	799 405	3,50	6 875	1,97	4 891	2,10	17 329	2,84

A felmérés alapján elmondhatjuk, hogy az általam körülhatárolt Székelyföld nem egységes az iskolázottság tekintetében sem. Míg a legtöbb esetben Hargita és Kovászna megyék egységesen térnek el az országos átlagtól, addig Maros megye inkább az országos tendenciákat tükrözi vissza. A további következtetések levonását a bemutatott táblázatok, valamint a leírtak alapján a tisztelt olvasóra bízom.

Mandel Kinga

A cigány gyerekek oktatása Székelyudvarhelyen

Amikor a cigány gyerekek oktatási helyzetét vizsgáljuk, elsősorban a következő fogalmak kerülnek előtérbe: társadalmi egyenlőtlenség, esélyegyenlőtlenség, hátrányos helyzet, előítéletesség, leszakadás. Mind-mind negatív konnotációt magukban hordozó fogalmak. Az alábbiakban megpróbálok elemezni, hogy milyen valóságos társadalmi és oktatási feltételeket írnak le ezek a kifejezések Székelyföldön.

A székelyföldi cigány társadalom a romániai magyar társadalomkutatás ismeretlen terepe, nagyon kevés felmérés vagy empirikus kutatás létezik. A hivatalos statisztikai adatokban, amelyek auto-identifikációból származnak, nem lehet bízni, ugyanis pl. Udvarhelyen, az 1992-es népszámláláskor 182-en vallották magukat cigánynak, holott csak a „cigánynegyedben” több mint 400-an élnek, s ezenkívül laknak még a városnak több részében is. A székelyudvarhelyi cigányok valamennyien a magyar nyelvet beszélik anyanyelvüként.

Megfigyeléseim szerint Székelyudvarhelyen és környékén egyre inkább kihalóban vannak a hagyományos cigány kultúra és mesterség főbb jellemzői. Napjainkban már nagyon ritkán lehet találkozni csatornás cigányokkal, vagy zenészekkel, edényfoltozókkal. Sokkal inkább megfigyelhető, hogy a cigányok olyan elnéptelenedett falvakban keresnek menedéket, amelyekben viszonylag olcsó a megélhetés, és az ott megöregedett embereknél napszámosként földműveléssel foglalkoznak. Jellemző a kosár- és lábtörlőfonás, és seprűkötés mestersége is, de ezek értékesítését nem ők végzik, hanem csupán megmunkálók egy-egy kereskedő javára. Ezenkívül tűzifaeladással, gyógynövény- és vadgyümölcs-gyűjtéssel foglalkoznak. Az utóbbi években sokan próbálkoztak közülük magyarországi munkával is.

Városon még fellelhető a kereskedő cigányok csoportja, akik leggyakrabban virág-, seprű-, valamint edény-kereskedéssel foglalkoznak. Sokkal gyakoribb az állandó helyen való árusítás,

de azért néha még házalókkal is találkozhatunk. Viszonylag új foglalkozásuk a pénzváltás valamint a külföldről (leggyakrabban Törökországból) hozott olcsó árukkal, főként ruhaneveléssel történő kereskedés.

A helyi cigány társadalomban a hierarchia kialakulását többnyire a foglalkozásbeli sajátosságok befolyásolják, a ranglistán a legelőkelőbbek az ún. házi cigányok. A cigány társadalom rétegzettsége azért lényeges, mert egyrészt nagy szerepe van a cigány-magyar kapcsolatok alakulásában, másrészt az iskolával szembeni attitűdjük szempontjából is meghatározó jellegű.

Székeludvarhelyen megfigyelhető, hogy a cigányok két eltérő kasztra különülnek. Az egyik tagjai akár kereskedőként, akár más munkahelyen, de dolgoznak, a városban, régi bérházakban laknak, és bizonyos mértékig a városiasodás jeleit viselik. A másik csoportot pedig az úgynevezett „cigánynegyed” lakói alkotják, akik munkanélküliek és szegények.

A cigány lakosságnak az a része, amelyik bent lakik a városban és általában kereskedésből vagy más munkából van valamilyen jövedelme, magasabb rendűnek tartja magát annál a csoportnál, amely a város szélén, úgynevezett „cigánynegyedben” lakik, és amelynek általában semmiféle jövedelmi forrása nincs, kivéve a gyermekek után járó szociális pótlékot, ami gyermekenként 65 000 lejt (kb. 870 Ft) jelent havonta. Ez a jövedelmi helyzetben és életmódban megmutatkozó különbség nagy mértékben meghatározza az iskolába járatás jellegét, a szülők viszonyulását az iskolához és azt is, hogy milyen (integrált vagy szegregált) oktatási formában lesz a gyermeknek része.

Annak ellenére, hogy az 1992-es népszámlálás alkalmával mindössze 182-en vallották magukat cigánynak, Székeludvarhelyen megközelítőleg 400 tanköteles korú gyerek él, akiknek valamilyen formában biztosítani kell az oktatásban való részvétel lehetőségét. A székeludvarhelyi cigány családok általában beíratják gyermekeiket az iskolába (ami kedvező az iskolára nézve, hiszen sokan vannak, jól növelik a létszámot, és nem kell az iskola bezáratásától rettegni), a rendszeres iskolába járás viszont ritka, hiszen sokszor gyermekeiket is napszámba vagy más munkára küldik, vagy megfelelő öltözet, tanfelszerelés hiányára hivatkoznak.

A városban élő, bár alacsony, de jövedelemmel rendelkező cigány szülők, akik a városiasodás jelei mutatkoznak, csakis a normál, nem-cigány gyermekekkel együtt adják gyermekeiket iskolába, ami már-már presztízs kérdéssé is vált a körükben. Ennek az a következménye, hogy azoknak az általános iskoláknak, amelyeknek környékén laknak (mint pl. a tanítóképző gyakorlati iskolája) minden osztályában 4–5 cigány tanuló is megtalálható (25–27-ből).

Hátrányos helyzetükből fakadóan ők azok, akik bukottként maradnak vissza 2–3-szor is egy-egy iskolai fokra, de az is megfigyelhető, hogy bár általában nem négy év alatt, de az általános iskola alsó tagozatát kijárják. Iskolalátogatásuk is elfogadható mértékű, bár vannak olyan időszakok, amikor szüleiknek segítenek dolgozni (pl. virágot árulni), olykor egy-egy családi perpatvar után néhány napig kimaradnak. Mégis rendszeresnek mondható az iskolába járásuk, amelyben a szülőket az is motiválja, hogy amennyiben nem járatják gyermekeiket iskolába, nem kapják meg az utánuk járó szociális pótlékot.

Érdekes megfigyelni, hogy a tanítók/pedagógusok körében milyen mértékű eltérések tapasztalhatók a cigány tanulókhöz való viszonyulásban, és hogy ez hogyan tükröződik az osztálytársaknak cigány társaikhoz való viszonyulásán, ill. azon, hogy a cigány gyermek szívesen jön-e az iskolába, jól érzi-e ott magát, vagy inkább elkerüli azt. Amennyiben az osztálytanító diszkriminatív módon viselkedik a cigány gyerekekkel, lenézi őket, esetenként utálja, amiért nem tiszták, és ezt verbálisan és nem verbálisan egyaránt kifejezésre juttatja, a közösségi tevékenységekbe, játékokba nem szívesen vonja be őket, az osztálytársak viszonyulása is hasonló lesz. A cigány gyerekeket kiközösítik, csúfolódnak velük, esetenként gúnyt űznek belőlük, nem akar senki a padtársuk lenni vagy páros játékokban a párjuk lenni stb.

Az osztálytársaknak ez a kedvezőtlen viszonyulása oldható, sőt esetenként megfelelővé is tehető, amennyiben a tanító úrrá tud lenni előítéletein és egyformaként kezel minden gyermeket a szocio-kulturális háttérétől függetlenül. Ha segítőkész magatartást tanúsít velük szemben, és ugyanazt várja a gyerekektől, akkor a kirekesztettség érzése enyhülhet, és az iskola olyan hely lehet a gyermek számára, ahová szívesen megy, mert ott őt szeretik.

A fentiekben vázolt kép egy olyan iskolára vonatkozik, ahol néhány cigány gyerek is tanul. Székelyudvarhelyen a cigány gyerekek oktatásának másik színtere az ún. „cigányiskola”, amely három évvel ezelőtt létesült. Ebbe az iskolába olyan cigány gyerekek járnak, akiknek szülei semmiféle jövedelemmel nem rendelkeznek, egy-egy lakrészben 12–16-an élnek, nem tisztálkodnak rendszeresen, nincs fűtés lakásaikban stb. Ezek mind-mind olyan életforma jegyek, amelyek hátrányosak a normális életvitelre nézve, és hátrányosak a gyermek iskolai előmenetele szempontjából is. Ebben a „cigánynegyedben” jelenleg 450 személy él, az iskolában pedig 90 tanuló tanul. Az iskolában egy óvodai iskola-előkészítő csoport, egy első és harmadik osztály, valamint két második osztály működik, és általában jellemző, hogy a gyermekek valamennyi osztályban túlkorosak.

Bár a tanügyi törvény nem tér ki a cigány iskolák létesítésének lehetőségére, nem is tiltja azt. A szervezők a tanügyi törvény 20/4 cikkelyére támaszkodnak, melynek megfelelően az Oktatási Minisztérium indokolt esetben jóváhagyhatja egyes osztályok létesítését olyan gyermekek számára, akik 14 éves korukig nem fejezték be a kötelező általános iskolai oktatás első négy fokozatát.

Az iskolát a Budvár Szociális Központ támogatja, ennek kezdeményezésére indult be, de hivatalosan, adminisztratív szempontból a Tompa László (normál) általános iskolához tartozik. A központ szociológusának megfogalmazásában az Udvarhelyen élő cigányok legszerencsétlenebb és legszegényebb csoportja jár ide, mintegy 70–75%-os iskolalátogatási aránnyal. Ahhoz viszonyítva, hogy ezek a gyermekek majdnem egyáltalán nem jártak iskolába, mg nem hozták létre ezt a szegregált nevelési formát, a szociális központ vezetői elégedettek az iskolalátogatással, bár beismerik, hogy ennek sok esetben olyan motívumai is vannak, hogy ott meleg van és a központ tízórait biztosít a gyermekek számára, ami az egyetlen biztos élelem arra a napra nézve. Az iskola a normál iskolák tanmenetével dolgozik, bár a tanítók véleménye és tapasztalata az, hogy nem minden esetben sikerül a tananyagot olyan részletesen feldolgozni mint a normál iskolákban.

A környezet részéről mutatott előítéletek az iskola tanulóival szemben nagyon erőteljesek. A központ egyik legnagyobb gondja az, hogy mi lesz azokkal a tanulókkal, akik a negyedik osztályt elvégzik, hiszen az általános iskolák igazgatói hallani sem akarnak befogadásukról. Az eredeti elképzelések szerint ugyanis megpróbálták volna ezeket a gyermekeket ötödik osztálytól a normál iskolák osztályaiba integrálni, feltételezve, hogy addig elsajátítják a beilleszkedéshez szükséges kommunikációs és szociális készségeket. Minthogy erre a folytatási módra nem adatott meg a lehetőség, tárgyalások szintjén megpróbálták az egész cigány osztályt normál iskolában elhelyezni, de ezt a megoldási alternatívát sem karolta fel egyik intézmény sem. Így jelen pillanatban, jórészt az előítéletekből adódóan, a kérdés megoldatlan.

Furcsa módon az előítéletesség még magukkal a cigány osztályokban tanító pedagógusokkal szemben is megjelenik, és nem övezi őket szakmai megbecsülés, amiért vállalják ezt az átlagosnál jóval nehezebb munkát, hanem lenézik őket, amiért ilyen „alacsonyrendűekkel” foglalkoznak. Mindez annak a magatartásnak a következménye, amely a társadalomban a cigányokkal szembeni viszonyulást általában is jellemzi, és amelynek megfelelően a „közösség szankcionálja a távolságtartást, elhatárolódást figyelmen kívül hagyó tagjait (megszólás, kibe-

szélés formájában)”. A cigány gyerekek oktatása is, a velük való érintkezés egy formájaként, az „elitélendő” címszó alá esik.

A cigány gyerekek oktatásának harmadik formáját városunkban az ún. „látogatás nélküli” iskolai tagozat jelenti. Ezt a hátrányos helyzetből adódó leszakadók problémáira megoldást keresve az 1996–97-es tanévtől kezdődően került szervezték meg városunk Orbán Balázs általános iskolájában, V–VIII. osztályos tanulók számára. A tanulók félévente mindössze két hetet járnak iskolába, majd a megjelölt tananyagból félév végén vizsgáznak. Az oktatás ugyanazzal a tananyaggal működik, mint a nappali tagozat, kivéve, hogy nincs testnevelés és ének órájuk.

Ennek az oktatási formának a megszervezésére a tanügyi törvény megfelelő keretet biztosít, amikor a 21/2 cikkelye kijelenti, hogy „...egyes kivételes esetekben megszervezhető az V–VIII. osztályban a látogatás nélküli vagy esti tagozat, olyan személyek számára, akik legalább két évvel meghaladták az osztályszintnek megfelelő átlagéletkort.”

A látogatás nélküli tagozaton részt vevő 56 tanuló közül 30-an cigányok, ami azt jelzi, hogy a cigány tanulók számára alternatív felzárkózási lehetőségről van szó, hiszen közülük kerül ki a legfőbb bukkort, ennek következtében pedig leszakadó tanuló, illetve olyan, aki a negyedik osztály végére két évvel meghaladja osztálya átlagéletkorát.

A cigány gyermekek oktatásának kérdése igen sajátos módon jelenik meg a gyermekotthonokban is, amit azért tartok megemlítenedőnek, mivel az otthonok lakói is többnyire cigány gyermekek (pl. a székelykeresztúri gyermekotthon lakóinak 80–85%-a cigány). Elvileg szerencsés helyzetben vannak, hiszen itt 18 éves korukig biztosítva van számukra a megélhetés. Az előítéletek azonban a gyermekotthon falain belül is megmaradnak, ami leggyakrabban abban mutatkozik meg, hogy a különböző alapítványok által támogatott, családoknál történő nevelődés esélyétől teljes mértékben meg vannak fosztva cigány mivoltuk miatt, ugyanis semmiféle szabályozás nincs arra nézve, hogy milyen legyen a kiköltöző gyerekek etnikai hovatartozásának aránya. Így pl. a „Ház a holnapért” alapítvány 18 gyereket neveltet családi házában, és közülük egy sem cigány.

Az otthonok legnagyobb gondja, hogy mi lesz azokkal a fiatalokkal, akik kikerülnek az intézményből, hiszen ez a kérdés ma még teljesen megoldatlan Romániában. Léteznek különböző kezdeményezések, általában helyi szinten, külföldi vagy egyházi segítséggel még egy darabig támogatják a fiatalokat, elvileg addig míg sikerül munkát találniuk, mint megélhetési lehetőséget, de úgy tűnik, hogy nagyon kis számú fiatal tudnak így „lábra állítani”. Ilyen pl. a Domus civil szervezet vagy az Eutikus egyházi alapítvány, mely lakást, ételmet és munkahelyet próbál biztosítani az árvaházból kikerülő, többségében cigány fiataloknak. De ezekenél a szervezeteknél is inkább az állandó létszámduzzadás, a rendőrségi ügyek halmozódása, a munkanélküliség veszélye, tehát az önálló életvezetés képtelensége mutatkozik. Az előítéletek az otthonból jövő cigány fiatalokkal szemben olyan mértékűek, hogy amennyiben nem tudnak vagy nem kívánnak valamelyik támogató szervezetnél elhelyezkedni, munkahelyet találni valószínűsíthetően.

Egy 1996-ban végzett felmérés adatai alapján kitűnik, hogy Magyarországon a többségi lakosság véleménye hajlik afelé, hogy kijelentse: „a cigányok gondjai megoldódnának, ha végre elkezdénének dolgozni” (89%), „a cigány lakosság számának megnövekedése veszélyeztetné a társadalom biztonságát” (70%), „a cigányokat rá kellene szoktatni, hogy úgy éljenek mint a magyarok” (78%), „a bűnözési hajlam a cigányok vérében van” (64%), vagy, ami az oktató-nevelő tevékenységet illeti: „mindenkinek joga van, hogy gyermekét olyan iskolába járassa, ahol nincsenek cigány gyermekek” (58%).

Hasonló jellegűek a vélekedések a cigányokról a mi vidékünkön is, ami elsősorban abból adódik, hogy a cigány-magyar egymás mellett élés valóságának alapstruktúráját az aszimmet-

rikus viszonyok jellemzik, melyekben előtérbe kerül a cigányokkal szembeni leértékelés, a velük szemben tanúsított negatív attitűd, amely leggyakrabban a verbális kommunikációban, a másíkról való beszélgetés tartalmi és szemantikai dimenzióiban nyilvánul meg.

Amennyiben ezt az előítéletességet, amely a társadalom felől erős nyomásként nehezedik a cigányokra, ki akarjuk küszöbölni vagy legalább csökkenteni, akkor a szegregált oktatás néhány látszólagos előnye ellenére mégis indokoltnak tűnik az integrált nevelés és ebben a cigány gyermekek megfelelő kezelése.

Az esélyegyenlőtlenség ugyanis a cigányok esetében egy olyan bűvös kört jelent, amelyben a felnőttek társadalmi hátránya az alacsony iskolázottságból és az etnikai hovatartozásból fakad, és ugyanez akadályozza a gyerekek másokkal egyenlő oktatási esélyeit. Látszólag lehetetlen ebből a helyzetből kiutat találni, mégis úgy gondolom, hogy az első lépéseket az oktatásnak kell megtennie.

Barabási Tünde

A magyar nyelvű felsőfokú oktatás Romániában

Románia oktatási rendszerét, annak szerkezetét, oktatói és nevelői feladatait a 84/1995-ös tanügyi törvény határozza meg. A törvény 55. szakasza értelmében a felsőoktatás oktatási és kutatási intézmények keretében: egyetemeken, intézményekben, akadémiákon, konzervatóriumokban, egyetemi kollégiumokban szerveződik.

Ehhez hozzá kell vennünk, hogy a 36/1997. számú sürgősségi kormányrendeletet kibővítette az anyanyelvi képzés lehetőségeinek kereteit, biztosítva a minden típusú ágazati oktatást valamint a fakultás és önálló intézmény szervezésének jogát.

Tekintettel arra, hogy napjainkban világszerte elterjedőben van a harmadik fokú oktatás fogalma, amely magába foglalja a középiskola utáni valamennyi oktatási formát, a továbbiakban a felsőfokú oktatásról szólva elemzéseinket, javaslatainkat kiterjesztjük a teljes harmadik fokú képzésre, tehát a középiskolai oktatást követő valamennyi képzési formára.

Múlt

Az 1945-ben létrejött „Bolyai Tudományegyetem” nevet viselő magyar egyetem 1959-ig működött mint önálló állami intézmény. Ami azt jelentette, hogy történelme során először Erdélynek 1945 és 1959 között két, egy román és egy magyar egyeteme volt. Ebben a tényben egyszerre tükröződött a történelmi hagyomány, a demográfiai valóság és a politikai megfontolás.

A két egyetem egymás melletti létezése, a külön román és magyar egyetem működése azonban rövid ideig tartott. 1959 februárjában a Román Kommunista Párt akkori főtitkára, Gh. Gheorgiu Dej a diákszövetségek országos kongresszusán elmondott beszédével megindult a támadás az önálló magyar egyetem ellen. A főtitkár a nemzetiségi oktatásról szólva elmondta, hogy a népi demokratikus rendszer feltételei között az iskola hatalmas és megbízható eszközt jelent és lehetővé teszi, hogy az összes nemzetiségek fiataljai közeledjenek egymáshoz, és szorgalmazza a nemzetiségi elszigetelődésre irányuló törekvések kiküszöbölését, az ifjúság egységes szellemben történő nevelését a közös cél, a kommunizmus építésének érdekében. Ezt követően gyűlések sora zajlott Kolozsváron a Román Kommunista Párt Központi Bizottságának küldöttei irányításával, akiket Nicolae Ceausescu vezetett, és soraikban ott volt, mint diákszövetség akkori elnöke, Ion Iliescu is.

rikus viszonyok jellemzik, melyekben előtérbe kerül a cigányokkal szembeni leértékelés, a velük szemben tanúsított negatív attitűd, amely leggyakrabban a verbális kommunikációban, a másiktól való beszélgetés tartalmi és szemantikai dimenzióiban nyilvánul meg.

Amennyiben ezt az előítéletességet, amely a társadalom felől erős nyomásként nehezedik a cigányokra, ki akarjuk küszöbölni vagy legalább csökkenteni, akkor a szegregált oktatás néhány látszólagos előnye ellenére mégis indokoltnak tűnik az integrált nevelés és ebben a cigány gyermekek megfelelő kezelése.

Az esélyegyenlőtlenség ugyanis a cigányok esetében egy olyan bűvös kört jelent, amelyben a felnőttek társadalmi hátránya az alacsony iskolázottságból és az etnikai hovatartozásból fakad, és ugyanez akadályozza a gyerekek másokkal egyenlő oktatási esélyeit. Látszólag lehetetlen ebből a helyzetből kiutat találni, mégis úgy gondolom, hogy az első lépéseket az oktatásnak kell megtennie.

Barabási Tünde

A magyar nyelvű felsőfokú oktatás Romániában

Románia oktatási rendszerét, annak szerkezetét, oktatói és nevelői feladatait a 84/1995-ös tanügyi törvény határozza meg. A törvény 55. szakasza értelmében a felsőoktatás oktatási és kutatási intézmények keretében: egyetemeken, intézményekben, akadémiákon, konzervatóriumokban, egyetemi kollégiumokban szerveződik.

Ehhez hozzá kell vennünk, hogy a 36/1997. számú sürgősségi kormányrendeletet kibővítette az anyanyelvi képzés lehetőségeinek kereteit, biztosítva a minden típusú ágazati oktatást valamint a fakultás és önálló intézmény szervezésének jogát.

Tekintettel arra, hogy napjainkban világszerte elterjedőben van a harmadik fokú oktatás fogalma, amely magába foglalja a középiskola utáni valamennyi oktatási formát, a továbbiakban a felsőfokú oktatásról szólva elemzéseinket, javaslatainkat kiterjesztjük a teljes harmadik fokú képzésre, tehát a középiskolai oktatást követő valamennyi képzési formára.

Múlt

Az 1945-ben létrejött „Bolyai Tudományegyetem” nevet viselő magyar egyetem 1959-ig működött mint önálló állami intézmény. Ami azt jelentette, hogy történelme során először Erdélynek 1945 és 1959 között két, egy román és egy magyar egyeteme volt. Ebben a tényben egyszerre tükröződött a történelmi hagyomány, a demográfiai valóság és a politikai megfontolás.

A két egyetem egymás melletti létezése, a külön román és magyar egyetem működése azonban rövid ideig tartott. 1959 februárjában a Román Kommunista Párt akkori főtitkára, Gh. Gheorgiu Dej a diákszövetségek országos kongresszusán elmondott beszédével megindult a támadás az önálló magyar egyetem ellen. A főtitkár a nemzetiségi oktatásról szólva elmondta, hogy a népi demokratikus rendszer feltételei között az iskola hatalmas és megbízható eszközt jelent és lehetővé teszi, hogy az összes nemzetiségek fiataljai közeledjenek egymáshoz, és szorgalmazza a nemzetiségi elszigetelődésre irányuló törekvések kiküszöbölését, az ifjúság egységes szellemben történő nevelését a közös cél, a kommunizmus építésének érdekében. Ezt követően gyűlések sora zajlott Kolozsváron a Román Kommunista Párt Központi Bizottságának küldöttei irányításával, akiket Nicolae Ceausescu vezetett, és soraikban ott volt, mint diákszövetség akkori elnöke, Ion Iliescu is.

A magyar tanárok és hallgatók tiltakozása ellenére kikényszerítették a román és a magyar egyetem egyesítését „Babes-Bolyai Tudományegyetem” néven. Megkezdődött a magyar nyelvű felsőoktatás, a magyar értelmiségi utánpótlás képzésének tudatos és módszeres elsorvasztása. Ezt néhány konkrét adattal szemlélterjük. Az 1958/59-es tanévben még 2470 magyar hallgatója volt az egyetemnek (akik közül 1195 tanult nappali tagozaton), 1989-ben a Babes-Bolyai Tudományegyetemnek mindössze 661 magyar hallgatója volt. 1970-ben még majd 200 magyar oktató tevékenykedett, egy évtizeddel később számuk 139-re apadt. A magyar oktatók számának csökkenése együtt járt a magyar hallgatók részarányának visszaesésével, melynek következtében állandósult középiskoláinkban a tanárhiány, és általában a képzett értelmiségiek hiánya a különböző munkakörökben.

De ez a folyamat nem csak a Babes-Bolyai Egyetemre volt jellemző. Ma már talán csak kevesen emlékeznek arra, hogy a kolozsvári Mezőgazdasági Főiskolán 1948-ban magyar tagozat is indult, amely 1959-ig működött. Ez idő alatt 491 magyar hallgató (a hallgatók 35%-a) végzett itt, számarányuk azonban 1960–1993 között 18,6%-ra esett vissza. Ennél is szembeötlőbb a magyar nemzetiségű tanárok csendes eltűnése: 1959-ben még 52 magyar tanár oktatott ezen a főiskolán (a 123-ból, vagyis a tanárok 42,2%-a volt magyar), 1993-ban viszont mindössze 3 magyar tanár volt a 207-ből (azaz 0,97%).

Hasonló „fejlődésen” ment keresztül a kolozsvári Ion Andreescu Képzőművészeti Intézet, amely 1950-ben létesült két (román és magyar) tagozattal a tanári kar 60%-a volt magyar. Az 1980/81-es tanévben viszont már csak 15 magyar tanára volt (az 53-ból), 1989-ben pedig számuk 4-re csökkent.

A kolozsvári Gheorghe Dima Konzervatórium 1950-ben kezdte el működését és az intézet alapító Határozat kifejezetten előírta a két: román és magyar oktatási nyelvet. Ennek ellenére a magyar hallgatók száma meredeken csökkent: az 1965/66-os tanévben 149-en voltak, míg az 1989/90-es tanévben mindössze 12-en. Ezzel párhuzamosan a magyar oktatók száma is megcsappant: az 1965/66-os iskolai évben számuk 42 (166-ból), 1989-ben mindössze 4 volt. Magyar nyelvű előadások pedig néhány tantárgyból utoljára az 1984/85-ös tanévben hangzottak el.

Marosvásárhelyt az Orvosi- és Gyógyszerészeti felsőoktatási Intézet, mint a kolozsvári magyar egyetem része, 1948-tól működött. Ennek megfelelően 1948 és 1962 között az orvos- és gyógyszerész-képzés az egyetem eredeti rendeltetésének megfelelően, kizárólag magyar nyelven folyt. 1962-ben vezették be a román nyelvű előadásokat és azzal egy időben a gyakorlati oktatás teljesen román nyelvűvé lett. Közben fokozatosan szorultak ki a magyar hallgatók: 1980-ban még 83 magyar diákot vettek fel, 1989-ben viszont 123 román diák mellett már csak mindössze 17 magyar diák jutott az általános orvosi karra.

Jellemző a magyar felsőoktatás kálváriája szempontjából a marosvásárhelyi „Szentgyörgyi István” Színművészeti Intézet sorsa. 1950-ben a minisztertanács törvényerejű rendeletével alakult meg Kolozsváron az önálló román és magyar tannyelvű intézet, két külön tagozattal. 1954-ben az intézmények összevonása következményeként az intézet román tagozata és a magyar tagozat rendezői szakja Bukarestbe került, a magyar tagozat pedig 1954. szeptember 1-jei hatállyal önálló intézménnyé alakult át marosvásárhelyi székhellyel. De 1976-ban ez az intézet is kétnyelvűvé vált, majd le kellett mondanía a „Szentgyörgyi István” névről is.

A kommunista államhatalom magyarellenessége a felsőfokú oktatásban még olyan téren is megmutatkozott, mint amilyen a magyar egyházak lelképásztor képzése volt. 1980-ban *numerus clausus*t kényszerítettek a kolozsvári Egyetemi Fokú Protestáns Teológiai Intézetre. (Itt képezték ki a három protestáns történeti magyar egyház, a református, unitárius és evangéli-

kus egyház lelkészeit.) Míg 1949-től évente általában 30–35 hallgatót vettek fel, ettől kezdve számuk 6–7-re esett vissza.

Mindezek a tények azt mutatják, hogy a kommunista román politikai vezetés határozottan asszimilációs „homogenizáló” kisebbségpolitikát folytatott, melynek célja a magyar kisebbség értelmiségének csökkentése, az értelmiségi utánpótlás megszüntetése volt. A Ceausescu rendszer vezetői végső soron arra törekedtek, hogy értelmiség nélküli kisebbségi csonka társadalmat alakítsanak ki, amelyeknek asszimilálása könnyebben megvalósítható.

A felsorolt – nem teljességre törekvő – adatok tisztán megmutatják, mit jelentett a romániai magyar kisebbség számára az önálló főiskolai oktatási hálózat felszámolása, miként lehetett elsorvasztani a magyar nyelvű oktatást a kezdetben kétnyelvű főiskolákon. Olyan tanulság ez, amellyel a romániai magyar nyelvű oktatás és az egész magyar társadalom jövőjére tekintve számolnunk kell.

A romániai magyar nyelvű felsőfokú oktatás röviden bemutatott története azt mutatja, hogy a kolozsvári magyar egyetem helyzete a mindenkor román-magyar viszony tükröképe volt. Amelyik nemzet megszerezte a politikai hatalmat Erdély fölött, az sajátította ki magának az egyetemet. Olyan tény ez, amelyre a megbékélést szorgalmazó román és magyar politikusoknak oda kell figyelniük, és fel kell mérniük, hogy eljött az ideje annak, hogy az egyetem ne a politikai hatalom jelképe és ne a politikai játszmák tárgya legyen.

A fentebb bemutatott folyamatok eredménye, hogy míg országos viszonylatban Romániában az egyetemet végzettek száma az utolsó három (1966, 1977, 1992) népszámlálás adatai lapján folyamatosan növekedett (2,2–3,6 majd 5,1%-ra), a magyar lakosság esetében ez a részarány csökkent és 1992-ben mindössze 3,1%-ot tett ki az 5,1%-os országos átlaggal szemben. (Az összehasonlítás kedvéért azt is el kellett mondanunk, hogy a románok 5,3. a németek 6,8, a szerbek 5,4%-a egyetemet végzett és a magyar népességnél rosszabb mutatószámot e téren a cseh, török, lipován, horvát, cigány közösség mutat fel). Ez a helyzet egyenes következménye a magyar nyelvű felsőfokú oktatás fokozatos leépülésének, a magyar fiatalok kiszorulásának a főiskolai oktatásból és általában a jelentősebb értelmiségi munkakörökből. Ami sokakat az ország elhagyására, kivándorlásra kényszerített az elmúlt évtizedek folyamán.

A magyar nyelvű egyetemi oktatás majdnem teljes leépítése maga után vonta az általános és középfokú oktatás hanyatlását, az oktatás színvonalának általános süllyedését. Nehéz ezt a folyamatot pontosan visszaadni a számok tükrében. Néhány riasztó részadat azonban jelzi, hogy hova jutott, hogyan áll ma a magyar közoktatás ügye. A két legtöbb magyar által lakott megyében, Hargita és Kovászna megyében az 1997/98-as tanévben oktató 7363 pedagógus közül 2247 nem rendelkezett szakképesítéssel (azaz 31%). Persze az országos átlag sem sokkal vigasztalóbb: az 1994/95-ös tanévben tanári-tanítói munkakörben dolgozó magyar értelmiségiek 22,8%-a képesítés nélküli pedagógus volt. Másfelől éppen az értelmiségi utánpótlás hiánya következtében előregedett a magyar pedagógus társadalom. Ugyancsak az említett két megyében – a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének adatai alapján – 1998–2002 között 2976 pedagógus éri el a nyugdíjhatárt (az aktív oktatók 40,4%-a). És még nem is szoltunk az egyéb értelmiségi kategóriákról: az orvoshiányról, a magyar fiatalok majd teljes kiszorulásáról az ügyvédi, közgazdasági és más, a társadalom életében létfontosságú pályákról.

A felsőfokú oktatás terén ezzel a terhes örökséggel kellett a romániai magyar közösségnek szembenézni az 1989-es változásokat követően.

Jelen

Romániában 57 önálló állami egyetem működik 342 fakultással, de ezek között nincs egy sem, amelynek oktatási nyelve teljesen magyar volna. Ugyanakkor vannak olyan – a jelen időszakban kulcsfontosságúnak tekintett – szakmák (mint a közgazdaságtan és a jogtudomány), melyeknek egyáltalán nincs magyar nyelvű felsőfokú oktatása.

Három olyan egyetemi fokú oktatási intézmény van Romániában, amelyben az oktatás nyelve a magyar: a kolozsvári Egyetemi Fokú Protestáns Teológiai intézet, a gyulafehérvári Római Katolikus Teológia, valamint a nagyváradi Sulyok István Református Főiskola, de ezek működtetéséhez a román állam nem járul hozzá, így fenntartásuknak terhét az illető egyházak, illetve a magyar közösség egymaga vállalja.

Az 1995/96-os tanévben az állami egyetemeken 9278, a 36 magánegyetemen pedig 2970, azaz összesen 12 248 magyar hallgató volt, ami az összes 319 305 romániai egyetemi hallgató 3,8%-át jelentette. Az 1997/98-as tanévben már valamivel több, 13 944 magyar egyetemi hallgató volt, ami a diákok összlétszámának 4,02%-át jelentette. Miközben Románia lakosságának (az 1992-es népszámlálás szerint) 7,1%-a volt magyar nemzetiségű. Tehát megállapíthatjuk, hogy az egyetemi hallgatók körében a magyar hallgatók a magyarság számarányához képest viszonyítva mélyen alul vannak képviselve.

A magyar egyetemi hallgatók alacsony részarányát tovább súlyosbítja, hogy felméréseink tanúsága szerint az 1990–1996 között egyetemet végzett magyar fiataloknak mindössze 31,5%-a végezte anyanyelvén tanulmányait, miközben 68,5%-a román nyelven tanult.

A tanügyi törvény előírásainak megfelelően mindeztől a kolozsvári „Babes-Bolyai Tudományegyetem”-en csak a tanárképző tanszéken folyhatott magyar nyelven az oktatás, csak ott alakulhattak magyar csoportok a fakultásokon belül. A 36/1997. számú sürgősségi kormányrendelet ugyan megszüntette azt a korlátozást, mely szerint a felsőfokú oktatásban magyar nyelven csak a tanárképző fakultásokon lehet tanítani, de ezt több intézmény vezetősége (mint például a kolozsvári Gheorghe Dima Zeneakadémiáé), az egyetemi autonómiára hivatkozva figyelmen kívül hagyja. A gyakorlatban tehát még mindig érvényesül a tanügyi törvény előírása, amely korlátozza az anyanyelvű oktatást a felsőfokú oktatási intézményekben. Így a Babes-Bolyai Tudományegyetem 1998-as felvételi tájékoztatója mindössze 39 szakon jelzi, hogy az oktatás magyar nyelven is folyik.

Magyar nyelvű oktatás folyik a Marosvásárhelyi Orvostudományi és Gyógyszerészeti Egyetemen is, de ennek jogi alapja tisztázatlan, az egyetem jelenlegi vezetésének jóindulatán és beleegyezésén múlik a magyar nyelvű előadások megtartása. Hasonló módon az intézményvezetők megértésének köszönheti viszonylagos önállóságát a Marosvásárhelyi Színművészeti Intézet magyar tagozata is.

Az állami felsőfokú oktatási intézmények mellett 1989 után több olyan magánegyetem, tanfolyam indult, melyek keretében helyel-közzel, rövidebb-hosszabb ideig magyar nyelven is oktattak, illetve magyarországi főiskolák is indítottak kihelyezett tagozatokat a magyar szakemberhiány pótlására. Ennek következtében a romániai magyar felsőfokú képzést jelenleg a nagyméretű tagoltság jellemzi. Létezik az intézményeknek egy halmaza, amely azonban nem tekinthető egységes rendszernek, mert minden egyes intézmény mögött más és más helyi, vagy szakmai érdekcsoport áll. Holott a romániai magyarság létérdeke az, hogy végre kialakuljon a saját, önálló oktatási rendszere, melynek igen fontos része a felsőoktatási intézmények hálózata.

Ennek kapcsán szólnunk kell az egyetemi oktatás multikulturális jellegének sokat vitatott kérdéséről. Román részről a többség a kolozsvári egyetem esetében a multikulturális modellt

tekinti az egyedül járható útnak a magyar felsőoktatás iránti jogos igény kielégítésére. Az a tény, hogy az egyetem 39 szakon hirdette meg a magyar nyelvű előadásokat, látszólag a magyar nyelvű oktatás biztosítását jelenthetné. Érdeemes azonban megnézni, mi rejtőzik e szám mögött. Azt már jeleztük, hogy a tanügyi törvény eleve korlátozza a kisebbségek nyelvén történő egyetemi oktatást (még akkor is így áll ez, ha a 36/1979 évi kormányrendelet megszüntette ezt a korlátozást). Ennek eredménye, hogy számos olyan szak van, amelyen a magyarul tanulni vágyók nem élhetnek az Alkotmány nyújtotta jogaikkal. Az elmúlt 1997/98-as iskolai évben a közel 30 000 líceumot végzett magyar diák közül mindössze 10 379 tanult tovább s ezek közül is alig 4000-en anyanyelven. Ezért szükséges ismételt felhívni a figyelmet arra, hogy a jelenlegi romániai felsőfokú oktatási rendszer éppen azáltal sújtja a kisebbségi fiatalokat, hogy gyakorlatilag csak a pedagógusképzést biztosítja feltétel nélkül anyanyelven, miközben a modern társadalmakban és a piaccgazdaságban kulcsfontosságú ágazatokban (közgazdaság, jog, mezőgazdaság, műszaki tudományok) nincs anyanyelvű képzés. A „multikulturális egyetemen” az anyanyelv státusát nem törvényesen szavatolt struktúrák őrzik, hanem személyi nyitottságon, politikai szeljáráson alapul. Végül egyesek éppen a multikulturalitás révén vélik megakadályozni az önálló oktatási rendszer kiépítését az anyanyelvű óvodától az egyetemig, amely a legfontosabb eszköze és biztosítéka lehetne a nemzeti közösségek, kultúrák identitása megőrzésének.

A romániai magyarság a multikulturalitás helyett a kultúrák egymásmellettségét kívánja elérni, ami biztosíthatja a Románia területén élő valamennyi nemzeti közösség kulturális identitásának megőrzését. Olyan együttélésre törekszik, amelyben a nemzetiségek rendelkeznek saját, önálló állami oktatási intézményekkel, és maguk dönthetik el, hogy milyen irányban kívánják fejleszteni, alakítani a nemzetiségük oktatását, tanügyét a közösség sajátos szükségleteinek megfelelően.

Kérdés azonban, hogy a jelenlegi helyzet ismerete alapján milyen esélye van az önálló magyar felsőfokú oktatási hálózat létrehozásának?

A felsőfokú oktatási intézmények létezésének két tartópillére a diáklétszámban kifejeződő társadalmi igény, illetve a minősített oktatói testület.

Felméréseink szerint – a kedvezőtlen körülmények ellenére – a romániai magyarság körében az elmúlt időszakban a tanulási kedv, a középfok utáni képzés tekintetében erős és tartósnak látszó társadalmi igény mutatkozik. Részadatok alapján úgy látszik, hogy a tömbmagyarságban élő középiskolát végzett magyar fiatalok 20–30%-a iratkozott egyetemre, és mintegy 50%-a a középiskola elvégzése utáni 1–3 évben egy vagy több képzési formát kipróbált. A nemzetközi fejlemények ismeretében várható, hogy a jövőendő időszakban a líceum utáni oktatásba, a harmadik fokú oktatásba bekapcsolódni kívánók száma növekedni fog. E tekintetben fontos tény, hogy a román kormány által a felsőfokú oktatás fejlesztésére elfogadott stratégia célkitűzései között szerepel, hogy a 2002/2003-as tanévben a felsőfokú oktatásban részt vevő 18–24 év közötti román népesség 30%-a valamelyik állami, vagy magán főiskolának lesz a hallgatója. Ez a terv, amennyiben megvalósul, a magyar lakosság viszonylatában az 1992-es népszámlálás adatai figyelembe véve, mintegy 40 000 magyar hallgatót (a jelenleginek közel háromszorosa) jelentene. (az 1992-es népszámlálás adatai szerint a számba jöhető 10–14 éves korosztály lélekszáma 121 119, a következő, 5–9 éves korosztály viszont már csak 96 791 lélekszámú). Vagyis annak ellenére, hogy a demográfiai mutatók a magyarság számára kedvezőtlenek, a magyar lakosság fokozottabb előregedési tendenciát mutat mint a többségi népesség, a felsőoktatás területén az elkövetkező évtizedben mindenképpen a diáklétszám növekedésével kell számolnunk.

De lássuk, miként mutat a magyar oktatói kar képe. Erről azért kell bővebben szólnunk, mert az önálló magyar nyelvű felsőfokú oktatás ellenzői igen gyakran érvelnek azzal, hogy a romániai magyar társadalom nem rendelkezik elegendő számú és megfelelően felkészült oktatóval ahhoz, hogy önálló intézményeket létesíthessen. A tények viszont azt mutatják, hogy viszonylag sok magyar oktató van és tanít románul, vagy magyarul a különböző romániai felsőfokú oktatási intézményekben. Bizonyoságul néhány adatot sorakoztatunk fel az 1997/98-as tanévi statisztikából, melyek azt mutatják, hogy magyar szakemberek számát tekintve mégsem tragikus a helyzet.

A kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetemen jelenleg 13 professzor, 27 docens (coferentiar), 75 adjunktus (lector), 30 tanársegéd, 28 gyakornok, 16 konzultáns magyar professzor tanít. A kolozsvári Műszaki Egyetem magyar oktatói testülete is számottevő: 13 professzor, 6 docens, 16 adjunktus, 5 tanársegéd és 1 gyakornok szerepel nyilvántartásunkban. A temesvári Műszaki Egyetemen a magyar oktatók közül 10 professzor, 5 docens, 11 adjunktus és hat tanársegéd található. Marosvásárhelyt az Orvosi- és Gyógyszerészeti Egyetemen 6 professzor, 10 docens, 16 adjunktus, 34 tanársegéd, négy gyakornok oktat magyarul. Ugyancsak Marosvásárhelyt a Petru Maior Műszaki Egyetemen három professzor, két docens, 10 adjunktus, egy tanársegéd magyar. Nagyváradon a Tudományegyetem műszaki karán két professzor, három adjunktus és három tanársegéd magyar. Míg a Sulyok István Református Főiskola tanári karában három professzor, nyolc docens, 47 adjunktus, hat tanársegéd és öt gyakornok tanított az 1997/98-as tanévben. De van elégséges szakember a képzőművészek és a zene főiskolai szintű oktatására is. Szintén sok jól felkészült magyar szakember tanít az Erdélyen kívüli egyetemeken, azonban természetesen csak román nyelven.

Igaz, hogy van több olyan tudományág, amelyben az elmúlt évtizedek magyarellenes oktatáspolitikájának következtében kevés, illetve nem elegendő számú a magyar szakember (ez elsősorban a humán tudományok terén érvényes, illetve egyes természettudományi ágazatokban, mint például a földrajz, geológia, biológia). Ennek ellenére adataink azt mutatják, hogy a kedvezőtlen előzmények dacára a romániai magyarság rendelkezik azzal a szellemi potenciállal, amely képes biztosítani az önálló magyar felsőfokú oktatási hálózat másik pillérét, a tantestületet.

Jövő

A romániai felsőfokú oktatás jövőképeének kialakítása során tekintettel kell lenni azokra a jelenségekre, fejlődési irányzatokra, trendekre, melyek a nyugat-európai oktatási rendszerben már jelen vannak. A remélhető európai integráció ugyanis megköveteli a fejlett európai országok iskolarendszere – a mi körülményeink között is hasznosítható – elemeinek átvételét (anélkül, hogy iskolarendszerünk nemzeti jellege csorbulna). A nyugati oktatási rendszereknek a felsőfokú oktatást érintő közös vonásait a szakirodalom a következőkben foglalja egybe:

- a közoktatási rendszer felfelé terjeszkedése (az általános és kötelező tanulási idő korhatárának kitolódásával),
- az általános és szakmai képzés közötti arányok fokozatos eltolódása az általános képzés irányába,
- a közép és felsőfok közé egy úgynevezett *post secondary* képzés beépülése,
- a felsőfokú képzés tömegessé válása, ami együtt jár az oktatás élesebb, nagyobb fokú tagolódásával,
- a kommunikációs lehetőségek, az átjárhatóság biztosítása a különböző típusú iskolarendszerek között, nemcsak az egyes országokon belül, hanem az egyes országok között is.

Ezekkel a tényekkel számolni kell, még akkor is, ha a román politika egyes erői szembeszegülnek vagy késleltetni akarják az ország felzárkóztatását az európai fejlődéshez. Fentebb már utaltunk arra, hogy előreláthatóan a harmadik fokú képzés hamarosan tömegessé válik minálunk is. A nemzetközi színteret tanulmányozva feltételezhető, hogy ez a tömegesedés talán már 2020 táján, de legkésőbb 2080–2100 között bekövetkezik. Márpedig magyar nyelvű felsőfokú oktatási hálózat nélkül nincs működőképes magyar harmadfokú képzés sem. Lesz igény a felsőfokú oktatási intézmények által jelenleg felkínált lehetőségek kibővítésére is. Mint ahogyan minden bizonnyal növekedni fog azon magyar diákok száma, akik tanulmányaikat úgy kívánják folytatni különböző hazai, avagy külföldi egyetemeken, hogy élhessenek az áthallgatás kínáta lehetőségekkel.

A romániai felsőfokú oktatás azonban még nincs felkészülve ezekre a változásokra, és a biztató kezdeményezések ellenére sem tartalma, sem szervezettsége révén nem (vagy csak igen kis mértékben) képes igazodni az új elvárásokhoz. Ennek ellenére a magyar felsőfokú oktatás megszervezése során törekedni kell arra, hogy olyan elképzelések fogalmazódjanak meg, melyek kreatív választ adnak a fenti kihívásokra, mégpedig olyan módon, hogy szerves részét képezhessék a romániai felsőfokú oktatás modernizációjának.

Az elmondottak után talán jobban érthető, hogy miért kell a romániai magyarságnak a magyar nyelvű tudományegyetem, és miért van szükség az önálló magyar felsőfokú oktatási hálózatra Romániában. Elsősorban azért, mert bármely oktatási rendszer csupán a harmadfokú képzéssel válik teljessé. Ez meglehetősen közhelyszerűen hangzó érvelés – csak hogy nem szokták végiggondolni. Ugyanis a középfokú oktatás csak akkor válik tömegessé, ha lehet mit kezdeni a középiskolai végzettséggel. Márpedig a középiskola részben munkába állásra készít fel (de mind kevésbé), részben pedig továbbtanulásra (egyre inkább). Tehát ha a magyar nyelvű középfokú oktatást fejleszteni kívánjuk, akkor ennek *sine qua non* feltétele a harmadfokú képzés hálózatának kiépítése.

Mínderre pedig azért van szükség, mert magyar nyelvű felsőfokú oktatás nélkül nincs életképes, színvonalas magyar nyelvű középfokú oktatás sem. Hangsúlyozzuk mindezt annak ismeretében, hogy a magyar nyelven folyó felsőoktatás jogerős, törvényes rendezése nélkül nem állítható meg értelmiségünk asszimilációja illetőleg elvándorlása, és ami ebből szükségszerűen következik, a magyar ajkú lakosság műveltségi színvonalának szüntelen romlása. Az elmúlt évtizedek tapasztalata világosan igazolja, hogy az anyanyelvű oktatás olyan rendszer, amelynek bármely pontban történő megbontása az egész rendszert veszélybe sodorja. Ezért elvi – messzemenően politikai – kérdés az önálló magyar egyetem jogának elismerése, illetőleg a magyar nyelvű felsőoktatás kereteinek törvényes rendezése.

Tonk Sándor

SZEMLE

GLOBALIZÁCIÓ VAGY NEMZETÉPÍTÉS?

A globalizáció és nemzetépítés kérdése ma különösen aktuális. Ha európai alapról indulunk ki, akkor három olyan jellegzetes folyamatról beszélhetünk, amelyek egyszerre hatnak: az egyik az egységbe szerveződés (unionizmus), a másik a nacionalizmus, míg a harmadik a globalizáció. Utóbbi jelenség különösen érdekes, mert ennek csúcsa a 16. századra az ún. nagy földrajzi felfedezések korára vezethető vissza. Tehát nem új jelenséggel van dolgunk, pusztán csak más civilizációs szereplőkkel gazdagodott a folyamat. Olyan civilizációs versenyről van szó, amelyben az lesz a győztes, akinek a legtöbb szellemi erő tartaléka van. Ennek kifejezési formája lehet az unionizmus és a – nem balkáni értelemben vett – nacionalizmus. A *Globalizáció és nemzetépítés* című kötet a Teleki László Alapítvány Közép-Európa Intézet 1998 szeptemberi, hasonló című konferencia anyagát tartalmazza. A négy nagyobb egységre tagolható tanulmánykötet elsőként tisztázza a *fogalmi kereteket*, majd a *nemzetépítésről és a regionális különbségekről* ad képet. Harmadik fejezetében a *regionalitás és globalizáció*, míg a zárófejezetben az *integráció-leszakadás-kisebbségi társadalmak* témakör olvasható.

Az első fejezet tanulmányainak sorát *Rabár Ferenc* írása kezdi meg. A globalizáció, nemzetállam, nemzet és társadalom fogalmak tisztázására vállalkozik. Történeti távlatba helyezi a globalizációt és kezdetét egészen a 16. századig vezeti vissza, azaz Kolumbusz Kristófig, Magellánig illetve Vasco de Gamaig. Ez volt a világkereskedelem és a gyarmatosítás kezdete. Ebből alakult ki a 20. század második felére az a globális kereskedelem, amely már párosul a nemzetközi fogyasztással is. A fogyasztás és kereskedelem globalizálása után új szakaszba lépünk, ez a termelés és a beruházások globalizálásának világa. Megváltozik a nemzetállam szerepe is. Kezdetben a globalizáció kezdeményezője a nemzetállam volt, mára a gazdaság lehengerli a politikát. Létezhet-e állam nélkül nemzet? Válasza, hogy az állam védi a nemzetet, egyben gazdasági, intézményi és jogi támasz. *Gergely Attila* előadása azonos témában, de az esetekre és kölcsönhatásokra koncentrálna jelenik meg. Állítása szerint a nemzetépítés-fogalom

a második világháborút követő évtizedekből származik, és a globalizáció csak tíz évre tekint vissza. Megállapítását Szingapúr és Magyarország esete alapján vizsgálja. *Tóth József* a Kárpát-medence földrajzi régióit elemzi. Tanulmányában az intra- és interregionális együttműködés folyamatrendszerén át a politikum szerepe is hangsúlyt kap. Történeti perspektívába helyezve a problémát olvashatunk az ún. előzményekről az első világháború illetve a két világháború közötti időszakról, valamint az államszocializmus időszakáról. *Molnár Gusztáv* az ún. mintakövetés közép- és kelet-európai konzekvenciáiról értekezik. Nagy hatású áttekintésében olyan kiváló történészek nyomdokain halad, mint Kosáry Domokos, Benda Kálmán, Szűcs Jenő és Hajnal István. Fontos és eddig ki nem mondott megállapítása, hogy Magyarország a Nato tagságával tulajdonképpen a Nyugat részévé vált. A folyamatot geopolitikai fordulatként értékelte, azaz Kelet-Közép-Európa eltűnt. Megállapítása szerint Európa mindig is két nagytérségre oszlott: Nyugat- és Kelet-Európára. Ez nem jelent két egyenrangú geopolitikai egységet és nem jelent két öntörvényű szociológiai modellt. A mintakövetés értelme, hogy az ország a rendszerváltozást követően egyszerűen visszatért saját politikai és jogi hagyományaihoz, intézményesen is részévé válik a Nyugatnak.

Hamberger Judit tanulmánya alkotja a második fejezet nyitó írását. A cseh-német viszonyt elemezve olyan megállapításra jut, hogy azt skizofrénia jellemzi: politikai és gazdasági kapcsolatok fejlődnek, ugyanakkor a múltbeli problémák megoldatlanul maradtak. *Szilágyi Imre* a szlovén társadalom olasz- és osztrákképpét vizsgálja. A tanulmánynak aktuális mondanivalója van, különösen, ha a Haidrel foglalkozó részekre gondolunk. A szlovénok az olasz és osztrák szélsőségek kijelentései miatt úgy vélik, hogy áldozatai az olasz és osztrák/német törekvéseknek. A szerb nemzetpolitika és a Vajdaság politikai problémájáról *Mák Ferenc* közölt esszét. Fejezeteiben a szerb-montenegrói államszövetség problematikája, a Nagy-Szerbia víziója, a kosovói kérdés és a Vajdaság jelenik meg. Tanulmányában a szerb nacionalizmus legújabbkori fejlődéstörténetét 1989-től számítja, amikor a népvészér Milosević alkot-

mányt módosított és ezzel beteljesítette Jugoszlávia sorsát. A történész szerző a vajdasági magyar kisebbség helyzetét népszámlálási adatokkal és jellemző történelmi eseményekkel illusztrálja. Erdély 1989 utáni politikai helyzete *Takács Ferenc* elemző írásából ismerhető meg. Tanulmányát részletes és árnyalt történeti bevezetéssel kezd, ebben a szakaszban némi túlzással Erdélyt egyfajta keleti Svájc-hoz hasonlítja. Véleménye szerint Erdélyben azért nem alakult ki a svájcihoz hasonlítható közigazgatási gyakorlat, mert az erdélyi románság a bizánci kultúrkörhöz tartozott, és nem volt képes megformálni a maga rendi társadalmát. A középkori és újkori Erdély társadalmát egy alulról felfelé építkező, saját hagyományait és szokásait intézményesítő rendszerként ábrázolja. Történetében a töréspontot a trianoni döntés hozta, mivel ennek következtében egy erősen centralizált intézményrendszer erőltette a társadalomra a saját hagyományait és szokásait. Részletes politikai elemzésében feltárja az 1989 utáni román politikai vezetők nyilatkozatainak ellentmondásosságát, valamint a romániai magyar politikai körök „fontolva haladását”. *Tóth István* a kárpátaljai regionális és nemzeti törekvések bemutatására vállalkozik. Az agyoncentralizált Szovjetunió felbomlása után – rövid időre – felmerült Kárpátalja területi hovatartozásának kérdése illetve a területi autonómia megformálása. Kezdeményezőjeként az 1989 elején megalakult Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetséget tekinthető. A szerző bemutatja az ukrán kormányok Janus-arcú nemzeti-ségpolitikáját, a gyenge központi hatalom működését, valamint a helyi szinten jelentkező nacionalista pártok jelentőségét mondható aktivitását. A nemzetiségi érdekérvényesítésről szólva megismerhető a kárpátaljai magyar politikai erők megosztottsága, valamint a hazai politikusi körök tartózkodó magatartása. Kevésbé ismert tény, hogy Kárpátalján a területi igénynek (Magyarországhoz való csatlakozás) továbbra is jelentős bázisa van. A szerző az Antall-kormány 1993-as ukrán-magyar alapszerződés területi igényekről való lemondását – Kárpátalja oldaláról – hibás lépésként ismerteti.

A kötet *harmadik részében* a regionalitás és a globalizáció témakörök szerepelnek. A tanulmányok sorából két szerző munkáját fontos kiemelni. *Sonkoly Gábor* elemzése a 19. századi Erdély példáján keresztül a rendi/nemzeti illetve a regionális/globalis fogalom-történet alakulásáról közöl elemzést. Elsőként a nemzetiség-haza, a nemzetiség-állampolgár probléma értelmezésváltozása kap jelentéstartalmat. A továbbiakban olyan séma meghatározása a célja, amely a rendi és nemzeti társadalomfelfogást kapcsolatba hozza – sajátos térélfogás alapján – korunk globalizáló-regionalizáló kísérleteivel. Eszerint a kétféle (térbeli és társadalmi) besorolás együttes alkalmazása megosztja az egy helyen lakókat, éppúgy, mint az egy rendbe tartozókat.

Éger György írása az eurorégiók kiterjedésével, történelmi előzményeivel foglalkozik. Munkájának célja a határmenti együttműködések, azaz az eurorégiók működésének térbeli és időbeli elterjedésének bemutatása.

Winfried Langra hivatkozva osztályozza a regionalizmust, és három típusát különbözteti meg: 1) nemzeti keretű, 2) transznacionális, 3) nemzetközi. Legfőbb megállapítása, hogy az eurorégiók intézménye a határmenti együttműködések és a határmenti térségek fejlesztésének legeredményesebb formájának tekinthető. A keleti típusú eurorégió integrálja a leszakadásra hajlamos, rendszerint perifériális, illetve halmozottan hátrányos helyzetű határmenti régiókat.

A konferencia anyag *negyedik és egyben utolsó részében* az integráció, a leszakadás és a kisebbségi társadalmak problémájáról szóló kerekasztalbeszélgetés bevezető előadásai szerepelnek. Három ilyen előadó munkája közül elsőként *Biró A. Zoltán* Magyarországgal kapcsolatosról szóló beszámolója szerepel. Előadása csak a romániai magyar kisebbség oldalát mutatja be, azaz a magyar-magyar relációt. Elemzésében értelmezi a diaszpórahelyzetet, a kisebbségi társadalom anyaországához fűződő viszonyát és a határon túli kisebbség társadalmának intézményrendszerét. Vizsgálatai eredményei arra a megállapításra jutnak, hogy a Magyarországról kialakult kép egyértelműen pozitív: „modern”, „fejlett”, „előbbre vannak mint mi” stb. Az ilyen vélekedések egyben magukban rejtik egyfajta rejtett kívándorlási kényszerképzet lehetőségét is. *Losonc Alpár* a vajdasági magyarság Magyarországra irányított viszonyulását az aszinkronitásként jellemzi. A Magyarországról alkotott képet a történelem ideje sajátos módon befolyásolta. A rendszerváltozás előtti évtizedekben a vajdasági magyarság olyan gazdasági és kulturális előnyöket élvezett, melyek kiemelték a magyarság egészéből. Jelenkori történelmi és politikai eszmefuttatásában jelentkeznek azon problémák leírásai, melyeket a hétköznapok/média világából az olvasó/hallgató/néző számára is ismeretesebbek.

Zárótanulmányként *Bárdi Nándor* írása szerepel. Dolgozatának címe: *Törésvonalak a határon túli magyar politikában*. Tanulmányában ennek megfelelően a politikum dominál. Az 1989 és 1998-as időszakot áttekintve három jelenséget mutat be: 1) a határon túliság fogalmi megközelítését, 2) a politikai eliten belüli törésvonalakat, 3) az utóbbi tíz év magyar kisebbségi közéletben felmerült vitatémákat. Tanulmánya alapját a határon túli magyar érdekvédelmi szervezetek 1989 utáni iratanyagainak feldolgozása és a témában készült kronológiák és bibliográfiák adják. Fejezeteiben keresi a választ a törésvonalak feltárására, a kisebbségpolitikai önszerveződő stratégiákra. Az utóbbi részben országonként tekinti át az önszerveződéssel kapcsolatos eltérő elképzeléseket és arra keresi a választ, hogy mi-

lyen tényezők határozzák meg a kisebbségi magyar politikázás intézményes kereteit.

Összefoglalva, a recenzens a Teleki László Alapítvány gondozásában megjelent és a konferencia-gyűjtemény műfajába tartozó könyvet mindazok figyelmébe ajánlja, akiket érdekel a kisebbségi kérdés regionális megközelítése. Ugyanakkor fontos azt is hangsúlyozni, hogy a tanulmányok zöme ennél szélesebb spektrumú, így a regionalitás iránt érdeklődő oktatáspolitikai, a regionalitást kutatók és egyetemi hallgatók számára is tanulságos, sőt alapinformációkat hordozó segédkönyv lehet.

(*Globalizáció és nemzetépítés. Budapest, Teleki Alapítvány, 1999.*)

Radácsi Imre



MODERNIZÁCIÓ ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK

Karády Viktor – az 1956 óta Párizsban élő, Magyarországon is publikált számos könyve, tanulmánya alapján napjainkban szerencsére már a hazai olvasókörönél előtt is jól ismert jeles szociológus, az *Actes de la Recherche en sciences sociales* c. neves francia folyóirat állandó szerzője – most megjelent könyve tanulmánygyűjtemény. A kiadvány egy elméleti jellegű bevezető tanulmányra, és két nagyobb részre tagolódik; utóbbiak egyenként öt-öt, tematikailag egymáshoz kapcsolódó, mégis önálló írást foglalnak magukba. A tanulmányok mindegyike a polgárosodás, a zsidó asszimiláció, a társadalmi egyenlőtlenségek és a korabeli oktatási piacok kérdéskörét járja körül, más és más aspektusból.

A gyűjteményt bevezető tanulmány a *Zsidóság és modernizáció a történelmi Magyarországon* címet viseli. A „modernizáció” a rendszerváltást megelőző időszakban a társadalomtudományok (nem kevésbé a publicisztika és a politika) egyik gyakran használt kategóriája lett, ám mint az általában lenni szokott, a kifejezésnek annak használói meglehetősen különböző, esetenként egymással össze nem egyeztethető értelmet tulajdonítanak.

Karády a tanulmány elején meghatározza, hogy a modernizáció kifejezésnek – kelet-közép-európai, és így magyar vonatkozásban – milyen tartalmat tulajdonít; azokat a folyamatokat érti alatta, amelyek a korábbi zárt feudális berendezkedés lebontását, a rendi viszonyok felszámolását, a társadalmaknak a nyit társada-

lomszervezési modellhez történő közelítését célozták. Álláspontja szerint a modernizáció a jogi egyenlőség által biztosított szabadpiacon túl „általában megnövelte az egyénileg szerezhető tőkefajta súlyát az érvényesülésben (nevezetesen a tehetség, az iskolázottság, a munkakézség révén) az öröklött vagy kollektív biztosított tőkefajtaival szemben, és újraosztotta a kollektív mobilitási javak (nem, vallás, nemzetiség, név, cím, családi tekintély) által képviselt esélypotenciált az érvényesülési piacokon s ezzel a feudális viszonyok közötti előrehaladás rendjét radikálisan átszervezte”. A folyamattal együtt járt az iparosodás, az állam és a közintézmények szerepének, kompetenciájának, általában az állami kontroll növekedése, valamint annak lehetősége, hogy a társadalom mind szélesebb rétegeit mozgósítsa a politika. Ez az átalakulás bizonyos, a korábbi hűbéri eredetű kötöttségek alól szabaduló rétegek számára közvetlen státuszjavulást jelentett; ennek lett eredménye egyebek között a zsidók megjelenése több, számukra azelőtt tiltott, zárt társadalmi mobilitási piacon, és hasonló lehetőséget jelentett némely más etnikai-vallási kisebbség, de pl. a nők vagy a korábbi jobbagyaparasztkok számára is, még ha, mint a szerző nem mulaszt el emlékeztetni, „nemcsak a fasiszta, náci vagy kommunista típusú modernizációra beállított rendszerek, de az autoriter igazgatású nemzetállamok is csak igen korlátozott politikai jogokat biztosítottak állampolgáraiknak”.

A közgondolkodásban közhely – mégpedig megalapozatlan közhely – a zsidóknak a kapitalista fejlődésben különleges, meghatározó szerepet tulajdonítani, sőt a kettőt szinte azonosítani, holott ma is érvényesnek tekinthetjük André Sayou –Werner Sombarttal a zsidók és a kapitalista fejlődés azonosításáról folytatott vitájában tett – megállapítását, hogy „...a Rotschildok és más izraeliták, akik szinte kizárólagosan a nagy állami hitelekkel és a tőke nemzetközi áramlásával foglalkoztak, egyáltalán nem ... foglalkoztak jelentős ipari vállalkozás alapításával”.^{*} Karády a könyv bevezetőjében fölvezet a 18. században és a 19. század első felében Magyarországra érkezett zsidóságnak – az egyéb korabeli bevándorló tömegekhez és a helyi társadalomhoz képest – három olyan kollektív jellemzőjét, amelyek elvben kérdésessé tehetnék volna a modernizációs folyamatokban való részvételük képességét; a vallást, illetve a vallási hagyományt, a hagyományos zsidóság társadalmon és történelmen kívüli státusát, végül a zsidóság által a középkor óta betöltött hagyományos gazdasági közvetítő szerepet, mely utóbbi helyenként és időnként inkább egyenesen a prekapitalista csereviszonyok megmeregítéséhez, mintsem azok meghaladásához járult hozzá. Megállapítja, hogy

* Idézi: Arendt, Hannah: *A totalitarizmus gyökerei*. Budapest, Európa Könyvkiadó, 1992.

lyen tényezők határozzák meg a kisebbségi magyar politikális intézményes kereteit.

Összefoglalva, a recenziens a Teleki László Alapítvány gondozásában megjelent és a konferencia-gyűjtemény műfajába tartozó könyvet mindazok figyelmébe ajánlja, akiket érdekel a kisebbségi kérdés regionális megközelítése. Ugyanakkor fontos azt is hangsúlyozni, hogy a tanulmányok zöme ennél szélesebb spektrumú, így a regionalitás iránt érdeklődő oktatáspolitikai, a regionalitást kutatók és egyetemi hallgatók számára is tanulságos, sőt alapinformációkat hordozó segédkönyv lehet.

(*Globalizáció és nemzetépítés. Budapest, Teleki Alapítvány, 1999.*)

Radácsi Imre



MODERNIZÁCIÓ ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK

Karády Viktor – az 1956 óta Párizsban élő, Magyarországon is publikált számos könyve, tanulmánya alapján napjainkban szerencsére már a hazai olvasókörönél előtt is jól ismert jeles szociológus, az *Actes de la Recherche en sciences sociales* c. neves francia folyóirat állandó szerzője – most megjelent könyve tanulmánygyűjtemény. A kiadvány egy elméleti jellegű bevezető tanulmányra, és két nagyobb részre tagolódik; utóbbiak egyenként öt-öt, tematikailag egymáshoz kapcsolódó, mégis önálló írást foglalnak magukba. A tanulmányok mindegyike a polgárosodás, a zsidó asszimiláció, a társadalmi egyenlőtlenségek és a korabeli oktatási piacok kérdéskörét járja körül, más és más aspektusból.

A gyűjteményt bevezető tanulmány a *Zsidóság és modernizáció a történelmi Magyarországon* címet viseli. A „modernizáció” a rendszerváltást megelőző időszakban a társadalomtudományok (nem kevésbé a publicisztika és a politika) egyik gyakran használt kategóriája lett, ám mint az általában lenni szokott, a kifejezésnek annak használói meglehetősen különböző, esetenként egymással össze nem egyeztethető értelmet tulajdonítanak.

Karády a tanulmány elején meghatározza, hogy a modernizáció kifejezésnek – kelet-közép-európai, és így magyar vonatkozásban – milyen tartalmat tulajdonít; azokat a folyamatokat érti alatta, amelyek a korábbi zárt feudális berendezkedés lebontását, a rendi viszonyok felszámolását, a társadalmaknak a nyit társada-

lomszervezési modellhez történő közelítését célozták. Álláspontja szerint a modernizáció a jogi egyenlőség által biztosított szabadpiacon túl „általában megnövelte az egyénileg szerezhető tőkefajta súlyát az érvényesülésben (nevezetesen a tehetség, az iskolázottság, a munkakézség révén) az öröklött vagy kollektív biztosított tőkefajtaival szemben, és újraosztotta a kollektív mobilitási javak (nem, vallás, nemzetiség, név, cím, családi tekintély) által képviselt esélypotenciált az érvényesülési piacokon s ezzel a feudális viszonyok közötti előrehaladás rendjét radikálisan átszervezte”. A folyamattal együtt járt az iparosodás, az állam és a közintézmények szerepének, kompetenciájának, általában az állami kontroll növekedése, valamint annak lehetősége, hogy a társadalom mind szélesebb rétegeit mozgósítsa a politika. Ez az átalakulás bizonyos, a korábbi hűbéri eredetű kötöttségek alól szabaduló rétegek számára közvetlen státuszjavulást jelentett; ennek lett eredménye egyebek között a zsidók megjelenése több, számukra azelőtt tiltott, zárt társadalmi mobilitási piacon, és hasonló lehetőséget jelentett némely más etnikai-vallási kisebbség, de pl. a nők vagy a korábbi jobbagyapasztozott számára is, még ha, mint a szerző nem mulaszt el emlékeztetni, „nemcsak a fasiszta, náci vagy kommunista típusú modernizációra beállított rendszerek, de az autoriter igazgatású nemzetállamok is csak igen korlátozott politikai jogokat biztosítottak állampolgáraiknak”.

A közgondolkodásban közhely – mégpedig megalapozatlan közhely – a zsidóknak a kapitalista fejlődésben különleges, meghatározó szerepet tulajdonítani, sőt a kettőt szinte azonosítani, holott ma is érvényesnek tekinthetjük André Sayou –Werner Sombarttal a zsidók és a kapitalista fejlődés azonosításáról folytatott vitájában tett – megállapítását, hogy „...a Rotschildok és más izraeliták, akik szinte kizárólagosan a nagy állami hitelekkel és a tőke nemzetközi áramlásával foglalkoztak, egyáltalán nem ... foglalkoztak jelentős ipari vállalkozás alapításával”.^{*} Karády a könyv bevezetőjében fölvezet a 18. században és a 19. század első felében Magyarországra érkezett zsidóságnak – az egyéb korabeli bevándorló tömegekhez és a helyi társadalomhoz képest – három olyan kollektív jellemzőjét, amelyek elvben kérdésessé tehetnék volna a modernizációs folyamatokban való részvételük képességét; a vallást, illetve a vallási hagyományt, a hagyományos zsidóság társadalmon és történelmen kívüli státusát, végül a zsidóság által a középkor óta betöltött hagyományos gazdasági közvetítő szerepet, mely utóbbi helyenként és időnként inkább egyenesen a prekapitalista csereviszonyok megmeregítéséhez, mintsem azok meghaladásához járult hozzá. Megállapítja, hogy

* Idézi: Arendt, Hannah: *A totalitarizmus gyökerei*. Budapest, Európa Könyvkiadó, 1992.

a zsidóság és a modern kapitalizmus kiépülése között a kapcsolat korántsem elkerülhetetlen és szükségszerű. Magyarországon viszont – eltérően Nyugat-Európától – a 18. század óta adottak voltak a zsidóság fokozott modernizációs szerepvállalásának történelmi-társadalmi keretfeltételei, nevezetesen, hogy egyfelől a zsidókat nem zárták ki eleve a modernizációban való részvétel lehetőségéből, másfelől pedig ezt a részvételt a helyi zsidó közösségek belső viszonyai is megengedték. Ennek következtében válhatott a magyarországi zsidóság modernizációs szerepe – Európában egyedülálló módon – döntő jelentőségűvé az ország fejlődésének folyamatában. Ezt a szerepet a szerző szerint a zsidók nem csupán a gazdasági modernizációban töltötték be, hanem – miközben történelmileg megtörtént a magyarországi zsidóság asszimilációja, mint maga is modernizációs aktus – az intellektuális, a szellemi és a mentalitásbeli modernizáció folyamatában egyaránt. A szerző – az Erdei Ferenc nevével fémjelzett, de bizonyos vonatkozásban már Szekfűnél megtalálható elgondoláshoz kapcsolódva, azt egyben továbbfejlesztve és igazolva – úgy látja, hogy mindennek következtében az 1867–1945 közötti időszakban kettős társadalmi struktúra alakult ki Magyarországon: egyrészt a rendies, amelynek csúcán az úri középosztály és a földbirtokos arisztokrácia állt, másrészt a rendi által dominált polgárosodó struktúra. Ezért a zsidóság szerepe a hazai modernizációban mindig is kétféle megítélést vont maga után; a közvélemény mindenkor liberális, nyugat-európai mintúra hangolt része számára hűzóerőt és követendő példát jelentett, másfelől, főképp azoknál, akik magukat okkal vagy ok nélkül a modernizáció áldozatának tekintették, a zsidóság modernizációs szerepe antiszemita ressentiment-t váltott ki.

Az *Esetvonalások a budapesti ortodoxiáról* címet viselő, Palásti Mónikával közösen írt tanulmányban a szerzők a népmozgalmi-demográfiai adatok és az egykori budapesti zsidó ortodoxia névadási szokásainak elemzése alapján arra a konklúzióra jutnak, hogy „a budapesti ortodoxia sem zárkózott el teljesen a külső modernizációs kihívásokra való válaszadástól. Ezt a vallási eredetű szokásrend részleges feladása formájában is megtette a nem-zsidó környezet igényeihez, izlésvilágához való óvatos alkalmazkodás árán, de csak akkor, amikor ez a vallásgyakorlat lényegét, a szigorú rítusrend őrzésének esélyeit, s a csoportidentitás fenntartásához elengedhetetlennek ítélt bizonyos fokú elkülönülés lehetőségét nem fenyegette.”

A következő, a szegedi zsidóság asszimilációjával foglalkozó tanulmány megkísérelti értelmezni az asszimiláció fogalmát, annak „külső” társadalmi, és a zsidóságon (Magyarországon elsősorban a neológ irányzat) belüli „belső” feltételeit. A Szegeden élt zsidók vonatkozásában elemzi azok rétegmobilitását, racioná-

lis életervezését, demográfiai és iskolázási adataik alakulását és a kitérések logikáját.

Sajátosan érdekes, a korszakban bekövetkezett változásokat felvillantó kép alakul ki a *Mikrohistoria és társadalomtörténet: Fejtő Ferenc pályakezdése* című írás olvasásakor. Példának okáért, miután a nagykanizsai piarista gimnáziumban tanuló ifjú Fejtő a Vörösmarty Mihály világgképéről írt dolgozatával a Budapesten rendezett diákolimpián irodalomtörténetből második helyezést ért el (s csupán az akadályozta meg az első hely elnyerésében, hogy kész dolgozatára véletlenül ráborította a tintát), elvben igényt tarthatott rá, hogy felvételt nyerjen az országos hírű, és állami ösztöndíjat biztosító Eötvös Kollégiumba. Ekkor azonban már régen nem liberális idők járták, 1927-et mutatott a naptár. Az Eötvös Kollégium igazgatója a felvétel, az őt egyébként hivatalosan illető kollégiumi hely elnyerésének feltételeként („ha csak a forma kedvéért is”) csak a kikeresztelkedést javasolhatta Fejtőnek, aki azt – különben bár bensőleg már katolizálásra készült – önérzetesen visszautasította, s így a későbbiekben nem is öregbíthette a kollégium egyébként megérdemelt hírnevét.

A korabeli magyarországi társadalom egy szeletének sajátos képe bontakozik ki a *Nemzeti asszimiláció és vállalkozói habitus: zsidóság az 1945 előtti könyvpiac* c. tanulmányból. Közismert a zsidók igen erőteljes részvétele, szerepe a magyarországi könyves szakmákban, legyen szó akár a kiadói tevékenységről, akár a könyvek előállításáról és forgalmazásáról. Kevesbé köztudott, hogy „a nagy zsidó kiadóknak a liberális korszaktól fogva sem igen volt semmiféle kimutatható zsidó jellegük, sem személyzetük összetétele, sem pedig (s még kevésbé) kiadói stratégiájuk szempontjából. ... Jó példa erre a ... konzervatív Magyar Szemle Társaság és folyóirat, melyet nem kis részt a »keresztény kurzust« látványosan támogató zsidó származású nagyiparos, Kornfeld Móric finanszírozott.”

Felekezet, cselédsor és szexuális deviancia az 1945 előtti Budapesten – ez a könyv első felét lezáró tanulmány címe, mely csak periférikusan kapcsolódik a fejezet fő tematikájához.

A mű második felében három tanulmány – *Vallási szegregáció és iskolai piac: más vallású diákok a felekezeti gimnáziumokban (1867–1944), Felekezet, tanulmányi kitűnőség és szakmai stratégia: az érettségizettek pályaválasztása a dualista kor végén, Felekezetsajátos középiskolázási esélyek és a zsidó túlliskolázás mérlege* – a hazai oktatási piac és a különböző társadalmi egyenlőtlenségek különböző, két- és többirányú összefüggéseit boncolgatja. Az ezekből a művekből levonható konklúzió – ha máshonnan nem, a szerző más írásaiból – több-kevesébe ismert ugyan nemcsak a szakemberek, hanem az ún. művelt nagyközönség előtt is, ám

az említett íások az ismert tényeket jelentős mennyiségű statisztikai adat felvonultatásával, nagy meggyőző erővel támasztják alá.

A kötet utolsó két írása kitekintést ad a magyar olvasó által föltehetőleg kevésbé ismert területekre. *A nemzetközi egyetemi piac újjászületése Nyugat-Európában az I. világháború előtt* című tanulmány a francia, a német és a svájci egyetemeken tanuló oroszországi és kelet-európai diákok számának, helyzetének és nem utolsó sorban a nyugat-európai tanulás különböző motivációinak alakulását mutatja be az ezeket eddig inkább csak szépirodalmi feldolgozásokból ismerő olvasónak. *Az Egyetemi világváros a századvégen: a bécsi diákság és a közép-európai felsőoktatás nemzetközi piaca (1880-1900)* c. írás zárja a kötetet.

Karády Viktor tanulmánykötetének tizenegy tanulmányából eddig csupán három jelent meg magyar nyelven, s abból is kettő nehezen hozzáférhető, alacsony példányszámú kiadványban. A most megjelent kötet nem csupán a hazai átlagolvasónak nyújt értékes ismereteket a kiegészítés és a II. világháború közötti magyarországi társadalomról, de a Karády által összegyűjtött adatsorok, azok feldolgozása és az egyes tanulmányok érvelésmódja, érvrendszere remélhetőleg a korszakkal foglalkozó történészeket, szociológusokat és - nem utolsó sorban - az oktatás- és művelődésügy kérdéseivel foglalkozó szakembereket is eddigi felfogásuk újrágondolására - vagy éppen a szerző által fölrajzolt képekkel, hipotézisekkel való vitára - ösztönzi.

(Karády Viktor: Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek [1867-1945]. Történeti-szociológiai tanulmányok [Replika könyvek 6.] Replika Kör, Budapest, 2000.)

Kálmán János



NEMZETISÉGI OKTATÁS ROMÁNIÁBAN

1989 után Romániában, hasonlóan a volt szovjet tömb többi országához, jelentős társadalmi, gazdasági és politikai átalakulások jelentek meg. Ezek szerves részét képezte az oktatási rendszer reformja, melyet a kezdeti időszakban megfelelő politikai akarat hiányában elsősorban spontán mechanizmusok befolyásoltak. 1996 után a kormányzó koalíció „átfogó oktatási reformot” hirdetett meg, amely nem csupán az oktatás rendszerszintű megreformálását célozta meg, vagy annak tartalmi átalakítását, hanem egy minden területet átfogó reformot. Ezt számos tényező mellett az Eunormákhoz való igazodás is befolyásolta. Ennek ered-

ményeként az oktatási rendszeren belül jelentős decentralizációs törekvések jelentek meg, alternatív finanszírozási formákat dolgoztak ki, megjelent az új nat stb.

A politikai, gazdasági és társadalmi átalakulásokkal párhuzamosan, a kommunista rendszer bukását követően, a nemzetiségi törekvések is hangsúlyosak lettek. Az etnikai kisebbségek jogokat követeltek és megfogalmazták nemzetiségi identitásukat, melynek megőrzését az anyanyelvi oktatás garanciájában találták meg. A nemzetiségi oktatás ügye ettől kezdve a politikai diskurzusok állandó témája lett, melyet a román nacionalista pártok szavazótáboruk megnyerésében használtak fel.

Annak ellenére, hogy a nyilvános és politikai diskurzus állandóan foglalkozott a nemzetiségi oktatással, a zsurnalisztikai jellegű írások mellett a tudományos szférában elhanyagolható számú tanulmány és könyv jelent meg, mely ezzel a problémával foglalkozott. A megjelent írások nagy többsége a kérdésnek csak bizonyos részkomponenseit vizsgálta, mint pl. a magyar egyetem ügyét. Ezért nagy jelentőségű a most bemutatásra kerülő könyv - melyet az Oktatási Minisztérium munkatársai készítettek a Kisebbségügyi Minisztérium felkérésre és finanszírozásában -, mely empirikus tényekre támaszkodva kísérel meg felvázolni a nemzetiségi oktatás jelenlegi helyzetét és jellegzetességeit, hogy a magyar kisebbségi oktatás mellett ugyanolyan hangsúlyt kap a Romániában élő többi nemzetiség oktatásának bemutatása is. Sajnos összefoglaló jellegénél fogva túl általános, minden területet le szeretne fedni, ezért bizonyos részeit tekintve felületesnek is mondható. Nem keres összefüggéseket és okokat, nem helyezi a társadalomban zajló folyamatok kontextusába a vizsgált problémát, csupán egyszerű ténybemutatásra törekszik.

A könyv öt fejezetből áll. Az első rész a nemzetiségi oktatást szabályozó törvényi kereteket tekinti át: idéz az alkotmányból, a tanügyi törvényből és azokból a határozatokból, amelyek az anyanyelv oktatását szabályozzák azokban az iskolákban, amelyekben kisebbségek is tanulnak, de az oktatás nyelve a román.

A könyv második fejezete a romániai nemzetiségi oktatás támpontjait tekinti át. Ennek keretében bemutatásra kerül az iskolahálózat, az oktatás tartalma, a tanárok továbbképzésének problémája és a nemzetiségi oktatást felügyelő minisztériumi főosztály munkája, struktúrája és kötelezettségei.

Az oktatási rendszer jellegzetességei és az oktatás tartalma: A nemzeti kisebbségek oktatási rendszere meg egyezik az országos oktatási rendszerrel. Alkotó elemei: az óvodai oktatás, elemi, alsó és felső középfokú oktatás, szakiskolák, inasiskolák és szakközépiskolák, valamint technikumok. A 84/1995. tanügyi törvény, amelyet 1999-ben a 151-es törvény módosít,¹ meghatá-

¹ Beiktatja a tanügyi törvénybe az 1997-es 36-os számú kormányrendelet egyes elemeit.

az említett íások az ismert tényeket jelentős mennyiségű statisztikai adat felvonultatásával, nagy meggyőző erővel támasztják alá.

A kötet utolsó két írása kitekintést ad a magyar olvasó által föltehetőleg kevésbé ismert területekre. *A nemzetközi egyetemi piac újjászületése Nyugat-Európában az I. világháború előtt* című tanulmány a francia, a német és a svájci egyetemeken tanuló oroszországi és kelet-európai diákok számának, helyzetének és nem utolsó sorban a nyugat-európai tanulás különböző motivációinak alakulását mutatja be az ezeket eddig inkább csak szépirodalmi feldolgozásokból ismerő olvasónak. *Az Egyetemi világváros a századvégen: a bécsi diákság és a közép-európai felsőoktatás nemzetközi piaca (1880-1900)* c. írás zárja a kötetet.

Karády Viktor tanulmánykötetének tizenegy tanulmányából eddig csupán három jelent meg magyar nyelven, s abból is kettő nehezen hozzáférhető, alacsony példányszámú kiadványban. A most megjelent kötet nem csupán a hazai átlagolvasónak nyújt értékes ismereteket a kiegészítés és a II. világháború közötti magyarországi társadalomról, de a Karády által összegyűjtött adatsorok, azok feldolgozása és az egyes tanulmányok érvelésmódja, érvrendszere remélhetőleg a korszakkal foglalkozó történészeket, szociológusokat és - nem utolsó sorban - az oktatás- és művelődésügy kérdéseivel foglalkozó szakembereket is eddigi felfogásuk újragondolására - vagy éppen a szerző által fölrajzolt képekkel, hipotézisekkel való vitára - ösztönzi.

(Karády Viktor: Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek [1867-1945]. Történeti-szociológiai tanulmányok [Replika könyvek 6.] Replika Kör, Budapest, 2000.)

Kálmán János



NEMZETISÉGI OKTATÁS ROMÁNIÁBAN

1989 után Romániában, hasonlóan a volt szovjet tömb többi országához, jelentős társadalmi, gazdasági és politikai átalakulások jelentek meg. Ezek szerves részét képezte az oktatási rendszer reformja, melyet a kezdeti időszakban megfelelő politikai akarat hiányában elsősorban spontán mechanizmusok befolyásoltak. 1996 után a kormányzó koalíció „átfogó oktatási reformot” hirdetett meg, amely nem csupán az oktatás rendszerszintű megreformálását célozta meg, vagy annak tartalmi átalakítását, hanem egy minden területet átfogó reformot. Ezt számos tényező mellett az Eunormákhoz való igazodás is befolyásolta. Ennek ered-

ményeként az oktatási rendszeren belül jelentős decentralizációs törekvések jelentek meg, alternatív finanszírozási formákat dolgoztak ki, megjelent az új nat stb.

A politikai, gazdasági és társadalmi átalakulásokkal párhuzamosan, a kommunista rendszer bukását követően, a nemzetiségi törekvések is hangsúlyosak lettek. Az etnikai kisebbségek jogokat követeltek és megfogalmazták nemzetiségi identitásukat, melynek megőrzését az anyanyelvi oktatás garanciájában találták meg. A nemzetiségi oktatás ügye ettől kezdve a politikai diskurzusok állandó témája lett, melyet a román nacionalista pártok szavazótáboruk megnyerésében használtak fel.

Annak ellenére, hogy a nyilvános és politikai diskurzus állandóan foglalkozott a nemzetiségi oktatással, a zsurnalisztikai jellegű írások mellett a tudományos szférában elhanyagolható számú tanulmány és könyv jelent meg, mely ezzel a problémával foglalkozott. A megjelent írások nagy többsége a kérdésnek csak bizonyos részkomponenseit vizsgálta, mint pl. a magyar egyetem ügyét. Ezért nagy jelentőségű a most bemutatásra kerülő könyv - melyet az Oktatási Minisztérium munkatársai készítettek a Kisebbségügyi Minisztérium felkérésre és finanszírozásában -, mely empirikus tényekre támaszkodva kísérel meg felvázolni a nemzetiségi oktatás jelenlegi helyzetét és jellegzetességeit, hogy a magyar kisebbségi oktatás mellett ugyanolyan hangsúlyt kap a Romániában élő többi nemzetiség oktatásának bemutatása is. Sajnos összefoglaló jellegénél fogva túl általános, minden területet le szeretne fedni, ezért bizonyos részeit tekintve felületesnek is mondható. Nem keres összefüggéseket és okokat, nem helyezi a társadalomban zajló folyamatok kontextusába a vizsgált problémát, csupán egyszerű ténybemutatásra törekszik.

A könyv öt fejezetből áll. Az első rész a nemzetiségi oktatást szabályozó törvényi kereteket tekinti át: idéz az alkotmányból, a tanügyi törvényből és azokból a határozatokból, amelyek az anyanyelv oktatását szabályozzák azokban az iskolákban, amelyekben kisebbségek is tanulnak, de az oktatás nyelve a román.

A könyv második fejezete a romániai nemzetiségi oktatás támpontjait tekinti át. Ennek keretében bemutatásra kerül az iskolahálózat, az oktatás tartalma, a tanárok továbbképzésének problémája és a nemzetiségi oktatást felügyelő minisztériumi főosztály munkája, struktúrája és kötelezettségei.

Az oktatási rendszer jellegzetességei és az oktatás tartalma: A nemzeti kisebbségek oktatási rendszere meg egyezik az országos oktatási rendszerrel. Alkotó elemei: az óvodai oktatás, elemi, alsó és felső középfokú oktatás, szakiskolák, inasiskolák és szakközépiskolák, valamint technikumok. A 84/1995. tanügyi törvény, amelyet 1999-ben a 151-es törvény módosít,¹ meghatá-

¹ Beiktatja a tanügyi törvénybe az 1997-es 36-os számú kormányrendelet egyes elemeit.

rozza,² hogy minden helységben működtetni kell iskolát vagy tagozatot román oktatási nyelven, esetenként pedig a nemzeti kisebbségnek is biztosítani kell az anyanyelvi oktatást az adott helységben, vagy abban a hozzá legközelebb eső helységben ahol ez megvalósítható. A tanügyi törvényt kiegészíti a 3533/1999-es miniszteri rendelet, amely lehetőséget ad arra, hogy a román tannyelvű iskolába járó nemzeti kisebbségi diákok számára, a szülők (vagy törvényes gyám) kérésére biztosítani lehessen az anyanyelv oktatását. Ezekben az iskolákban heti 3–4 órában oktatják az anyanyelvet. Elemi iskolában az anyanyelvet rendszerint azok a tanítók oktatják akik ismerik a diákok anyanyelvét, alsó-felső középfokon, szakiskolákban, és inasiskolákban pedig szakirányú végzettséggel rendelkező tanárok. Az iskolák kötelesek ezt a rendeletet a szülők és az etnikai kisebbségekhez tartozó diákok tudomására hozni, hogy ezek ismeretében élni tudjanak jogaikkal.

A módosított tanügyi törvény (123. §) határozza meg a nemzetiségi felsőfokú oktatást is. Lehetőséget ad arra, hogy az állami egyetemeken belül a kisebbségek kérésre létre lehessen hozni tagozatokat, csoportokat, főiskolákat és karokat, amelyekben a nemzeti kisebbségek anyanyelvén oktatnak. Emellett kérésre, külön erre vonatkozó törvényi szabályozással létrehozhatóak multikulturális felsőoktatási intézmények, melyek tanítási nyelvét az alapító törvényben állapítják meg. Az állami oktatás keretein kívül, a törvény elismeri a nemzeti kisebbséghez tartozó egyének jogát anyanyelvi magánegyetemek létrehozására és azok adminisztrálására. Jelenleg különálló, nemzeti kisebbségek anyanyelvén oktató állami egyetem nincs Romániában, de a meglévő egyetemeken a magyar és német kisebbség kérésére bizonyos kurzusokat az adott nemzetiség nyelvén szerveznek meg.³

Az 1989–1999 tanévben az ország összlakosságának 18,55% az elemi és középfokú oktatási rendszerben volt található, ez 4 223 444 tanulót jelent, amelyből 220 896 diák nemzetiségi anyanyelvű oktatásban vett részt. A kisebbségi oktatás különálló intézményekben és olyan vegyes iskolákban van megszervezve, amelyekben román osztályok mellett magyar, német, szerb stb. tagozatok is vannak. Az iskolarendszerben találha-

tó iskolák 9,54%-ában működnek kisebbségi anyanyelvű tagozatok vagy önálló intézmények. Ezek 86,42%-a magyar tannyelvű. A nemzeti kisebbségek anyanyelvén tanító önálló iskolák száma összesen 1410, és emellett 1389 iskola működik tagozatokkal. Ezekben a tagozatos osztályokban az oktatás anyanyelven valósul meg, de az iskolai felszereléseket (osztálytermek, könyvtár stb.) közösen használják a különböző tannyelvű osztályok. Ezekben az intézményekben az iskola vezetése közös, az aligazgató rendszerint az anyanyelvi kisebbség köréből származik.

Az 1998–1999. tanügyi évtől kezdve a romániai oktatásba bevezették a különböző alternatív oktatási módszereket is: pl. Waldorf, Step by Step, Montessori, Freinet.

Az állami felsőfokú oktatásban 277 666 egyetemi hallgató közül 13 593 diák valamely nemzeti kisebbséghez tartozik. A magán felsőoktatásban 129 947 egyetemi hallgató van beiratkozva összesen, melyek közül 5664 diák tartozik a nemzeti kisebbségekhez, és így az összes egyetemi hallgató (állami és magán) 4,72%-a nemzeti kisebbségi diák.

Az *oktatási reform célkitűzései* közé tartozik a szakmai kreativitás serkentése az elemi és középfokú oktatásban; a közoktatás szerepének növelése az életszínvonal és a társadalmi változások befolyásának irányába; a tanügyi rendszer szerkezetének és tartalmának a nemzetközi standardokhoz való felzárkóztatása; valamint az ifjúság nevelése aktív, hozzáértő, motivált, kreatív, döntéshozó készségű és véleményt nyilvánító személyiséggé.

Az 1997–98-as minisztériumi intézkedések és határozatok gyökeres változásokat idéztek elő az oktatási rendszer minden területén, melyek természetesen mélyen érintik a nemzetiségi oktatást is. Ezek részét képezi az alternatív tankönyvkiadás megszervezése, a kurrikuláris reform, de kibocsátották az új nat-ot is. Ez tartalmazza az anyanyelv és irodalom tanítását az oktatás minden szintjén. A kötelező tantárgyak (törzsanyag) közé került a nemzetiségi történelem oktatása is, melyet hatodik és nyolcadik osztályban tanítanak.⁴ Elkészültek a magyar, német, szlovák, török, a roma

2 8. paragrafus 2. bekezdés

3 Az önálló magyar egyetem kérdése mint a romániai magyar identitást megőrző politikai tendencia jelenik meg. A magyar kisebbség már évekkel ezelőtt megfogalmazta igényét egy önálló Bolyai egyetem létrehozására, ami hosszú és feszült politikai vitákat okozott, mivel nem volt megfelelő politikai akarat ennek létrehozására. „Az egyetem a kultúrának mint szimbolikus államnak kulcsfontosságú elemeként a politizálás céljává és eszközévé vált, az erdélyi román és a magyar elitek közti évszázados kulturális versengés küzdőterévé” (Magyari V. Enikő: *Replika*, 1999). A kormányzat 1998 őszén kormányhatározatot tett közzé, melyben elrendeli egy Petőfi-Schiller multikulturális (magyar és német tannyelvű) állami egyetem létrehozását, amit a jelenlegi ellenzék az Alkotmánybíróságon megtámadott. Az Alkotmánybíróság utóbb elutasította az ellenzék folyamodványát.

4 A nemzetiségi történelmet és hagyományait az adott tannyelvű osztályokban tanítják csak, plusz óraszámban a román tannyelvű osztályokhoz viszonyítva, melynek tanrendjében ez nem szerepel. Ennek megfelelően a magyar osztályokban a magyarok történelmét, a szlovák osztályokban a szlovákok történelmét stb. adják le.

stb. nemzetiségek történelmének tantervei, a magyar nemzetiség részére pedig már kész a tankönyv is és aszerint oktatnak.

A tanügyi törvény értelmében a román nyelv oktatása és tanulása nemzetiségtől függetlenül kötelező minden román állampolgárnak. Ennek megvalósítása érdekében a nemzetiségi iskolákban és tagozatokon a román nyelvet és irodalmat külön programok és tankönyvek alapján tanítják az elemi oktatásban. Az V-XII. osztályokban a román nyelv oktatása ugyanazon tanterv és tankönyv alapján valósul meg mint a román anyanyelvű diákoké.

A nemzetiségi iskolákban minden tantárgyat anyanyelven oktatnak, kivéve a románok történelmét és Románia földrajzát, amelyet kötelező románul tanítani és tanulni.⁵ Ezek a tantárgyak csak azon tankönyvek és tantervek alapján taníthatók, amelyet a román anyanyelvű osztályokban alkalmaznak. A számonkérés és vizsgáztatás a többségi nyelven, azaz románul történik. Kivételt képez az elemi oktatás 4-ik osztályában tanított földrajz és a románok történelme, amit a kisdíák saját anyanyelvén tanul, de a román tannyelvű iskolákban használt tankönyvek fordítása alapján, és kötelező a helységnevek, folyónevek, földrajzi helynevek román megfelelőjének elsajátítása is.

A nemzeti kisebbségek számára eredeti (nem fordított) tankönyvek csak az anyanyelv és irodalom oktatására, valamint a nemzetiségi történelemre és zenére készíthetők. Romániában a tárgyakat alternatív tankönyvek alapján oktatják. A fent említett három tárgyon kívül az összes tantárgy oktatása románból fordított alternatív tankönyvek és tantervek alapján valósul meg. A lefordított tankönyveket be kell nyújtani jóváhagyásra a Tanügyi Minisztérium Nemzetiségi Főosztályához.

A pedagógusképzés és továbbképzés: az 1998/99-es tanévben, az alsó és középfokú iskolai intézményekben 227 309 pedagógus tanított összesen, amelyből 14 542 nemzetiségi tannyelvű iskolában/tagozaton, közülük 2792 óvónő; 3628 tanító; 8122 tanár.

1998-1999 tanévben olyan intézkedések születtek, amelyek célja a pedagógusképzés megújítása úgy, hogy megfeleljen az európai standardoknak. Ennek következtében az óvó és tanító képzést már nem középiskolai szinten⁶ szervezik meg a továbbiakban, hanem kizárólagosan főiskolai szinten, melyeket csak működő egyetemek hozhatnak létre. Nemzetiségi nyelven oktató főiskolák, vagy tagozatok Szébenben, Temesváron, Brassóban, Konstancán, Kolozsváron stb. találhatóak. Ezekben német, magyar, szerb, szlovák, török stb. kisebbségek számára képeznek tanítókat.⁷

A 4758/1998 miniszteri rendelet értelmében az alsó és felső középfokú iskolák pedagógusait egyetemek képezik. A romániai felsőoktatást a minisztérium arra bátorítja, hogy szervezzen anyanyelv és irodalom karokat a nemzeti kisebbségek számára. Jelenleg a következő egyetemeken vannak ilyen karok: Bukaresti TE (magyar, szlovák, német, török, orosz, ukrán, bolgár és roma), Babes-Bolyai TE, Kolozsvár (magyar, német), Temesvári TE (cseh és szerb), Suceava TE (ukrán és lengyel), Ovidius TE, Konstanca (török). Ezeken kívül anyanyelvi oktatás folyik a marosvásárhelyi Szentgyörgyi István Színművészeti Akadémián (az oktatás nyelve magyar), a temesvári Színművészeti Akadémián (itt a színi növendékek németül tanulnak), a marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem magyar tannyelvű karán, a bukaresti Politechnika Egyetemen (itt német tannyelvű képzés is van), a bukaresti Közgazdaságtudományi Akadémia kereteiben (német tannyelvű képzés), a Babes-Bolyai TE kereteiben (magyar és német képzés bizonyos karokon: szociológia, filozófia, politika tudományok, pszichológia, történelem, matematika, fizika, földrajz stb.). A fentebb felsorolt romániai lehetőségek mellett a kisebbségi oktatás számára külföldi egyetemek is képezhetnek tanárokat, mint pl. magyarországi, ukrainai, szlovákiai, törökországi, bulgáriai, szerbiai, horvátországi egyetemek.

A pedagógus-továbbképzés fő irányait a Kisebbségi Oktatási Főosztály a következőkben határozta meg:

5 A 36/1997-es kormányrendeletre képest visszalépést jelent. A kormányrendelet kimondta, hogy minden tantárgyat anyanyelven lehet tanítani az oktatás minden szintjén, beleértve a románok történelmét és Románia földrajzát is. A számonkérés és vizsgáztatás is a tanítás/tanulás nyelvében történt. A kormányrendelet törvényerőre való emelése során a parlamentben ez hatalmas ellenállásba ütközött az ellenzék részéről, amelyhez sok kormánypárti képviselő is csatlakozott. A vita átcsapott a közéletbe is, állandó témája volt a sajtónak, fő szószólója Pruteanu volt parasztpárti képviselő, kinek magatartása arra készítette pártját, hogy megvonja tőle a tagságot, szélsőséges nacionalista hangneme és viselkedése miatt. Jelenleg a Ion Iliescu által vezetett párt tagja. A jelenlegi tanügyi törvény, amit a 151/1999-es törvény módosít, már a fent leírt kitételeket tartalmazza, azaz a két tantárgyat román tantervek és tankönyvek alapján oktatják.

6 Eddig a tanítóképzést középiskolai szinten, külön pedagógiai gimnáziumokban szervezték. 1990 után az óvónők és tanítók azonos képzésben vettek részt és kétszakos diplomát kaptak. A pedagógiai gimnázium az elméleti gimnáziumtól abban különbözött, hogy 1 évvel hosszabb volt az időtartama és specifikus tantárgyakat tanítottak.

7 Állami tiszta magyar nyelvű tanítóképző főiskolák Szatmárnémetiben, Kolozsváron, Nagyenyeden, Kézdivásárhelyen és Székelyudvarhelyen működnek 1999/2000 tanévtől. Ezek a kolozsvári Babes-Bolyai TE. kihelyezett főiskolái. Magán tanítóképző főiskola Nagyvárdon és Marosvásárhelyen (kántor-tanító szakon) működik.

sajátos kurrikulum kialakítása; anyanyelven oktató pedagógusok folyamatos képzése; megfelelő programok tervezése és gyakorlatba ültetése a pedagógusképző és továbbképző intézetek⁸ számára; interaktív partnervizsion kialakítása, a kisebbségi pedagógusok számára a folyamatos átképzés megvalósításának lehetősége, azért, hogy új szakmai területeket foglalhassanak el,⁹ az új nat-ban rögzített kurrikuláris értékelési és szintfelmérési standardok elérése érdekében a pedagógusok új tanügyi módszerek elsajátítását és a kreativitást megcélzó továbbképzéseken vegyenek részt.¹⁰

A megyei szintű továbbképzés a Pedagógus Házak feladata. Ők szakmailag együttműködnek és felveszik a kapcsolatot a megyei tanfelügyelőségekkel, a regionális továbbképző intézetekkel, egyetemekkel, Oktatási Minisztériummal, civil szervezetekkel és független szakértőkkel, a továbbképzés programjainak kialakítása és megvalósítása céljából. A képzést továbbképzésre szakosított pedagógusok végzik. A szakértőket szakmai kompetenciájuk és sikeres pedagógiai tevékenységük alapján a megyei tanfelügyelőségek választják ki és országos szintű továbbképzéseken vesznek részt a regionális központokban. A továbbképzés országos szinten lépcsőzetesen valósul meg, melynek eredményeként egy min. 24 tagból álló szakértői csoport lesz minden megyében, kiknek feladata a továbbképzés lépcsőzetes lebontása a megye szintjére is. Ebben a továbbképzési programban a nemzetiségi nyelveken oktató pedagógusok is részt vesznek.

A nemzetiségi oktatás az Oktatási Minisztériumon belül működő *Nemzetiségi Oktatási Főosztály* hatáskörébe tartozik. Ennek élén jelenleg államtitkár áll és főosztályvezető, illetve szakterületenként egy-egy osztályvezető irányít. A Nemzetiségi Oktatási Főosztály két nagy szakosztályra oszlik, külön szakosztálya van a magyar, a német és a többi nemzeti kisebbség oktatási ügyeinek. Feladatukörükbe tartozik az oktatás megszervezése (a nemzetiségi nyelveken való oktatás, az oktatási reformo a kisebbségi oktatásban, az irányítás és a felügyelet a nemzetiségi oktatási tanintézetekben, saját menedzseri keret a specifikus tevékenységekre, kapcsolatteremtés a kormányzatszervek és civil szervezetek

között, különös tekintettel a kisebbségi oktatásra), *irányítása* (az oktatási reform új oktatáspolitikai alapelveinek alkalmazása a kisebbségi oktatásban; a különböző osztályok munkája) és *jóváhagyása* (a szakfelügyelet tematikája és módszerei; szabályzatok, iránylevek és metodológiák a kisebbségi oktatásra vonatkozóan stb.).

A könyv *második felében* bemutatásra kerülnek a nemzetiségek oktatásának alapvető jellemzői és statisztikái, az utolsó fejezet pedig az oktatásra és nat-ra vonatkozó határozatokat sorolja fel. A nemzetiségek oktatásának helyzetét felvázoló fejezetet a szerzők három részre osztották, annak függvényében, hogy milyen mértékben valósul meg az anyanyelvi oktatás: a) olyan intézmények, amelyekben minden tantárgyat anyanyelven oktatnak; b) olyan iskolák, amelyekben az oktatás csak részben anyanyelvi; c) román tannyelvű intézmények, amelyekben anyanyelven csak a kisebbségi nemzetiségek nyelvét és irodalmát oktatják.

Anyanyelven oktató intézményrendszerrel a magyar, német, szerb, ukrán, szlovák és cseh nemzetiségek rendelkeznek. *A magyar anyanyelvű oktatás* egy jól megszervezett iskolarendszer, amely önálló intézményekből és tagozatokból áll, magyar szaktanárokkal és iskolavezetőikkel. 1989 után az anyanyelvi oktatásban minőségi és mennyiségi változások következtek be. A magyar nyelvű oktatás jelenleg az oktatás minden szintjét magába foglalja: óvodai, elemi, alsó és felső középfokú intézményeket, technikumokat, főiskolát és egyetemi oktatást. A magyar anyanyelvi oktatásban részesülő gyerekek és tanulók száma az 1998/1999 tanévben 197 279; egyetemisták száma: 16 122; tanárok száma 13 461; iskolák és tagozatok száma 2419 volt.¹¹

Az állami felsőoktatásban 11 655 magyar nemzetiségű egyetemista tanul, amely az összes egyetemista 4,19%-át teszi ki. A magán felsőoktatásban 4467 magyar diák volt beiratkozva 1998/1999-ben, és ez a magán felsőoktatásban résztvevő diákok 3,43%-át jelenti. A magyar nemzetiségű egyetemi hallgatók aránya 3,95% a Romániában tanuló összegyetemisták számából.

Az 1998/1999 tanévben 1000 magyar nemzetiségű romániai egyetemi hallgató tanult magyarországi egyetemeken. A kovásznai és hargitai megyei tanfelügyelők

8 A továbbképzés egyetemi központokban, regionális továbbképző intézetekben, megyei szinten pedagógus házakban, helyi szinten illetve iskolákban pedig metodikai közösségekben és bizottságokban valósul meg.

9 Pl.: a matematikusoknak, fizikusoknak, kémikusoknak stb. akik óraszámuk drasztikusan csökkent az új nat következtében, vagy túlképzés van az adott területen (pl. matematika szakos tanárok esetében), az egyetemnek lehetőséget nyújt annak pl. informatika tanárrá való átképzésre, amely három szemeszteres képzést jelent.

10 A tanügyi törvény szerint minden pedagógus részt kell vegyen 5 évenként egy továbbképzési formán, ami lehet: fokozati vizsga, átképzés, továbbképzés. Ezeket kivül a nar újdonságainak elsajátítása és begyakorlása érdekében 100 óras továbbképzésen vesz részt minden tanügyi káder az 1999/2000 tanévben. A továbbképzések új formái a jelenleg folyamatosan életbe léptetett oktatási reform szerves részét képezik és kidolgozás alatt vannak.

11 A statisztikai adatokból kiderül, hogy kb. 50 000 magyar nemzetiségű diák Romániában saját akaratából román tannyelvű iskolában tanul. Minden megyei tanfelügyelőséget egy főtanfelügyelő és 2 helyettes főtanfelügyelő irányít.

ségek élén magyar főtanfelügyelők állnak, ezek koordinálják és ellenőrzik a megyei oktatási intézmények munkáját. Ezek mellett Arad, Bihar, Brassó, Kolozs, Maros, Szatmár, Szilágy és Temes megyékben az egyik helyettes főtanfelügyelő magyar nemzetiségű.¹²

A német anyanyelvű oktatás: Fehér, Bihar, Brassó, Arad, Beszterce, Krassó-Szörény, Hunyad, Máramaros, Maros, Szatmár, Szeben és Temes megyékben valamint Bukarestben van. A német oktatási rendszer – hasonlóan a magyarhoz – jól megszervezett iskolarendszer, amely önálló intézményekből és tagozatokból áll, német szaktanárokkal és iskolavezetőkkel. 1990-től kormányközi egyezmények következtében tanárcsere program indult el, melynek keretében a német állam a romániai német közösségeket vendégtanárokkal segíti. Jelenleg kb. 50 vendégtanár oktat a német nemzetiségi tanügyi intézményekben. A német anyanyelvi oktatásban résztülo gyerekek és tanulók száma az 1998/1999 tanévben 20 602; tanárok száma 808; az iskolák és tagozatok száma 282 volt. A német állam évente kb. 30 ösztöndíjat ajánl fel a romániai német diákoknak, akik kiváló eredményeket értek el a német anyanyelvi tanulmányi versenyeiken.

Ukrán, szerb, szlovák és cseh anyanyelvű oktatás: cseh oktatás Káras-Szörény és Arad megyében található: elemi szinten összesen 138 diák tanul hat iskolában. Szerb anyanyelvű oktatás Temes, Krassó-Szörény, Arad és Mehedinți megyékben valósul meg. 823 gyermek és diák tanul szerbül összesen, 67 szaktanár és 31 oktatási intézményük van: óvoda, elemi, alsó-középfokú iskola és 1 felső középiskolájuk van Temesváron. A szlovák kisebbség Arad, Bihar, Szilágy, Szatmár megyékben koncentrálódik. Szlovák tannyelvű oktatás összesen 37 oktatási intézményben van, 1281 gyerek és diák részesül benne, akiket 147 szlovák nemzetiségű pedagógus tanít. Iskolai hálózatuk részét képezik: óvodák, elemi iskolák, alsó-középfokú iskolák és 2 felső középiskola. Az ukrán kisebbség Máramaros, Suceava, Krassó-Szörény, Temes és Tulcea megyékben koncentrálódik. Az 50-60-as évek elején, az ukrán kisebbség által lakott helységekben mindenhol anyanyelvű oktatás létezett minden szinten, és 5 elméleti és pedagógiai gimnáziummal rendelkeztek. Jelenleg 733 gyerek és diák tanul anyanyelvén és 130 ukrán szaktanár van. A 733

anyanyelven tanuló ukrán diákon kívül, még 3276 diák tanulja az ukrán nyelvet és irodalmat román tannyelvű iskolában. A romániai ukránok egyesülete tette lehetővé a továbbtanulást ukrainjai egyetemeken.

A romániai oktatási rendszerben a kisebbségek számára lehetséges olyan oktatási intézmények létrehozása, ahol az oktatás csak részben zajlik román illetve az adott nemzetiség nyelvén. Ez az anyanyelvi oktatási rendszer két nemzetiségre jellemző: a horvatra és a török-tatárra.

A horvátok Krassó-Szörény megyében laknak. A horvát nemzetiségű gyerekek nagy többsége román tannyelvű iskolába jár, amelyekben tanulják a horvát anyanyelvet és irodalmat is: 569 diák van I-VIII. osztályban 2 iskolában, akik csak anyanyelvüket tanulják horvátul. Újabbban vannak óvodai és elemi iskolai csoportok, osztályok, amelyekben a tanítás nyelve a horvát: óvodai szinten 15 gyerek, elemiben pedig 25 gyerek. A karasovai gimnáziumban a tantárgyak kb. 40%-a horvát nyelvű.

A török anyanyelvű oktatás: török-tatár lakosság Dobrogeaban található. Az 50-60-as évek elején számos török-tatár tannyelvű iskola működött, amelyeket a következő évtizedekben megszüntettek. 1990 után a konstancai és Tulcea megyei román tannyelvű iskolákban török nyelvet tanuló csoportok és osztályok jöttek létre. Jelenleg a török nyelvet 2443 diák tanulja. A török nyelv és irodalom oktatásában résztvevő pedagógusok száma 66. Jelenleg a török nyelv és irodalom oktatása kétféleképpen van megszervezve: a török nyelv és irodalom oktatása a román tannyelvű iskolákban, vagy kétnyelvű iskolákkal. Jelenleg két török magán-gimnázium létezik, ahol a tantárgyak nagy többségét törökül tanítják.¹³

Az örmény, olasz, bolgár, görög, lengyel, roma nemzetiségek nem részesülnek teljes vagy részleges anyanyelvi oktatásban, csak az adott anyanyelv és irodalom tantárgy tanításában. Ezek a diákok román tannyelvű iskolában végzik tanulmányaikat és kérésre tanulhatják anyanyelvüket. 51 örmény nemzetiségi diákok kérte az anyanyelv oktatását bucaresti és konstancai iskolákban. A nyelvoktatás az ABC megismertetésével 2 szinten történik: kezdőknek és haladóknak. A bolgár kisebbség Temes megyében van nagy számban képví-

12 A 90-es években a nemzetiségű iskolák létesítése irányában megnyilvánuló ellenállás következtében jöttek létre ezek a magániskolák, az egyház és a török állam segítségével.

13 Számos megyében működik miniszteri rendelet következtében roma anyanyelvű osztály, valamint óvodák és napközök jöttek létre a megyei tanfelügyelőségek és civil szervezetek közreműködésével. Pl. Szatmár megyében a tanfelügyelőség és a Caritas közreműködése révén 4 helységben működik óvoda és napközi, Kökényesden pedig roma tannyelvű elemi iskola létezik. Miniszteri rendelet következtében fenn lehet tartani roma gyerekek számára helyeket gimnáziumokban és felsőfokú tanintézetekben, egyetemeken, ahová felvételi nélkül beiratkozhatnak. Szatmár megyében jelenleg a magyar nyelvű gimnáziumokban 10 hely van fenntartva számukra, a magyar tanítóképző főiskolán pedig 2 hely.

selve. Összesen 393 tanuló kérte a bolgár nyelv tanítását 3 tannyelvű iskolában, őket 16 pedagógus oktatja. Az 50–60-as években Bukarestben is létezett egy jelentős diáklétszámmal működő bolgár iskola, amelyet fokozatosan leépítettek és bezártak. *Görög oktatás* Konstanca és Tulcea megyében van megszervezve a görög anyanyelv tanítása, amelyet 94 gyermek tanul 4 pedagógus vezetésével. *Olasz*: 19 diák és 20 óvodás tanul olasz anyanyelvet 1 pedagógus vezetésével. *Lengyel oktatás* Suceava megyében folyik, itt kérte a lengyel nyelv tanulását 447 gyerek, akiket 10 pedagógus oktat. 50–60-as évek elején lengyel anyanyelvű oktatás az észak-moldvai megyékben volt számos iskolában, melyeket a 60-as évek elején ugyancsak megszüntettek. *Roma oktatás* 11 megyében van, ahol 1747 gyermek tanul roma nyelvet, 15 roma és 2 nem roma pedagógus vezetésével. A roma nemzetiség az egyedüli kisebbség, amely pozitív diszkriminációban részesül a jelenlegi oktatási rendszerben. Számos miniszteri rendelet foglalkozik a roma oktatással, melyek terjedelme meghaladja a 130 oldalt. *Oroszok* Tulcea, Konstanca, Braila és Suceava megyékben vannak. 1593 diák kérte az orosz nyelv és irodalom tanítását, őket 13 pedagógus oktatja.

(*Murvai László [szerk.]: Configuratia actuala a invatamintului pentru minoritatile din Romania. Kolozsvár, Stadium Kiadó, 1999.*)

Erdei Itala



KISEBBSÉGI ÚTKERESŐ

Délvidék, Szerbia, Jugoszlávia, Vajdaság. Mostanában nagyon gyakran emlegetett témák, s az embernek már e nevek hallatára összeszorul a gyomra, mert ezek sose bírnak vidám mögöttes tartalommal. Az elmúlt tíz év során hallott és látott borzalmak sora kemény edzést adott arra nézve, hogy ne várjunk túl szívet melengető munkákat ezekben a témákban. A volt Jugoszlávia népeinek egymáshoz fűződő forrongó kapcsolatát az egész világ nyomon követi és véleményezi. Ennek a politikát, társadalomtudományt és történelmet magába foglaló igen összetett kérdéskörnek vannak olyan részkerdeis, melyek másoknak talán nem, de nekünk különleges fontosságúak. Ilyen például a vajdasági magyarság jelenlegi helyzete, lehetőségei és kilátásai. A koszovói válság helyett most a világ számára kevésbé, ám a magyarok számára mégis igen fontos témával, a vajdasági magyarok helyzetét elemző tanulmánykötettel szeretnék foglalkozni.

A könyv az 1991-ben megalakult Magyarságkutató Tudományos Társaság kiadásában jelent meg két évvel ezelőtt, s a Társaság tagjainak tudományos munkáit foglalja magába. A témaválasztás jól kidomborítja a magyarságot érintő fontos kérdéseket, mint az iskolahálózat elsorvadását, az égető anyanyelvi könyv- és tanárhiányt, a tömeges elvándorlás okozta ijesztő létszámcsökkenést, a magyar szó és kultúra értékcsökkenését stb. Az oktatásügy különleges szerepet kap a tanulmányok sorában, hiszen az iskola mint a család utáni legfontosabb közeg meghatározó jelentőségű egy gyerek vagy egy fiatal önmeghatározásának kialakulása során.

A kötet hangvétele minden kertelés nélkül kétségbeesettnek mondható. Utolsó figyelemfelhívás, S.O.S. jeladás, vagy az eltévedt és kilátástalan utazó utolsó csepp erejét fölemészto végső útkeresése, amelynek következtében a levertség és kétségbeesés a recenziót is a hatalmába kerítette.

Megfontolandó és említésre méltó gondolatot ébresztett a Magyarságkutató Tudományos Társaság elnöke által írt bevezető részének egy látszólag semleges bekezdése. Ez szól a Társaság gondjairól, az értelmiség egyre csökkenő szerepvállalási kedvéről, az ott maradt magyarok nemzeti identitástudatáról, tehát a kötet fő témaköreiről. Az utolsó bekezdés fölveti a szakemberek egymásnak való nem ritka ellentmondásának tényét. Ezt kétségtelenül nem helyesli a szerkesztő, ám az objektivitás szempontjából nem is hallgathatja el. Talán abban is igaza van, hogy „a mai körülmények között már az is örvedetes, ha az értelmiség kiáll, ha minden széthúzás ellenére is...” Ami fájó, az maga a széthúzás ténye. Az, hogy ilyen véghelyzetben is felütheti a fejét a véleménykülönbség, így okozva felbecsülhetetlen energiavesztést. Az erdélyi magyarság katonánsan felsorakozott a RMDSZ körül. A szlovákiai magyarság is rádöbbsent a széthúzás veszélyére, s inkább az összefogást választotta. Ebből a szempontból a vajdasági magyarság van a legnyomorúságosabb helyzetben. A tényleg aggasztó demográfiai csökkenés drámaiságát megsokszorozza a politikai széthúzás.

Leccsupasztva a kérdést, minden kisebbség előtt két szélsőséges lehetőség áll. Az egyik a fennmaradás érdekében vállalt harcoss ellenállás, a minden kötelezettségre tiltakozással válaszólas, a másik pedig a maximális együttműködés a határok szerinti országgal, s az együttműködés keretein belüli lehetőségek optimális kihasználása. Tehát a Vajdaság dilemmája – a kérdést persze nagyon leegyszerűsítve – a harc, vagy a szerbekkel való együttműködés. Ez a kiadvány a Szabadkai Polgármesteri Hivatal támogatásával jött létre. A Vajdaság egyik legnagyobb városát jelenleg az a Kasza József irányítja, aki a VMSZ vezető tagjaként a megegyezést pártolja és propagálja. A VMSZ azonban csak egy a nyolc jelen-

selve. Összesen 393 tanuló kérte a bolgár nyelv tanítását 3 tannyelvű iskolában, őket 16 pedagógus oktatja. Az 50–60-as években Bukarestben is létezett egy jelentős diáklétszámmal működő bolgár iskola, amelyet fokozatosan leépítettek és bezártak. *Görög oktatás* Konstanca és Tulcea megyében van megszervezve a görög anyanyelv tanítása, amelyet 94 gyermek tanul 4 pedagógus vezetésével. *Olasz*: 19 diák és 20 óvodás tanul olasz anyanyelvet 1 pedagógus vezetésével. *Lengyel oktatás* Suceava megyében folyik, itt kérte a lengyel nyelv tanulását 447 gyerek, akiket 10 pedagógus oktat. 50–60-as évek elején lengyel anyanyelvű oktatás az észak-moldvai megyékben volt számos iskolában, melyeket a 60-as évek elején ugyancsak megszüntettek. *Roma oktatás* 11 megyében van, ahol 1747 gyermek tanul roma nyelvet, 15 roma és 2 nem roma pedagógus vezetésével. A roma nemzetiség az egyedüli kisebbség, amely pozitív diszkriminációban részesül a jelenlegi oktatási rendszerben. Számos miniszteri rendelet foglalkozik a roma oktatással, melyek terjedelme meghaladja a 130 oldalt. *Oroszok* Tulcea, Konstanca, Braila és Suceava megyékben vannak. 1593 diák kérte az orosz nyelv és irodalom tanítását, őket 13 pedagógus oktatja.

(*Murvai László [szerk.]: Configuratia actuala a invatamintului pentru minoritatile din Romania. Kolozsvár, Stadium Kiadó, 1999.*)

Erdei Itala



KISEBBSÉGI ÚTKERESŐ

Délvidék, Szerbia, Jugoszlávia, Vajdaság. Mostanában nagyon gyakran emlegetett témák, s az embernek már e nevek hallatára összeszorul a gyomra, mert ezek sose bírnak vidám mögöttes tartalommal. Az elmúlt tíz év során hallott és látott borzalmak sora kemény edzést adott arra nézve, hogy ne várjunk túl szívet melengető munkákat ezekben a témákban. A volt Jugoszlávia népeinek egymáshoz fűződő forrongó kapcsolatát az egész világ nyomon követi és véleményezi. Ennek a politikát, társadalomtudományt és történelmet magába foglaló igen összetett kérdéskörnek vannak olyan részkerdeisei, melyek másoknak talán nem, de nekünk különleges fontosságúak. Ilyen például a vajdasági magyarság jelenlegi helyzete, lehetőségei és kilátásai. A koszovói válság helyett most a világ számára kevésbé, ám a magyarok számára mégis igen fontos témával, a vajdasági magyarok helyzetét elemző tanulmánykötettel szeretnék foglalkozni.

A könyv az 1991-ben megalakult Magyarságkutató Tudományos Társaság kiadásában jelent meg két évvel ezelőtt, s a Társaság tagjainak tudományos munkáit foglalja magába. A témaválasztás jól kidomborítja a magyarságot érintő fontos kérdéseket, mint az iskolahálózat elsorvadását, az égető anyanyelvi könyv- és tanárhiányt, a tömeges elvándorlás okozta ijesztő létszámcsökkenést, a magyar szó és kultúra értékcsökkenését stb. Az oktatásügy különleges szerepet kap a tanulmányok sorában, hiszen az iskola mint a család utáni legfontosabb közeg meghatározó jelentőségű egy gyerek vagy egy fiatal önmeghatározásának kialakulása során.

A kötet hangvétele minden kertelés nélkül kétségbeesettnek mondható. Utolsó figyelemfelhívás, S.O.S. jeladás, vagy az eltévedt és kilátástalan utazó utolsó csepp erejét fölemészto végső útkeresése, amelynek következtében a levertség és kétségbeesés a recenziót is a hatalmába kerítette.

Megfontolandó és említésre méltó gondolatot ébresztett a Magyarságkutató Tudományos Társaság elnöke által írt bevezető részének egy látszólag semleges bekezdése. Ez szól a Társaság gondjairól, az értelmiség egyre csökkenő szerepvállalási kedvéről, az ott maradt magyarok nemzeti identitástudatáról, tehát a kötet fő témaköréről. Az utolsó bekezdés fölveti a szakemberek egymásnak való nem ritka ellentmondásának tényét. Ezt kétségtelenül nem helyesli a szerkesztő, ám az objektivitás szempontjából nem is hallgathatja el. Talán abban is igaza van, hogy „a mai körülmények között már az is örvedetes, ha az értelmiség kiáll, ha minden széthúzás ellenére is...” Ami fájó, az maga a széthúzás ténye. Az, hogy ilyen véghelyzetben is felütheti a fejét a véleménykülönbség, így okozva felbecsülhetetlen energiavesztést. Az erdélyi magyarság katonánsan felsorakozott a RMDSZ körül. A szlovákiai magyarság is rádöbbsent a széthúzás veszélyére, s inkább az összefogást választotta. Ebből a szempontból a vajdasági magyarság van a legnyomorúságosabb helyzetben. A tényleg aggasztó demográfiai csökkenés drámaiságát megsokszorozza a politikai széthúzás.

Leccsupasztva a kérdést, minden kisebbség előtt két szélsőséges lehetőség áll. Az egyik a fennmaradás érdekében vállalt harcoss ellenállás, a minden kötelezettségre tiltakozással válaszolás, a másik pedig a maximális együttműködés a határok szerinti országgal, s az együttműködés keretein belüli lehetőségek optimális kihasználása. Tehát a Vajdaság dilemmája – a kérdést persze nagyon leegyszerűsítve – a harc, vagy a szerbekkel való együttműködés. Ez a kiadvány a Szabadkai Polgármesteri Hivatal támogatásával jött létre. A Vajdaság egyik legnagyobb városát jelenleg az a Kasza József irányítja, aki a VMSZ vezető tagjaként a megegyezést pártolja és propagálja. A VMSZ azonban csak egy a nyolc jelen-

vó, s egymást erősítés helyett inkább gyengítő magyar pártok közül. S így a kiadványban is képviseltek magukat a problémák megoldásához a VMSZ elgondolásával nem teljesen azonos módon hozzáálló kutatók.

A kötet szerkezetileg három egységből áll. A bevezető gondolatok után jön az első, a *kutatás* címet viselő, melynek négy tanulmánya a kiadást megelőző két év kutatómunkáját foglalja össze. A második egység az *elmélet és gyakorlat* s az *e* kettő között a gyakorlati életben kitapintható alapvető különbségekre mutat rá hét tanulmányon keresztül. A befejező rész a műhely címet viseli, ahol gyakorló pedagógusok vallanak napi nehézségeikről, s a törvények, a kutatási eredmények gyerekeken lecsapódó hatásáról. Függeléként a kötet végén megtalálható a Magyarságtudató Tudományos Társaság tagjainak életpályája, s a Társaság kétéves munkájának áttekintése. A recenzióban az oktatáshoz kapcsolódó cikkek előnyt élveznek, így azokkal részletesebben foglalkozom.

Mirnic Károly elismert szociológus és népességkutató által írt *A magyar kisebbség iskolázottsági szintje a Vajdaságban* című írást emelném ki először. Mirnic, a *Magyar Szó* egykori munkatársa pontos és alapos demográfiai elemzések alapján hívja föl figyelmünket a vajdasági magyar oktatás egyre kétségbeesőbb jellegére. A tanulmány középiskolákkal foglalkozó részéből kivethető a magyar nyelvű oktatás utóbbi pár évtizedének fő vonulata. Eszerint a második világháború után az urbanizáció és iparosodás következtében a térség többi országához hasonlóan a Vajdaságban is fontos szerephez jutott az oktatás kérdése. Színvonala jelentősen emelkedett, s bár Mirnic kihangsúlyozza a szerbek monopol helyzetét, azért kiérződik mind ebből, mind a kötet többi tanulmányaiból a lehetőségeket nem teljesen kizáró jelleg. A titoi időkben volt lehetőség nemzetiségi tankönyvek beszerzésére, az anyanyelv és kultúra ápolására és az anyaországgal való kapcsolattartásra. Pár évnyi fellendülés után azonban, a szerbekkel összevont területi iskolák hatására kezd felgyorsulni az asszimiláció mértéke, és ezzel együtt meredeken hanyatlani a nemzetiségi oktatás színvonala. Ettől kezdve a statisztikák csak lehangoló adatokkal szolgálnak, s győznek meg minket a vajdasági magyarság nemzetiségi oktatásának sanyarú helyzetéről. A nacionalizmus fellendülésével vált a helyzet igazán aggasztóvá, amikor bevezetik a tizenöt fős nemzetiségi létszámminimumot, a gimnáziumokat lehetőleg a magyar lakta vidékektől távol, s a szerb nyelvű szakmunkás képzőket pedig azokhoz közel helyezik, így erősítve fel a szerb-magyar oktatási szint különbségét.

Ez az előny kiütözik a gimnáziumi és a szakközépiskolai végzettségek összehasonlítása során, ahol a magyarok az előbbinél 25, az utóbbinál pedig 34%-kal vannak lemaradva a szerb nyelvű társaikhoz képest. A hátráltató-visszatartó politika érezteti erejét az oktatás minden területén.

A magyar tannyelvű iskolákban tanulók száma még az egyre csökkenő népesség arányait figyelembe véve is lehangoló mértékben csökken. Mirnic becslése szerint 2005-re kérdésessé válik a magyar tannyelvű oktatás fennmaradása. Megdöbbentő az adatok lelki hátterével foglalkozó magyarázata. Az igen nagy szegénységben élő magyar családok, mivel nem engedhetik meg maguknak, hogy gyermekük a távoli gimnáziumba járjon, ezen felül gyakran a jobb érvényesülés reményében is gyerekeiket inkább a közeli szerb tannyelvű szakmunkás iskolába adják. Ott azonban az első naptól éreztetett versenyképtelenség, a nyelvtudás elégtelensége az egész életre kibató pesszimizmust és igénytelenséget eredményez.

Mirnic Károly fiatal kora óta az iskolahálózat visszaszorítása ellen küzdött. Miután belgrádi felszólalásai nem találtak visszhangra, magánkutatóként dolgozott tovább, s precíz és körültekintő munkáival vált híressé. Publicisztikai kötetében van néhány említésre méltó mozzanat, ami ebben a recenzióban is helyet érdemel.*

A nemzetiségek együtt élésével kapcsolatban eltéli a többnyelvűséget mint lehetséges megoldást. Szerinte kizárólag az egynyelvű nemzetiségi iskola célravezető. A cél alatt a nemzetiség beolvadásának minél további elkerülését érti. Két- vagy többnyelvű iskolák esetén felmérései szerint a diákok felveszik az államnyelvet, s anyanyelvüket nem használva azt elfelejtik. E meggyőződés alapján érvel és harcol a nemzetiségi oktatás fennmaradásáért.

A vegyes házassággal kapcsolatban is az átlagostól talán kicsit eltérő nézeteket vall. Mint azt a magyar nyelv is kifejezi, az anyanyelv, az anyának a nyelve a döntő hatású egy gyermek nyelvi szocializációja szempontjából, legalábbis az általános nézet szerint. Ezzel szemben Mirnic álláspontja alapján a vegyes házasságból született gyereknél nem az anyától tanult nyelv, hanem az állam hivatalos nyelve válik meghatározóvá. Tehát nem az először hallott nyelv öröklődik tovább, s az öröklés nem is függ össze sem az anyá, sem az apanyelvének milyenségével, hanem az államnyelv mindent elsöprő ereje a döntő. E két példa alapján is kitűnik, hogy Mirnic számára a többnyelvűség a kisebbségi nyelv beolvadásának első állomása. Ha nem is fogadjuk el érvelését, a kisebbségben élő, örökösre

* Mirnic Károly: *Kis-Jugoszlávia hozománya. Írások az asszimilációról és a kisebbségről*. Budapest, Hatodik Síp Alapítvány, 1996.

felszólító kutató hangja mindenképpen kihallatszik. Ez az aggódo és figyelemfelkeltő mentalitás jellemzi a tanulmánykötetben megjelent alapos munkáját is.

Dr. Tóth Lajos munkája egy 1997-98-as tanévben elvégzett, a *vajdasági magyarság szakemberszükséglete* címet viselő felmérés alapján készült. E szerint a magyar nyelvű oktatás legfőbb akadályát a pedagógusok hiánya okozza. A felmérés szerint a kiadás évében huszonnégy községben folyt magyar nyelvű oktatás (magyar vagy kéttannyelvű iskolákban), s csak az azt megelőző hat évben a tanítók létszáma 31-gyel, a tanároké pedig 101-gyel csökkent. Az összesítés szerint az általános iskolákban a felmérés évében 195, de rá egy évvel már akár 250 is lehet a hiányzó pedagógusok száma, s a helyzet a középiskolákban is hasonló mértékben agasztó. A tanulmány tényfeltáró jellegű, célja a figyelemfelkeltés és segítségkérés.

Papp Árpád írásán keresztül tíz Szabadkáról Magyarországra települt fiatal beilleszkedésének nehézségeit, s az őket befogadó csoportok véleményét ismerhetjük meg. A felmérés hangsúlyozottan a vajdasági magyarság egy speciális részére korlátozódik (tíz fő, 20-35 év, értelmiségiek), s annak „mi-tudat”-ának kialakulását vizsgálja. Az eredmény lehangoló: bár a megkérdezettek többsége megtalálta számításait és könnyebb lett itt az élete, a magyarországi emberekről lesújtó véleménnyel van. „Erikölcstelének”, „sok sunyi ember van itt”, „nem tudunk velük azonosulni, egyszerűen mások” stb. A befogadó oldal megkérdezése alapján sem sokkal jobb a helyzet, 1989 és 92 között drasztikus mértékben csökkent a bevándorlók iránt érzett antipátia.

Az *elmélet és gyakorlat* között tátongó szakadékot bemutatni hivatott következő részt Dr. Ágoston Mihály egy oktatási tanács létrehozását sürgető munkája nyitja. Egy erre fölkiért értelmiségi csoport a cikk szerint ki is dolgozta az Anyanyelvűsítési Tervezetet (AT) 1996-ban Óbecsén. Ennek a tervezetnek ismerhetjük meg a jelentőségét, elméleti hátterét az elindító gondolatoktól kezdve a gyakorlati megvalósítást annak utolsó kidolgozott részletéig. A munka túlságosan részletekbe menő ahhoz képest, hogy a megvalósítás első lépése sem jutott még túl a tervezettség fázisán. Annyi azonban mindenképpen kiérződik, hogy a Tervezet létrehozói szívükön viselik az anyanyelvi oktatás sorsát, és ha lesz alkalom a tervek gyakorlati megvalósításán, nem fognak késlekedni.

A következő két tanulmány jogi és nyelvhasználati kérdéseket fejtet. Ifj. Korhercz Tamás az 1991-ben bevezetett nyelvtörvény jogi elégtelenségeire és ellentmondásaira hívja fel a figyelmet. Véleménye szerint, a jelenleg hatályban levő nyelvhasználati törvény nemcsak visszalépés az eddig érvényben levővel összehasonlítva, hanem sértő is az emberi szuverenitás szem-

pontjából. A nyelvi alárendeltséget jól tükrözi az *Egyenrangú és egyenrangúbb hivatalos nyelvek* cím is, ahol az elvi egyenlőség mögött ott lapul a mindennapi életben a nehezen viselhető egyenlőtlenység. Ugyancsak jogi nehézségeket feszeget Dr. Szalma József, aki a külföldön szerzett diplomák honosítási nehézségeit vizsgálja.

A magyar nyelvű oktatás agasztó helyzetével foglalkoznak a tanulmánykötet középső részének további munkái. Az egyetemi és az egyetem utáni oktatást, az érettségit megelőző iskolahelyzetet s az általános iskolák tanárainak szakmai felkészültségét (vagy felkészültségét) bemutató tanulmányok mindegyike a jelenlegi kilátástalanságnak ad hangot.

A kötet *műhely* címet viselő utolsó része bár hangvételében ugyancsak szomorú, életközelségével mégis egyfajta jövőképet sugall. Ha gyakorló pedagógusok tollat ragadnak és veszik az íráshoz a plusz fáradságot, az már nem csak rosszat jelent. Még Mihályi Katalin esetében sem, aki az anyanyelvi és irodalmi feladatgyűjtemények hibáktól hemzsego jellegét panaszolja. Hozzánemértéssel és figyelmetlenséggel vádolja az összeállítókat, és szeretné, ha maguk a pedagógusok vehetnék kézbe a feladatgyűjtemény összeállításának dolgát. Bár ennek a lehetőségnek az akadályai nincsenek kifejtve, jó lenne tudni, hogy a kérés teljesítése nem lehetetlen.

Hogy ne csak az iskolai képzésről kapjunk képet, kifejezetten felüdítő olvasni Szóke Anna Hagyománytisztelő óvodai nevelés című írását. Szó sincsen az óvodák könnyebb helyzetéről. Nem a külső körülmények felüdítők, egyedül a cikk hangvétele. Optimizmust és vidámságot sugall, ezzel támasztva alá legfőbb üzenetét, miszerint az óvodai oktatás csak a személyes példaadással, a hagyomány tiszteltével és arról való megemlékezéssel tartható fenn. A tanulmány mottójául választott Kós Károly idézethez hasonlóan magából az írásból is süt az elhivatottság, a lelkesedés és a többletenergia.

A minden jó, ha a vége jó szerkesztési elv alapján a kötet utolsó írásának szerzője, Péter Klára is be tudott csempészni munkájába egy halvány fénysugarat. Bár témája a nyelvpolitika érvényesülése a mindennapi oktatás során, s tapasztalatai inkább keserűsége mint vidámságra adnak okot, mintha pont a diákokkal való mindennapos kapcsolat szolgáltatót azt a többletérőt, ami ilyen helyzetben az életben maradáshoz kell.

Ez a hozzáállás maradjon emlékeztetőnkben, s főképp ez terjedjen a vajdasági magyar nyelvű oktatók körében, és akkor van még egy hajszálnyi remény a fennmaradásra és a megerősödére.

(Gábrityné dr. Molnár Irén és Mircics Zsuzsa [szerk]: *Vajdasági útkereső: Kutatások, tanulmányok, jelentések. Szabadka, MTT Könyvtár 2. 1998.*)

Steinbach Júlia

SUMMARIUM

NATIONAL MINORITIES IN CENTRAL EUROPE

Educational policies of national minorities were already the theme of *Educatio* 1993/2. In that issue we dealt with the minorities living in Hungary. This issue, *Educatio* 2000/2 is about educational policies of national minorities in Central Europe from the viewpoint of social studies. We consider the role of schooling in the life of minorities, on the bases of statistics. We use the results of empirical research wherever it is possible. We concentrate on people at school, in higher education, at work or at the actors of common affairs rather than institutions, curricula or textbooks.

The definition of Central Europe, as the authors of this issue use it, is the geographic region between the former Russian and German Empires. There may be different definitions, though. According to one, Central Europe is a part of the 'cultural territory' of western Christianity, in contrast with Eastern Europe, which is under the influence of Orthodox Christianity reflecting all its cultural and political traditions. Finally we can even say that Central Europe is the Habsburg Empire bordering Krakow on the north, Transylvania and the Carpathians on the south-east, Lombardy or Northern Italy on the south west, and the eastern slopes of the Alps on the west. Our question to answer is whether the minorities (national communities) of Central Europe are different from those of other regions of Europe, not to mention other minorities, national or ethnic communities of the world, or the comparison with the items of literature describing minorities. We suppose that schooling, education are different, what is more, must be different.

What do we mean by 'education'? According to an accepted definition, it is the system of education at hand, i.e. school, textbook, teacher, educational policies. According to another possible and more attractive definition, it is rather the special ways and forms of schooling, education and occupation, and the members of different communities have more or less access to these. The difficulty for the researcher is that official statistics do not convey data.

To investigate these possibilities, the only way is surveys of social studies. And still we do not know how far we can reach with these data.

So this issue concentrates rather on the social and educational disadvantages than on social policies. Consequently we do not want to measure governmental educational policies, but try to show the social and cultural policies that can compensate for the disadvantages national or ethnic communities suffer.

By the definition of our authors, minorities are linguistic, political and cultural communities that live together within the boundaries of one state. The theme of this issue is their schooling and education, if it is solved or not, in the Central European region on the turn of millennium. This issue reflects on communities that represent real problems (economic, social and political) for the given government. So we have chosen cases of Romas in the region (K. R. Forray and Boris Segal), the minority living in South Tirol, Italy (G. Pallaver), and the cases of different ethnicities in the Balkan (P. Radó). We mention the Hungarians of the Carpathian basin as a special case (F. Gereben).

József Tóth and *András Trócsányi* argue that the rearrangement of state borders in East and Central Europe drastically changed the map thrice in the past two hundred years. The change in 1980–1990 produced a new situation again (i.e. the disintegration of the Soviet Union, and reconstitution of former states). Now it is obvious that the overall model of Europe has no alternative, and at the same time joining to this overall European structure is a long and painful process and can be carried out together. That is the reason why co-operation between regions has gained so high evaluation in the eastern half of Europe. (*Changes in the Configuration of East and Central Europe*)

Tamás Kozma examines the chance of continuing studies in higher education for members of minorities in the period of expansion. The more developed the civilisation and the middle classes of this region are, the more rapid the expansion of secondary and higher education is. In this respect, the societies of East Europe are underdeveloped compared with western societies. In the expansion of the educational system of West Europe the turning point was when formerly discriminated groups as girls or children of workers were accepted by the institutions of education. The condition of the expansion of (higher)

education in East Europe is the acceptance of the children of minorities. (*Minorities and the Expansion of Education*)

Viktor Karády considers the statistics of schooling in Hungary in the period of the Austro-Hungarian Monarchy. If we study schooling on the basis of languages, the higher level of education we look at, the more Hungarians we find. One explanation is that Hungarians were "more eager to learn". The other explanation is that one effect of schooling was that it "transformed" students into Hungarian. Analysing schooling statistics, the author shows that different language communities assimilate differently. The quickest assimilation was typical of the Slovak community and the Romanian, Serbian and Croatian communities opposed to it most.

Most of the population of the earth are bilingual or speak more languages. The majority of Hungarian native speakers are monolingual, says Miklós Kontra. When two languages are related, transformed variations of the two are created. Alternating use of languages is called changing codes. Whether this is the way from bilingualism, via forms of changing codes, to monolingualism (and assimilation). The answer is no as language usage is a form of communal activity always in interaction with other languages. Only forced and purposeful forms of bilingualism can lead to such anomaly. (*Bilingualism and Human Rights*)

Ferenc Gereben argues that mother tongue, literature, reading habits, and knowledge of history have a basic role in forming national identity, especially in the status of national minority. The following characterise the culture of Hungarians on the other side of the borders of Hungary in the 90s. The first place in the list of activities is taken by family reunion. Watching television, reading newspapers, listening to the radio, parties, travelling, reading fiction, and going on excursions are at the top. The least popular activities are pop concerts, cartoon stories, watching video and going to the cinema. These are the results of a survey among adults, but they show clearly a kind of traditionalism typical of Hungarians across the borders. (*Cultural Activities of Hungarian Communities*)

The Roma people are the only real dispersion in Europe, argue Katalin R. Forray and Boris Segal. The same problems are typical of the situation of the Romas living anywhere: bad social condition, low schooling, unemployment, etc., on the one hand, individual cultural identity on the other. State socialism influenced the situation of the Romas differently from the western market economies. The "Gypsy problem" accompanies the whole history of communist Bulgaria: assimilation on the one hand and segregation on the other. In Croatia, well-to-do Romas assimilated, as experts state, while amongst the poor it was usual that even Croatians declared themselves Romas applying for social aids. There have been important results in Roma studies in Slovenia since 1960. Though the living conditions of the Romas in Slovenia are worse than that of the average, the problem of schooling lies in the need of speaking Slovenian. The status of Romas in the Check Republic is very difficult as they are "double immigrants": both Roma and Slovakian and it implies a double set of problems (homelessness, need of social control, low level of asserting interests). In Poland the majority of Roma children leave school at about 12 years of age, illiteracy is not rare. In Rumania the Romas gained the status of ethnic minority, their representatives participate in the state institutions. According to more or less authentic assessment 70% of schooling age children go to auxiliary school in Slovakia. Poor school achievement can be explained by poor command of the Slovakian language in most cases. Schooling and vocational training of Romas are behind the average in Hungary, too. 75% of the young generation complete the eight grades of basic education. The main problem is how school leavers, after the eighth grade, can continue studies. (*Roma Children in the Schools of East Europe*)

Schooling of minorities in the Balkan cannot be described by Western European concepts, as Péter Radó argues. Differences among the achievements of children from various ethnic groups cannot be seen, as there is no unified system of requirements. The differences are registered and handled by way of administration. Minorities are not discriminated (except for Romas), because every ethnic group developed its own educational system. This voluntary disclosure involving parallel school systems blocks social integration, as it appeared so tragically in the public history of the Balkan in the 90s. (*Schooling Minorities in the Balkan*)

Günther Pallaver asks if South Tirol is a multicultural region. We can definitely state that it is "multinational": 68% German, 27% Italian. The mere fact that several nationalities live together among common borders does not necessarily mean that this territory is multicultural. The condition is that people living here respect the culture of each other, they need to have mutually profitable relations. Multiculturalism in this sense can exist only on the basis of strong political democracy. The political administration of South Tirol is divided along the ethnic borderlines the same way as the society is di-

vided.. The smallest tension can be found in the field of social security. The Catholic Church has been most successful in breaking the ethnic barriers. The German and Italian school systems are strictly separated, in spite of this fact the free university of Bosen with three official languages was founded. Cooperation between nationalities influences only a thin layer of society. (*South Tirol: a Multicultural Society?*)

Whether the concept of university implies the idea of universality, which is able to relieve oppositions instead of building barriers. The studies of *Éva Dudik*, *János Péntek* and *Imre Radácsi* try to find the answer to this question. The nation states of today's East Europe were organised after the disintegration of four multinational empires. The result is that national communities live together in this region in minority or majority status. The different types of organisations – administration, education, churches – could adopt to the change of political power in different ways: administration automatically, churches in no way, more or less. Educational systems are in the midway between the two. At the end of the twentieth century.

A new feature of this situation is that higher education is in the focus of interest of educational policies, as a consequence of the expansion of education. As important the organisation of *public elementary education of minorities* was in order to save minorities after the First World War, so important it is now to organise *higher education of minorities*. It is essential that these universities are multilingual, as they are not the symbolic institutions of the national identity but they are the training-cultural-studying centres for people living together in the area. (*Multilingual Universities*)

the text of Tamás Kozma – translated by Gabriela Zsigovits

MINDERHEITEN IN MITTELEUROPA

Unsere Zeitschrift widmete sich bereits einmal dem Thema Bildungswesen von Minderheiten (2. Jg., 2. Nr.). Damals war von den in Ungarn lebenden Minderheiten die Rede. In unserer jetzigen Nummer besprechen wir das Bildungswesen europäischer Minderheiten. Unsere Anschauung, die wir auch diesmal vertreten, ist eine *sozialwissenschaftliche*. Wir stützen uns auf statistische Daten, wenn wir den Platz und die Rolle der Schulung einzuordnen versuchen: wir berufen uns deshalb – soweit wie möglich – auf Statistiken und empirische Untersuchungen. Beachtung wird dabei eher den Menschen, die in die Schule kommen, dort oder anderswo weiterlernen, später einen Arbeitsplatz oder eine öffentlich-politische Rolle einnehmen, geschenkt – weniger also den Institutionen, den Lehrplänen und -büchern.

Unter *Mittleuropa* verstehen die Autoren jene geographische Region, die einst zwischen dem deutschen und dem russischen Reich lag. Es gibt natürlich auch andere Auffassungen. Eine zum Beispiel besagt, Mitteleuropa gehöre noch zum "Kulturkreis" des westlichen Christianismus; nach einer anderen trägt Mitteleuropa eher Merkmale des östlichen (orthodoxen) Christianismus – mit allen kulturellen und politischen Traditionen, die diese verkörpert. Schließlich könnte man einfach sagen, Mitteleuropa sei mit dem ehemaligen Habsburgerreich identisch (seine Grenzen lägen im Norden irgendwo in der Nähe von Krakau, im Südosten zählen zu ihm Siebenbürgen und die Karpaten, im Südwesten der nördliche Teil von Italien (z. B. die Lombardei), im Westen grenze es an die östlichen Hänge der Alpen). Das Problem, dem gegenüber sich *Educatio* diesmal befand, war folgendes: Die Minderheiten (*national communities*) Mitteleuropas sind anders, als die Minderheiten anderer Regionen Europas. Ganz zu schweigen von anderen, außereuropäischen Minderheiten, nationalen oder ethnischen Gemeinschaften. Demzufolge sind auch ihre Schulung, ihre Bildung anders, ja müssen sogar anders sein.

Was versteht man unter dem Begriff "Bildung"? Nach einer gebräuchlichen Auffassung bedeutet sie das vorhandene Bildungssystem: also die Schulen, die Lehrbücher, die Lehrer, vielleicht auch die bestimmende Bildungspolitik. Nach einer anderen möglichen – und für uns sympatischeren – Auffassung sollte sie eher die spezifischen Wege des Lernens, der Bildung, des In-die-Arbeit-Tretens (die vermutlich nicht für alle Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft gleich offen sind) bedeuten. Die Schwierigkeit besteht darin, dass dazu nur sozialwissenschaftliche Forschungen Daten liefern können: die amtlichen Statistiken sind dazu nicht fähig. Frage ist auch, wie "tiefgreifende" Daten man besitzt. *Unsere jetzige Nummer konzentriert sich weniger auf das Bildungswesen, als vielmehr auf gesellschaftliche und die Bildung betreffende Benachteiligungen*. Demnach steht weniger eine Bilanzziehung des staatlichen Bildungswesen im Mittelpunkt, als eher jene Gesellschafts- und Kulturpolitik, die die Benachteiligungen der einzelnen nationalen/ethnischen Minderheiten zu mildern vermag.

Unter Minderheiten verstehen die Autoren dieses Hefes sprachliche, politische und kulturelle Gemeinschaften, die nicht für sich allein, sondern (miteinander) in einem Mehrheitsstaat leben. Wir

umkreisen das Problem der Schulung/Bildung von Minderheiten in der mitteleuropäischen Region der Jahrtausendwende. Dabei widmen wir uns Gemeinschaften, die ein ernsthaftes (wirtschaftliches, gesellschaftliches, politisches) Problem für den jeweiligen Staat bedeuten. Als Beispiele, quasi als Fallstudien, wählten wir die Bildungslage der Sinti und Roma (Katalin R. Forray und Borisz Szegál), die Lage der deutschsprachigen Minderheit im Südtirol sowie die Lage verschiedener Volksgruppen auf dem Balkan (Péter Radó). Eigens wurde das Ungartum des Karpatenbeckens behandelt (Ferenc Gereben).

Unter Berücksichtigung der obigen Gedanken fassen wir nun die einzelnen Aufsätze unserer thematischen Nummer zusammen. Nach József Tóth und András Trócsányi veränderte sich die Gebietsaufteilung Ostmitteleuropas in den letzten 200 Jahren dreimal drastisch. Die Wende von 1989/90 brachte wieder eine neue Lage hervor (Auflösung, bzw. Neubildung der UdSSR und anderer Staaten). Heute sehen wohl alle ein, dass das gesamteuropäische Modell keine Alternative besitzt. Die Eingliederung in die gesamteuropäische Struktur ist allerdings ein langwieriger und qualvoller Prozess, der nur gemeinsam gemeistert werden kann. Aus diesem Grunde erhielt der Gedanke der regionalen Zusammenarbeit auch im östlichen Teil Europas einen Aufschwung (Gebietsstrukturelle Änderungen in Ostmitteleuropa).

Tamás Kozma untersucht die Weiterbildungsmöglichkeiten von Minderheiten im Zeitalter der Bildungsexpansion. Parallel zur Verbreitung der Zivilisation und der bürgerlichen Ideen in der Region ist die Vermassung des Mittel- und Hochschulwesens festzustellen. Auf beiden Gebieten ist der östliche Teil Europas im Rückstand. Eine der großen Veränderung im Prozess der westeuropäischen Vermassung des Bildungswesens war, dass nun auch vorher abgesonderten Gruppen (z. B. Mädchen und Arbeiterkinder) die Möglichkeit zur Bildung gewährleistet wurde. Im östlichen Teil Europas kann eine derartige Vermassung nur dann stattfinden, wenn auch den Kinder von nationalen Minderheiten der Zugang zu allen Bildungsformen planvoll ermöglicht wird (Minderheiten und Bildungsexpansion).

Viktor Karády untersucht ungarische Einschulungsstatistiken aus der Zeit der Doppelmonarchie. Auf je höherer Bildungsstufe man die sprachliche Verteilung der ungarischen Bevölkerung misst, desto größer wird der Anteil der Ungarischsprachigen. Nach einer Auffassung weisen die Ungarn eine höhere "Bildungsneigung" auf. Laut einer anderen Interpretation war das vorhandene Bildungssystem für eine "Magyarisierung" der Weiterlernenden verantwortlich. Aufgrund seiner Analyse der Einschulungsstatistiken weist der Autor darauf hin, dass die Assimilation in den verschiedenen Sprachgruppen unterschiedlich verlief. Am leichtesten verlief die Assimilation innerhalb der slowakischsprechenden Bevölkerung; den größten Widerstand leisteten die Rumänen, die Serben und die Kroaten (Wozu kann man die Einschulungsstatistiken des Dualismus brauchen?).

Die Mehrheit der Weltbevölkerung sei zwei- oder mehrsprachig, die der Ungarischsprachigen sei hingegen einsprachig, stellt Miklós Kontra fest. Geraten zwei Sprachen miteinander in Konflikt, so entstehen Übergangssprachen. Codewechsel nennt man den alternativen Gebrauch zweier Sprachen. Der Autor stellt die Frage, ob die auf diese Weise entstehende Zweisprachigkeit zum Sprachenwechsel, zur Einsprachigkeit, und dadurch zur Assimilation führen könne. Seine Antwort lautet nein: Der Sprachgebrauch ist eine Gemeinschaftstätigkeit, die immer im Verkehr mit anderen Sprachen ausgeübt wird. Nur eine gerichtete und aufgezwungene Zweisprachigkeit könne zu so einer Anomalie führen (Zweisprachigkeit und Menschenrechte).

Nach der Meinung von Ferenc Gereben spielen Muttersprache, Literatur, Lesegehnheiten, Geschichtskennntnisse eine große Rolle bei der Entstehung des nationalen Identitätsbewusstseins – insbesondere bei den Minderheiten. Die Kultur des Ungartums außerhalb der Landesgrenze ist in den 90er Jahren durch folgende Aspekte gekennzeichnet. In der Popularitätsrangliste der einzelnen Aktivitäten steht das Zusammensein in der Familie an erster Stelle. Fernsehen, Zeitunglesen, Radiohören, Gemeinschaftsleben, Reisen, Lesen von Belletristik und Wandern sind beliebter geworden. Die am wenigsten beliebten Tätigkeiten sind: Besuch von Pop-Konzerten, Lesen von Comics, Anschauen von Video- und Kinofilmen. Obwohl diese Behauptungen sich auf Umfragen bei Erwachsenen stützen, weisen sie klar und deutlich auf traditionalistische Züge der Ungarn außerhalb der Landesgrenze (Kulturelle Gewohnheiten ungarischer Gemeinschaften).

Katalin R. Forray und Borisz Szegál behaupten in ihrem gemeinsamen Aufsatz, das Volk der Roma und Sinti sei die einzig wirkliche Diaspora in Europa. Die Lage der Roma und Sinti werde überall durch ähnliche Probleme gekennzeichnet: schlechte soziale Lage, niedrige Schulung, Arbeitslosigkeit usw. Auf der anderen Seite weisen sie ein eigenes kulturelles Gesicht auf. Die Jahrzehnte des Staatssozialismus ließen eine Lage entstehen, die von der westlichen Marktwirtschaft abweicht. Das "Zigeunerproblem" begleitet die ganze Geschichte des kommunistischen Bulgariens: in einer Hinsicht Assimila-

tion, in einer anderen Segregation. Laut Experten sind es in Kroatien die besser gestellten Roma, die sich assimilieren. Unter den armen ist es üblich, sich zum Zigeunertum zu bekennen, wenn sie z. B. für Sozialhilfe Schlange stehen. In Slowenien führte die Erforschung der Roma zu wichtigen Ergebnissen. Auch die Lage der slowenischen Roma ist schlechter, als der slowenische Durchschnitt; bei der Schulung allerdings bereitet weniger dies, als vielmehr die Unkenntnis der Amtssprache Probleme. In der Tschechischen Republik wird die Lage der Roma und Sinti dadurch erschwert, dass sie gleich zweimalige Einwanderer sind (einerseits Roma/Sinti, andererseits Slowaken) – mit allen dazu gehörenden Problemen: Wurzellosigkeit, Fehlen der sozialen Kontrolle, bzw. der Vertretung der eigenen Interessen. In Polen beendet die Mehrheit der Zigeunerkinder die Elementarschule im Alter von ungefähr 12 Jahren; auch Analphabetismus kommt unter ihnen nicht selten vor. In Rumänien erhalten die Roma und Sinti den Status einer ethnischen Minderheit. In der Slowakei besuchen – nach mehr oder weniger verlässlichen Quellen – ca. 70% der Romakinder Sonderschulen. In einer großen Zahl der Fälle sind dafür die ungenügenden Kenntnisse der slowakischen Sprache verantwortlich. Auch in Ungarn liegen das Bildungs- und Fachbildungsniveau der Roma und Sinti unter dem Landesdurchschnitt: etwa drei Viertel der jungen Roma-Generation beenden erfolgreich die Elementarschule. Das Hauptproblem bedeutet die niedrige Weiterbildungsquote nach der Primärbildung (Romakinder in den Schulen Mitteleuropas).

Die Bildung der Minderheiten in den Balkanstaaten könne nicht mit westeuropäischen Begriffen beurteilt werden, schreibt Péter Radó. Leistungsunterschiede zwischen Kindern der verschiedenen ethnischen Gruppen sind kaum sichtbar. Es gibt nämlich kein einheitliches Beurteilungssystem; stattdessen werden die schulischen Unterschiede administrativ gemeldet und behandelt. Zwischen den Minderheiten wird es nicht nachteilig unterschieden (ausgenommen sind die Roma und Sinti), weil die ethnischen Gruppen für ihre Kinder ab ovo ihre eigenen Schulsysteme hervorbrachten. Diese freiwillige Absonderung – zusammen mit den Schulsystemen – verhindert die gesellschaftliche Integration, was sich so tragisch in der Geschichte des Balkans der 90er Jahre manifestierte (Bildung der Minderheiten auf dem Balkan).

Günther Pallaver geht in seinem Aufsatz der Frage nach, ob Südtirol wirklich eine multikulturelle Region sei. So viel ist sicher, dass Südtirol mehrere Nationalitäten hat (Deutsche 86, Italiener 27 Prozent). Aber die Tatsache, dass auf einem gemeinsamen Gebiet die Bevölkerung zu mehreren Muttersprachen gehört, ist noch nicht automatisch ein Zeichen der "Multikulturalität". Dazu müssten sich die auf gemeinsamem Boden lebenden Menschen unterschiedlicher Ethnizität ihre Kulturen gegenseitig kennen, damit zwischen ihnen echte Beziehungen entstehen können, wovon dann beide Partner profitieren können. Der in diesem Sinne aufgefasste Multikulturalismus kann nur auf der Basis eines gut etablierten politisch-demokratischen Systems entstehen. Die Segregation der südtiroler Gesellschaft nach ethnischen Trennlinien durchdringt allerdings die ganze politische Administration mit all ihren Subsystemen. Als die reibungsloseste unter ihnen erscheint das Gebiet der Sozialfürsorge; vor allem der katholischen Kirche gelang es, die ethnischen Schranken zu durchbrechen. Das deutsche und das italienische Schulsystem sind zwar streng voneinander getrennt, trotzdem wurde die dreisprachige Bozener Universität gegründet. Die Zusammenarbeit zwischen den Volksgruppen berührt allerdings nur einen kleinen Sektor der Zivilgesellschaft (Südtirol: eine multikulturelle Gesellschaft?).

Trägt die Idee der Universität die Universalität in sich, die hilft, Gegensätze abzubauen, statt neue Schranken zu errichten? Die "Fallstudien" von Éva Dudik, János Péntek und Imre Radácsi suchen die Antwort auf diese Frage. Die heutigen Nationalstaaten im östlichen Teil Europas organisierten sich nach dem Zusammenfall vier Mehrnationalitätenreiche; aus diesem Grunde leben hier mehrere ethnische Gemeinschaften zusammen – in Mehrheits- oder in Minderheitsposition. Den unterschiedlichen Formen des Machtwechsels passen sich die Staatsverwaltung, die kirchlichen Organisationen, die Bildungssysteme usw. unterschiedlich an. Die Verwaltung automatisch, die Kirchen meist überhaupt nicht. Die Bildungssysteme befinden sich auf dem Halbweg zwischen diesen zwei Extremen. Das Neuartige der Lage am Ende des 20. Jahrhunderts ist, dass mit der Vermassung der Bildungssysteme heute das Hochschulwesen in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Gleichsam zur Wichtigkeit der Reorganisation der *minderheitlichen Volksschulbildung* nach dem 1. Weltkrieg (um das Überleben der Minderheiten zu ermöglichen) ist heute die Schaffung eines *minderheitlichen Hochschulwesens* von Bedeutung. Die Mehrsprachigkeit ist eine Notwendigkeit: Die Universität ist keine symbolische Institution der nationalen Identität, sondern ein Lern- und Bildungszentrum für Menschen, die auf einem gemeinsamen Territorium leben (Mehrsprachige Universitäten).

Text von Tamás Kozma – Übersetzt von Gábor Tomasz

MINORITÉS EN EUROPE CENTRALE

En 1993 la revue *Educatio* s'est déjà occupée des enseignements offerts aux minorités. Si le second numéro de la deuxième année de la revue a traité des minorités de notre pays, la présente livraison, publiée en l'an 2000 en tant que second numéro de la neuvième année porte sur les minorités d'Europe Centrale. Les textes de ce numéro se situent dans la mouvance des sciences sociales. Ainsi les articles sont basés sur des données statistiques et si possible sur des enquêtes empiriques essayent de saisir quelle place occupe la scolarisation dans la vie des minorités. Moins axées sur les institutions, les programmes et les manuels, les analyses portent d'avantage sur l'itinéraire de ceux qui sont scolarisés, qui poursuivent ensuite leurs études pour acquérir enfin un emploi et assumer certains rôles dans la vie sociale et politique.

Les auteurs entendent par Europe Centrale la région géographique qui est située entre l'ancien empire russe et germanique. Mais d'autres définitions sont également possibles. Selon une autre approche l'Europe Centrale serait encore située dans la sphère de la chrétienté occidentale, tandis que l'Europe de l'Est serait caractérisée par la prédominance des variantes orientales (orthodoxes) de la chrétienté avec toutes les traditions culturelles et politiques qui appartiennent à cette région. Mais on pourrait aussi dire simplement que l'Europe Centrale correspond à l'ancien empire des Habsbourg dont les frontières étaient situées au Nord aux environs de Cracovie, au Sud-Est dans les Carpates à la limite de la Transylvanie et au Sud-Ouest cette région comprendrait la partie Nord de l'Italie (notamment la Lombardie), tandis que vers l'Ouest cette région s'étendrait jusqu'aux versants orientaux des Alpes. Pour ces raisons la revue *Educatio* doit tenir compte du fait que les minorités (les communautés nationales) de l'Europe Centrale sont différentes des minorités des autres régions d'Europe, sans parler des autres minorités nationales ou ethniques du monde dont traitent les publications sur les minorités. Ces différences font que la scolarisation, la formation des minorités se présentent aussi de manière différente, et l'on pourrait même dire nécessairement différente.

Que doit-on entendre par éducation? Selon l'acception la plus courante de ce terme il s'agit-là avant tout d'un système éducatif, c'est à dire d'écoles, de manuels, d'enseignants voire de politiques scolaires qui les concernent. Selon une autre approche qui nous semble d'ailleurs être plus attrayante, ce terme désigne avant tout des parcours particuliers observés dans le domaine des études, de la formation et de l'embauche, des parcours qui ne sont pas ouverts ou fermés de la même manière aux membres des différentes communautés. Ce qui peut poser un problème c'est que dans ce domaine ce ne sont pas les statistiques officielles qui recèlent les données nécessaires, mais les enquêtes sociologiques. De plus, souvent les chiffres obtenus par cette dernière voie ne permettent pas non plus de faire des analyses suffisamment fines. La présente livraison de la revue est moins axée sur l'analyse des processus internes du système éducatif que sur les inégalités sociales et scolaires. En raison de cette orientation il serait insuffisant de faire uniquement le bilan des politiques éducatives des Etats sans procéder à l'étude des politiques sociales et culturelles qui pourrait permettre de réduire les inégalités des différentes collectivités nationales ou ethniques.

Par minorités les auteurs entendent des collectivités linguistiques, politiques et culturelles qui ne vivent pas seules, mais qui cohabitent avec d'autres groupes à l'intérieur d'un Etat-nation. Notre présente livraison passe en revue les problèmes déjà résolus et les problèmes non résolus en cette fin de millénaire en Europe Centrale dans le domaine de la scolarisation et de la formation des membres de ces minorités. La revue présente cette fois-ci des collectivités dont l'existence pose de vrais problèmes économiques, sociaux et culturels pour l'Etat. En tant que cas exemplaires notre choix a porté d'une part sur la scolarisation et la formation de la minorité tzigane dans l'ensemble de la région (voir l'étude de R. Katalin Forray et de Borisz Szegál); d'autre part sur la situation de la minorité germanophone de l'Italie qui vit dans la région du Trentin (Tirol du Sud) (Günter Pallaver); ainsi que sur la situation des différents minorités ethniques des Balkans (Péter Radó) et pour clore ce panorama sur la situation des Hongrois vivant dans le bassin des Carpates à l'extérieur du territoire national (Ferenc Gereben).

Compte tenu de ces remarques préliminaires on pourrait résumer de la façon suivante le contenu des articles de notre numéro thématique. Selon József Tóth et András Trócsányi durant les deux derniers siècles la répartition territoriale de l'Europe Centrale fut trois fois modifiée de façon brutale. Aboutissant à la dissolution de l'Union Soviétique et de certains autres Etats le tournant qui s'est produit à la fin des années 1980 et au début des années 1990 a encore une fois créé une nouvelle situation. De nos jours tout le monde est conscient du fait que le modèle paneuropéen n'a pas d'alternative, mais l'adhésion aux

structures paneuropéennes sera un lent et difficile processus qui ne pourra être mené à bien qu'avec la participation de tous. Ces changements font que la collaboration inter-régionale est désormais devenue une priorité importante en Europe Centrale aussi. (Changements territoriaux en Europe centrale)

L'étude de Tamás Kozma tente de répondre à la question suivante: «A une époque caractérisée par l'expansion de l'éducation, dans quelle mesure les personnes faisant partie d'une minorité peuvent-elles poursuivre des études?» Parallèlement au développement de la civilisation et au renforcement des classes moyennes on constate la massification de l'enseignement secondaire et supérieur. Par rapport à la partie occidentale de l'Europe, dans la partie orientale du continent on peut observer un certain retard dans chacun des domaines mentionnés. Dans le cas de l'Europe occidentale le grand tournant s'est produit au moment où l'on a décidé que certains groupes sociaux autrefois exclus (p. ex. les filles ou les enfants des travailleurs manuels) pourraient désormais avoir accès à l'éducation. Dans la partie orientale de l'Europe on ne pourra vraiment parler d'une vraie massification de l'enseignement (supérieur) tant que des mesures institutionnelles ne faciliteront pas aux enfants issus des minorités nationales d'accéder aux degrés supérieurs du système éducatif. (Minorités et expansion de l'éducation)

En se basant sur les statistiques scolaires de l'Autriche-Hongrie Victor Karády démontre que plus le niveau de vie de scolarisation des gens augmentait, plus élevée était dans ces couches sociales la proportion des personnes parlant hongrois. Certains expliquent cela par la thèse selon laquelle les Hongrois auraient été plus motivés à faire des études. Selon la thèse adverse ce serait le système scolaire qui aurait «magyarisé» les élèves durant leurs études. En se basant sur les statistiques de scolarisation l'auteur démontre que dans les différentes communautés linguistiques les processus d'assimilation se sont déroulés différemment. C'est chez les Slovaques que l'assimilation a pu progresser le plus rapidement, tandis que ce sont les personnes parlant la langue roumaine, le serbe et le croate qui s'y étaient opposés le plus vivement. (A quoi peuvent servir les statistiques scolaires de l'époque de la Monarchie Austro-Hongroise?)

La majorité des habitants de notre globe est composée de personnes bilingues ou plurilingues, mais la majorité des personnes ayant comme langue maternelle le hongrois ne parlent qu'une seule langue constate Miklós Kontra. Lorsque deux langues entrent en contact on constate l'apparition de langues médianes. Pour désigner l'usage alternatif de deux langues on utilise le terme de changement de code. Peut-on affirmer que c'est ce type de bilinguisme qui précède l'abandon de la langue première aboutissant à l'assimilation, à ce stade où l'individu ne parle plus qu'une seule langue? Non, dit l'auteur, puisque l'utilisation de la langue constitue une activité collective qui est perpétuée en général en contact avec d'autres langues. Ce n'est que le bilinguisme volontaire ou forcé qui peut aboutir à l'anomalie que constitue l'utilisation d'une seule langue, (Bilinguisme et droits de l'Homme).

Selon Ferenc Gereben parmi les pierres angulaires de l'identité nationale la littérature et les habitudes de lecture ainsi que les connaissances historiques ont un rôle primordial. Durant les années 1990 les pratiques culturelles des Hongrois vivant à l'extérieur du territoire national pouvait être caractérisées par les traits suivants. Les réunions familiales viennent en première position. Les moments passés devant la télévision et la radio, la lecture de journaux, les voyages, la lecture de belles lettres, et les randonnées dans la nature sont également souvent cités. Les concerts de musique pop, la lecture de BD, voir des films de cinéma ou des cassettes vidéo sont les activités les moins populaires. Bien que les données concernent uniquement les adultes, ceux-ci montrent bien que l'on peut constater chez les Hongrois vivant à l'extérieur de territoire national la survie d'un certain traditionalisme (Activités culturelles des communautés hongroises)

Selon R. Katalin Forray. et Borisz Szegál le peuple Tzigane constitue la seule véritable diaspora de l'Europe. La situation des Tziganes est caractérisée par les mêmes problèmes dans tous les pays: mauvaise situation sociale, faible niveau scolaire, chômage, etc., et d'un autre côté une identité culturelle particulière. Durant les décennies du socialisme d'Etat le sort des Tziganes a évolué différemment dans cette région que dans les pays capitalistes occidentaux. Le «problème tzigane» accompagne toute l'histoire de la Bulgarie communiste: d'une part on était en présence d'un processus d'assimilation et d'autre part on rencontrait aussi des phénomènes de ségrégation. Selon les spécialistes en Croatie les Roms aisés optent pour l'assimilation tandis que chez les pauvres il arrive souvent que même les Croates déclarent être des Tziganes lorsqu'ils demandent une aide sociale. Les recherches menées en Slovénie depuis 1960 au sujet des Roms ont été fructueuses. Bien que la situation des Roms de ce pays soit pire que celle de la moyenne de la population, dans le domaine de la scolarisation ce n'est pas cela qui constitue le principal problème mais le fait que les enfants ne connaissent pas bien la langue slovène. En République Tchèque

la situation des Tziganes est d'autant plus difficile qu'ils sont des migrants à deux titres: d'une part en tant que Roms, d'autre part en tant que personnes venues de Slovaquie avec tous les problèmes liés à ces particularités: déracinement, absence de contrôle social, faible degré d'autoorganisation entravant la défense de leurs intérêts. En Pologne la majorité des enfants tziganes terminent l'école avant l'âge de 12 ans et les cas d'illettrisme complet ne sont pas rares. D'après les estimations plus ou moins fiables en Slovaquie à peu près 70 % des enfants d'origine rom fréquentent des classes spéciales destinées à des handicapés. Très souvent les mauvais résultats scolaires peuvent être attribués au fait que les enfants ne connaissent pas suffisamment la langue Slovaque. En Hongrie le niveau de scolarisation et la proportion de gens possédant un métier sont également inférieurs à la moyenne nationale: seulement à peu près 75 % des jeunes terminent l'école générale de 8 ans. Le problème principal est de pouvoir assurer que les enfants ayant terminé l'école fondamentale poursuivent leurs études. (Enfants tziganes dans les écoles d'Europe Centrale)

Les enseignements offerts aux minorités dans les Balkans ne peuvent être jugés en fonction des cadres conceptuels de l'Europe occidentale écrit Péter Radó. On ne peut à peine constater des différences entre les résultats scolaires des enfants appartenant à différentes minorités. En effet, faute d'un système d'évaluation unifié les différences scolaires sont désignées et traitées de façon administrative. A l'exception des enfants d'origine tzigane, il n'existe pas de discrimination vis-à-vis des minorités en raison du fait que les différents groupes ethniques ont créé leurs propres écoles. Comme cela s'est manifesté de façon si tragique dans l'histoire des Balkans durant les années 1990, cette ségrégation volontaire dont résulte des systèmes scolaires parallèles entrave l'intégration sociale. (L'enseignement des minorités dans les Balkans)

Le Trentin est-il vraiment une région multiculturelle s'interroge Günther Pallaver dans son article. Ce qui est sûr c'est qu'il s'agit d'une région habitée par plusieurs nationalités (avec 68 % de germanophones et 27 % d'italianophones), Mais le fait que les habitants d'un même territoire aient des langues différentes comme langue maternelle ne veut pas dire qu'il s'agit d'une région multiculturelle. Pour arriver à ce stade il faudrait que les gens qui habitent le même territoire acquièrent mutuellement des connaissances relatives à la culture de l'autre, que des liens profitables aux deux parties se tissent entre eux. Le multiculturalisme ainsi défini ne peut se réaliser que sur la base d'un ordre démocratique bien établi. Cependant au Trentin toute l'administration publique ainsi que ses nombreuses ramifications sont marquées par une très nette séparation opérée en fonction des clivages ethniques. C'est dans le domaine de l'aide sociale que l'on constate le moins de heurts: c'est l'Église catholique qui est surtout parvenue à dépasser les clivages ethniques. Le système scolaire germanophone et le système italien sont hermétiquement séparés, toutefois on a pu fonder l'université trilingue de Bozen. Mais malgré cela la coopération inter-ethnique ne concerne qu'un cercle restreint de la société civile. (Le Trentin: une société multiculturelle?)

Le concept d'université ne serait-il pas porteur de cet idéal de l'universalité qui au lieu de construire des barrières permettrait de dépasser les oppositions. Les «études de cas» écrites par Éva Dudlik, János Péntek et Imre Radácsi cherchent la réponse à cette question. Les Etats-nations actuels de la partie orientale de l'Europe furent créés sur les décombres de quatre empires multilingues, ainsi dans cette région nombreuses sont les communautés nationales qui vivent ensemble en occupant soit une position majoritaire soit une position minoritaire. Les organisations administratives, ecclésiastiques, éducatives etc. s'adaptent de manière différente aux changements de régime: l'administration publique s'adapte de façon automatique, la plupart du temps les Églises ne s'adaptent pas du tout. Les systèmes éducatifs sont à mi-chemin entre ces deux formes d'adaptation. Ce qui constitue une nouveauté à la fin du XX^{ème} siècle c'est qu'avec la massification des systèmes scolaires c'est l'enseignement supérieur qui est entré au coeur des réflexions portant sur la politique éducative. Si au lendemain de la première guerre mondiale c'est l'organisation de l'enseignement primaire des minorités qui constituait une priorité, et ceci en vue de maintenir les communautés en position minoritaire, de nos jours il en va de même avec la création d'institutions d'enseignement supérieur destinées aux minorités. Dans ce dernier cas le multilinguisme est de rigueur puisque l'université n'est pas une institution symbolique de l'identité nationale mais un centre d'études et de formation et aussi un centre culturel destiné à ceux qui vivent ensemble au sein d'une même région. (Universités multilingues)

texte de Tamas Kozma - traduit par Bálint Bajomi