

# KISEBBSÉGEK

---

## VÁZLAT A NEMZETI KISEBBSÉGRŐL

**Ú**GY TETSZIK, NÉHÁNY ÉVTIZEDES SZÜNET UTÁN ISMÉT polgárjogot nyer mind a nemzetközi, mind a magyar szóhasználatban a *nemzeti kisebbség* kifejezés. Tanulságos volna ennek a folyamatnak a tüzetes elemzése, kezdve a nemzetközi dokumentumoktól az egyes európai alkotmányokon keresztül a különböző tudományágak, továbbá a politika és a publicisztika nyelvhasználatáig. Erre természetesen itt nincs módunk, csupán a kérdéskörhöz kapcsolódó legfontosabb problémákat szeretnénk áttekinteni.

Mint ismeretes, a második világháború utáni békekötések nem voltak tekintettel a kisebbségi nyelvet beszélő népcsoportokra. Magában a kisebbségi kérdésben eleve valami rosszat láttak az antifasiszta koalíció döntéshozó politikusai; arra hivatkoztak, hogy a nemzetközi kisebbségvédelmi rendszert saját expanziós nacionalista céljaira tudta kihasználni a fasiszta német birodalom. Egyszerűsítve azt mondhatjuk: 1945 után a nemzetközi politikában – és közvéleményben – az integráció logikája volt a meghatározó, más szóval az a nyugat-európai nemzetfogalom, amely a nemzetet az állampolgárok közösségének tekintette, és az egyéni szabadságjogok egyetemes biztosításában látott arra garanciát, hogy megoldja a társadalmak nyelvi-etnikai különbözőségéből eredő konfliktusokat. Mintha a második világháború borzalmi, a tömeges népirtás szörnyűségei után megkezdődött volna a szembenézés az etnikai alapon történő politizálás következményeivel. A “mintha” elsősorban arra utal, hogy ez a gondolati számvetés részint nem volt következetes – hiszen lehetővé tette számos népcsoport lassú felolvadását, államok közvetett asszimilációs-homogeneizációs törekvéseinek érvényesülését – részint pedig “jóindulatúan” szemet hunyt afölött, ami a Szovjetunió érdekszférájához került országokban történt.

A sztálini birodalom és a nemzeti-nemzetiségi kérdés átfogó elemzésére igen nagy szükség volna. Hiszen Magyarországon például a szovjet hódoltság előszeretettel mutatta internacionalista arcát, de nyilvánvaló volt a gondolkodó fők előtt, hogy a második világháború idején is működött már a nagyorosz imperiális eszme, és a pánszlávizmusnak a bolsevizmussal összefonódott formája jött létre. Népcsoportok széttelepítésének, etnikai tisztogatásoknak számos példáját lehet felidézni ebből a korból. Csehszlovákiában megszületett a „homogén szláv állam” koncepciója, a háború után három millió németet űztek el, megkezdték a magyarok deportálását, majd később lakosságcsere keretében próbálták megszabadulni tőlük. Ugyanakkor a lenini-sztálini politika nemzetiségi autonómiákról beszélt, a Szovjetunió egy szö-

vetségi állam arculatával lépett a világ elé (más kérdés, hogy a valóságban mit ért a szövetséges köztársaságok önállósága).

Közép-Európa nacionalizmusoktól és kölcsönös gyűlöletektől terhelt, sok háborús veszteségtől sújtott közegében rokonszenvesse válhatott a nemzetiségi kérdés végső megoldását hirdető kommunista propaganda. Magyar fülekben pedig még csábítóbbak lehettek e szirénhangok, hiszen egy súlyos háborús vereség következményeivel kellett szembenézni, azzal, hogy ismét magyar milliók kerülnek a szomszédos országokhoz. Érthető, hogy számosan – például baloldali magyar értelmiségiek Erdélyben – így gondolták menteni a menthetőt, és az 1945-öt követő években kétségtelen eredményeket is elkönnyvelhettek. De a berendezkedő sztálinizmus nyilvánvalóvá tette, hogy mindenféle autonómia veszélyeztetve van, a bolsevik totalitarizmus kérlelhetetlen ellenfele mindenféle másságnak. Így azután ha mérleget készítünk a diszkriminatív asszimilációs politikáról, elmondhatjuk, hogy a kommunista korszak "eredményessége" jócskán felülmúlja a két világháború közötti vagy korábbi nemzetállami homogenezáló próbálkozásokat.

\*

Hogy minek tekinthetjük a nemzeti kisebbségeket, az részben attól függ, milyen konkrét nemzeti kisebbségek alapján általánosítunk, s a kérdés megválaszolása föltehetően azzal is kapcsolatban van, milyen kategóriának tartjuk a kisebbségeket, illetőleg a nemzeteket. Először a megközelítési lehetőségekről kell elmondani néhány alapvető tudnivalót. Előrebocsátva, hogy kiindulópontunk az a középső sávja Európának, ahol a 20. században sorra születtek a nemzeti kisebbségek a nagy birodalmi integrációk felbomlása után.

A történeti megközelítést semmiképpen nem lehet elhanyagolni, hiszen a nemzeti-kisebbségi kérdés mai konfliktusai annak a következményei, hogy a mi tágabb térségünkben nem alakultak ki a nyugat-európai normáknak megfelelő nemzetállamok, illetőleg az itteni nemzetállami kísérleteknek rendre szembe kellett nézniük a másnyelvű kisebbségek problémájával, és nem születtek kielégítő megoldások. Az a követelmény, amit a francia nemzetállam mintája jelentett a Németország és Oroszország között élő, bonyolult etnikai-nyelvi valósággal bíró országoknak-tartományoknak és népeknek, utópisztikus vízió volt. Célkitűzés, amelynek a XIX. század elején nem volt bázisa sem a politikai intézményekben, sem a gazdaságban, gyakran még egységes anyanyelvben sem.

A nemzeti kisebbség fogalmát történetileg megelőzte a *nemzetiség* terminus. Mind a régi Magyarországon, mind az Osztrák-Magyar Monarchiában nemzetiségekről beszélt a hivatalos politikai nyelv, a törvényhozás és a tudományosság. Lajtán innen megfogalmazódott a *politikai nemzet* fogalma, amelybe minden állampolgár beletartozott a liberális alapelveknek megfelelően (származásától, anyanyelvétől függetlenül); a nemzetiség terminus a nem magyarokat jelentette, s ezeknek a népcsoportoknak nem ismerte el az állam külön politikai szubjektivitását (a korabeli európai

normáknak megfelelően különben). Az I. világháborút lezáró békerendszer nemzetközi kisebbségvédelmi garanciái már nemzeti kisebbségekre vonatkoztak. A második világháború után éppen a kisebbségvédelmi rendszer felszámolása következtében kezdte el a kommunista nyelvhasználat ismét a nemzetiség kifejezést alkalmazni. Hiszen a két világháború között a nemzeti kisebbség fogalom úgymond lebecsülést jelentett, diszkriminációt, amit maga a kisebbség név is sugall, ezért a "szocializmus építésének" korában nemzetiségekről, egyenjogú partnerekről van szó (ezt az érvelést meg lehetett találni mind a jugoszláviai magyar, mind a romániai magyar politikai és tudományos nyelvhasználatban).

Mindenképpen úgy látszott, hogy a Népszövetség kisebbségvédelmi garanciái (népcsoportok anyanyelvi jogairól vagy területi autonómiájáról) teljes egészükben a történelemhez tartoznak, föllevenítésük bármely kísérlete anakronisztikus törekvés. Az ENSz *Alapokmányában* és az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában* sehol sem említik meg a kisebbségeket. Három évnek kellett addig eltelnie, amíg először az ENSz közgyűlése határozatban állást foglalt a kisebbségi kérdés megismerésének szükségességéről. Csak huszonegy évvel a háború befejezése után olvashatunk ENSz dokumentumban a kisebbségek jogairól (A politikai és polgári jogok nemzetközi egyezségokmányának 27. cikkelyében). Itt nyelvi, vallási és nemzeti kisebbségekről esik szó. A politikai-jogi megközelítés szintén tükrözi azt a felfogást, amit az angol-szász és francia nemzetfogalom hagyománya jelent. Vagyis: a nemzet politikai fogalom, és a jelenségek más síkjában helyezhető el, mint az etnikumok, a közös nyelv és kultúra alapján elkülöníthető közösségek. Ebből az is következik, hogy az etnikumok nyelvi-kulturális különbözősége másodlagos, és nem föltétlenül akadályozza az integrációnak, a politikai egységet is harmonikusabbá tevő asszimilációnak, amely ebben az értelmezésben pozitív folyamat. Az etnicitás elsősorban a származáshoz kapcsolódik, külön színt jelenthet a nemzeten belül, de semmiképpen nem léphet föl az önálló politikai szubjektivitás igényével.

\*

A nemzetközi dokumentumokban a hatvanas-hetvenes években a leggyakrabban ez a formula szerepel: *etnikai, vallási és nyelvi kisebbségek*. Hiszen ha a nemzet az állampolgárok közössége, akkor abszurdum a nemzeti kisebbség terminus. Közép-Európa keleti felében viszont sokkal jelentősebb a nemzetfogalomban a nyelvi és kulturális összetartozás tényezője, tehát a közfelfogás gyakran azokat tekinti azonos nemzethez tartozónak, akik ugyanazt a nyelvet beszélik. Érdekes folyamatnak tekinthetjük, hogy az utóbbi időben egyre gyakrabban találkozhatunk a nemzetközi szervezetek dokumentumaiban a nemzeti kisebbség fogalmával, vagy abban a formában, hogy etnikai vagy nemzeti kisebbség, vagy pedig csak a nemzeti jelzővel. Sőt, elkezdődött a nemzeti kisebbség világos megkülönböztetésének a szándéka. Két újabb keletű megállapítást szeretnék idézni. A kisebbségi kérdések kitűnő nemzetközi jogász szakértője, az osztrák *Felix Ermacora* a következőképpen határozza meg a jelenséget:

a nemzeti kisebbség „... személyek olyan csoportja, amely, az etnikai kisebbségre jellemző tulajdonságokon túl, tudatosan akarja, hogy mint csoport olyan jogokkal bírjon, amelyek lehetővé teszik részvételét egy adott terület vagy az egész ország politikai döntéshozási folyamatában, anélkül, hogy az illető állam más etnikumaival egy sorba állítanák.” (*Der Minderheitenschutz im Rahmen der Vereinten Nationen. [A kisebbségvédelem az Egyesült Nemzetek keretében] Wien, 1988. 45. p.*). Tehát fontos megkülönböztető jegye szerinte ezeknek a közösségeknek a *politikai részvétel* igénye. A másik tényező az azonos nyelvet beszélő nemzet és határain túl élő kisebbség *összetartozásának* a szempontja, vagyis a nemzet eltérő, közép-európai értelmezése. Egy szlovén kisebbségkutató, *Sonja Novak-Lukanovic* így érvel: „A nemzeti kisebbségek pontatlan megnevezése gyakran olyan tendenciát rejt magában, hogy elválasszák a nemzeti kisebbséget attól a nemzettől, amelyhez tartozik, az a szándék, hogy a kisebbségi követeléseket és jogokat eleve a nyelvi és kulturális területre korlátozzák.” (*Regions d'Europe, 1991/3.*).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a nemzeti kisebbségeket általában erős identitás-tudat jellemzi, a kulturális értelemben vett, határokon átívelő nemzethez való tartozás tudata. Ugyanazt a történelmi és kulturális örökséget mondják magukénak, jelentős számú közösséget képeznek hazájukban, rendszerint nem túl nagy földrajzi távolságban „anyanemzetüktől”. Nyelvük nem valamilyen távoli dialektus, anyanyelvük köznyelvi változatát használják. Számos régióban és kistájon abszolút vagy relatív többségben élnek, társadalmuk szerkezete többé-kevésbé teljes. És ami magyarázza erős nemzeti identitásukat: többnyire részt vettek a múlt századi nemzetvé válás folyamatában. Nem egy közülük így került kisebbségi sorba, vagyis nemzet-részből lettek történelmi-politikai változások következtében nemzeti kisebbségek.

\*

Jellegzetes közép-európai jelenségnek tarthatjuk a nemzeti kisebbségeket: történelmi tekintetben a soha be nem fejezett nemzetvé válási folyamat sajátos produktumai. A második világháborút követő évtizedekben úgy tetszett, ezt a kérdést is megoldja az idő és a kommunista rendszer. A térség mindegyik országában – nem kis mértékben a kitelepítések, lakosságcserek következtében – jelentősen csökkent a nemzeti kisebbséghez tartozók relatív és abszolút száma. A történelem általános tendenciájának lehetett tartani – és a marxista ideológia szívesen rá is játszott erre a tényre – a nemzeti kisebbségek fokozatos eltűnését, felszívódását.

A hatvanas évek végén került ismét az érdeklődés középpontjába a szovjet befolyási övezetbe tartozó világban a nemzeti-nemzetiségi kérdés. Részben az általános európai folyamatnak megfelelően, az „etnikai-regionális ébredéshez” hasonlóan. Részben viszont az új legitimációs forrást kereső bolsevik államhatalomnak ama gesztusában, amellyel újraértékelte a történelmet, és egyre nagyobb energiával építette a múlt nacionalista tartalmait a hivatalos ideológiába (Lengyelországtól kezdve Romániáig és Bulgáriáig). Újra kiderült, hogy a szocialista szövetségi államokban

„nemzetek élnek” – hogy egy szlovák író nevezetes esszéjére utaljunk –, tehát nem csak jugoszlávok és csehszlovákok vannak, hanem horvátok és szlovákok is. Az etnikai-nemzeti kérdések előtérbe kerülésével a “megoldott” nemzetiségi kérdéstről is nyilvánvalóvá vált, hogy vannak feszültségek és követelések is. Az automatikus, “történelmi” folyamatot maguk a kisebbségek nem tekintik szükségszerűnek.

\*

A közép-európai térség nemzeti kisebbségeit a következőkben egy tipológiai vázlatban próbáljuk meg áttekinteni. Hozzátevé, hogy Közép-Európának mindenekelőtt a Németországtól keletre és Oroszországtól nyugatra fekvő területet tartjuk, itt voltak hasonlóak a nemzetté válás történeti dilemmái és itt hasonlóak mindmáig a nemzetfogalom dilemmái.

Három szempontot vettünk figyelembe e vázlat előkészítése során. Az első az illető népcsoport számossága, relatív és abszolút nagysága. A második szempont a nemzeti kisebbség térbeli elhelyezkedését jellemzi. A harmadik szempont pedig identitásuk jellege alapján csoportosítja a kisebbségeket.

Ami a nemzeti kisebbségek létszámát illeti, figyelembe vehető, mekkora népcsoportról van szó (abszolút szám), valamint az, hogy mekkora a relatív arányuk a szóban forgó országban. Így az abszolút létszám tekintetében elkülöníthetők azok a népcsoportok: amelyek fél milliónál több lelket számlálnak (például a romániai magyarok, a bulgáriai törökök, a koszovói albánok, a horvátországi szerbek, a szlovákiai magyarok); a 100–150 ezer főt kitevő nemzeti kisebbségek (a lengyelországi ukránok, a szerbiai magyarok, a magyarországi németek stb.); a 20–100 ezer lelket számláló kisebbségek (a cseh-szlovákiai lengyelek, ruténok-ukránok, a szerbiai horvátok, a magyarországi szlovákok, az ausztriai szlovénok stb.); szórvány kisebbségek, 20 ezer főnél kisebb népcsoportok (a lengyelországi litvánok, a magyarországi románok, a horvátországi olaszok stb.).

A relatív számot figyelembe véve három csoport különíthető el. Az elsőbe az illető ország 10%-át meghaladó arányú kisebbségi népcsoportok sorolhatók (például a szlovákiai magyarok, a horvátországi szerbek, a bulgáriai törökök). A második csoportban említhetők az államok 3–10%-át kitevő nemzeti kisebbségek (mint a romániai magyarok). A harmadik csoportba a népesség 3%-át el nem érő kisebbségek tartoznak (igen sok népcsoport).

A földrajzi elhelyezkedést tekintve elkülöníthetők a nemzeti kisebbségek a következő szempontból: kompakt területen élnek, vagy szórványban vannak-e kisebbségi régiók vagy kistájak, illetőleg multietnikus régiók, milyen távolságban vannak ún. anyanemzetüktől. Közép-Európában számos olyan földrajzi táj található, amely kifejezetten kisebbségi jellegű. A Szerbiához tartozó Koszovó lakosságának közel 90%-a albán nemzetiségű, tartományi önállósága idején széleskörű volt az albán nyelv használata a közigazgatásban, az oktatásban (a Pristinai Egyetemet beleértve), a szolgáltatásokban és a tömegtájékoztatóban. További tájak, ahol a kisebbség több-



ségben él: a dél-nyugat szlovákiai Csallóköz, Horvátországban az ún. Krajina (a volt történelmi határőrvidék), Erdélyben a Székelyföld.

Jellegzetes többnemzetiségű régiók, tájak: a romániai Bánság, Temesvár és környéke (a román mellett magyar, szerb, német lakossággal), Bosznia-Hercegovina (három népcsoporttal, a relatív többségben lévő muzulmán bosnyákok mellett számottevő szerb és horvát kisebbséggel), Erdély.

A közép-európai nemzeti kisebbségek egy része tipikus határmenti kisebbség, közéjük kell sorolni többek között a magyarországi szlovénokat, a szlovákiai magyarokat, a lengyelországi litvánokat, a romániai és jugoszláviai magyarok egy részét.

A következő kérdéskör a nemzeti kisebbségek identitásának a jellegére vonatkozik. Három magatartás típus látszik megkülönböztethetőnek. Az első típushoz azok a kisebbségek tartoznak, amelyeknek erős nemzeti tudatuk van, beleértve az anyanemzettel való szoros nyelvi-kulturális összetartozást. Ebbe a típusba sorolhatók például – kevés részük kivételével – a magyar nemzeti kisebbségek, továbbá a horvátországi szerbek, a koszovói és macedóniai albánok. Egy másik, ezt részben fedő típust jelent a nemzeti és vallási identitás szoros összefonódottságával jellemezhető tudat. A vallási identitás (ahol kisebbséget vagy nemzetet *par excellence* jellemző jeggyé válik) fontos tartalma a kisebbségi identitásnak a muzulmán bosnyákoknál (a hivatalosan elfogadott megjelölés szerint: muzulmán nemzetiség létezik Bosznia-Hercegovinában), a vajdasági horvátoknál, a bulgáriai törököknél, továbbá a magyarországi szerbeknél és románoknál. A harmadik típushoz tartoznak a bizonytalan, “lebegő” identitású kisebbségek, mint például a lengyelországi beloruszok, a romániai csángó-magyarok vagy a magyarországi szlovákok. Ennek az identitás-tudatnak, vagyis a tudat milyenségének az egyik oka ott is kereshető, hogy milyen körülmények között “született meg” az illető kisebbség. Úgy tetszik, hogy azok a kisebbségek, amelyek a nemzetté válás idején valamiképpen periférián voltak (ilyen népcsoport például a romániai magyar csángóké vagy a magyarországi szlovákoké), és történelmileg elég hosszú időt töltöttek kisebbségi körülmények között, inkább az etnikai-nyelvi tudat fejletlenebb szintjén maradtak, mint a magukat a modern nemzet részének tételező későbbi keletkezésű nemzeti kisebbségek (horvátországi szerbek vagy romániai és szlovákiai magyarok).

\* \* \* \*

Befejezésül: mit lehet mondani a nemzeti kisebbségek jövőjéről? Gondolom, vannak tények, amelyek alapján igen borúlátóan szemlélhetők megmaradásuk esélyei. De említhetők érvek egy pozitív kifejtlet mellett is. Alá kívánom húzni, hogy nem lehet a nemzeti kisebbségekről érvényes meghatározást készíteni, ha nem határoztuk meg valami módon magát a nemzetet. Közép-Európában a nemzeti kisebbségek kérdése szorosan kapcsolódik a nemzetek közötti viszonyhoz. A kisebbségek gyakran a nacionalizmusok – mind a két oldalról – céltáblái.

KISS GY. CSABA

# EGY ÁLTALÁNOS MAGATARTÁSI KÓDEX KÖRVONALAIRÓL

**A**NEMZETI ÉRZELMEIBEN OLYANNYISZOR MEGBÁNTOTT magyarság érthető fájdalommal és indulattal reagál, ha a magyar kisebbségek elesettségét látja másutt, és az ellenük szabadjára engedett, sőt állami eszközökkel keltett indulatokról hall. Megbántottságunkban azonban hajlamosak vagyunk megfedkezni azon fájdalomokról, amelyek a velünk egy közösségben élő más nemzeteket eltöltik. Hajlamosak vagyunk megfedkezni, ők is, mi is: bajaink gyógyításához csak a másik bajának megértése vezethet. Hajlamosak vagyunk megfedkezni arról, hogy az újabb megbántásokat csak egy kölcsönösen elfogadható béke előzheti meg. Ha harc lesz közöttünk, annak csak vesztesei lehetnek...

## A kisebbségekkel kapcsolatos magatartáskódex szükségessége

A nemzeti kisebbségek sorsának évszázados rendezetlensége elakaszthatja a közép-európai térség politikai rendszerváltásának folyamatát. Ezért van szükségük a kialakuló új államrendszereknek közös magatartáskódexre, melynek betartása feltétele lehet a különböző integratív európai intézményekhez való csatlakozásnak. Nem lehet célunk valamelyik nyugat-európai vagy észak-amerikai állam alkotmányának bevezetése. Arra van szükségünk, hogy az itt élő államok megegyezésre jussanak egymás között a követendő alapelvekben. Nyugat-Európa és a világ számára sem közömbös, hogy a térség a következő évtizedben szerves része lesz-e az európai gazdasági és politikai folyamatoknak, vagy törzsi háborúkban, szomszéd-villongásokban, netán polgárháborúkban merül el. Lényegében ezt fogalmaztuk meg 1991 novemberében annak az összeurópai munkabizottságnak a tagjaként, amely a volt szocialista országok jövőjével foglalkozik, és javaslatokat dolgoz ki a velük kapcsolatos európai politikai stratégiákról.

## Kérdések és válaszok

A térségünkben esetleg használható magatartáskódexre tett javaslat alapelveinek megfogalmazása előtt kérdéseket kell feltennünk önmagunknak is, és megkísérelnünk, hogy ezekre választ találjunk.



1. Miként alakult a térség néptakarója ez elmúlt évszázadok során?

2. Mikor, milyen tervek születtek eddig a térség legújabb kori történelmében a kisebbségi kérdés rendezésére, annak az ellentmondásnak feloldására, hogy itt államhatár és nemzeti-etnikai településterület sohasem esett egybe?

3. Milyen változások zajlanak le Nyugat-Európában egyén és közösség, állampolgár és politikai képviselő, területigazgatás és településrendszer viszonyában? (Milyen közegben kell mozognia a jövőre vonatkozó elképzeléseinknek?)

4. Milyen általános állampolitikai alapelvek elfogadását látnánk szükségesnek a térségben ahhoz, hogy tárgyalások indulhassanak egy magatartáskódexről?

*Esetünkben Európának etnikailag, vallásilag leginkább kevert területéről van szó.*

*Eddig mindig nagyhatalmi érdekek határoztak a térségben az állam és a nemzetek sorsáról, s az eddigi megoldások – sem a liberális, sem a kollektivistá-etnikai, sem a szovjet internacionalista értelmezések – nem vezettek eredményre.*

*Európában évszázadok óta olyan területigazgatási és átrendezőési elvek érvényesülnek, amelyek mindeddig nem jutottak ugyan érvényre, de amelyek az újabb tömegkommunikációs és információrobbanás következtében mind erősebben éreztetik hatásukat.*

*A nemzeti-etnikai sokszínűséget toleráló, a kollektív jogokat az egyéni szabadság egyik megnyilvánulásának tekintő államszervezet.*

## A közösségképzés és területrendezés új erői Európában

Felvetődik a kérdés: kinek az Európáját is akarjuk mi építeni? A polgárok Európáját, a nemzetek Európáját, az államok Európáját? A válaszhoz át kell gondolnunk néhány általánosabb kérdést.

A *globális kihívás* tényét emlegetni ma már közhelyszámba megy, de Európának innenső felén – azaz Közép- és Kelet-Európában – nem árt emlékeztetni olyan dolgokra, amelyek Nyugaton közhelyek. Közhely, de valóság: a Földgolyót veszélyeztető ökológiai problémák megoldása lehetetlen olyan társadalmakkal, amelyeknek emberiség-szemléletét az államhatárokkal körülbástyázott területek partikuláris érdekei és kizárólag a saját nemzet érdekei határozzák meg. Napi elégedetlenségét fogalmazza meg az európai állami területi tagoltsággal szemben a századelő óta a gazdaság is.

Egészen más irányból kezdi ki a jelenlegi állami területi szervezetet a gazdaság terén a *regionalizmus*, amely kisebb, de az állami határbeosztásoktól független, azokat átlépő területi egységeket kíván kialakítani. Nyilvánvaló ugyanis, hogy egyes, államhatárok által szétszabdalt területek lakói gazdaságilag és társadalmilag esetleg másként kötődhetnek egymáshoz, jobban egymásra vannak utalva, mint azok a területi egységek, amelyeket az államhatárok rögzítenek.

Kevésbé számít közhelynek, ha arra hívjuk fel a figyelmet: a társadalom közgondolkodásában megjelentek olyan eszmék, eszmények, amelyek radikálisan szembe-



kerülnek az európai államok hagyományos területszervezési elveivel. Új típusú tudati individualizálódás jelent meg legelőbb a háború után felnőtt és mára az intézményekben helyet kapó generációk gondolkodásában, és terjed a közgondolkodásban.

Tudjuk, hogy az utóbbi ötven évben az európai társadalmak általános kulturális fejlődésében milyen robbanásszerű volt az előrelépés. Először az oktatásban, majd a tömegkommunikációban is kimutathatók a változások. A változások lényege, hogy megnövekedett a kulturális-szellemi önállóság igénye. A tömeges sajtó után a rádió, a televízió (vagyis az információközvetítő eszközök) fejlődése egyaránt elősegítették az individualizálás elterjedését.

Címszavakban fogalmazva az ismert jelenségeket: noha sémákat, szlogeneket, sztereotípiákat közvetítenek ezek az új eszközök, s ezzel egyszerűsítik a világképet, ugyanakkor éppen e viselkedésformák közvetítésével elhitetik az egyénnel, hogy önmegvalósítását minden eddiginél teljesebben kiszolgálják. És ebben van is igazság. Lehet, hogy a közgondolkodás színvonala hanyatlik – amit a sekélyes szlogenek láttán sokan állítanak –, de kétségtelen, hogy a társadalom ezeket mind egyénibb módon „használja”. Az egyén egyre tudatosabban válogat, helyezi el önmagát a közösségben. Mind önállóbban keresi a hozzá hasonló gondolkodásúakkal való azonosulást.

A sokat emlegetett etnikai reneszánsz is kétarcú folyamat. Nem egyszerűen a kollektív eszmény – az etnikai összetartozás – keresését jelenti, hanem azt is, hogy az egyén eltávolodik a mindent maga alá gyűrő állami, állampolgári besorolástól, és a közösséghez tartozás más szálait – így az etnikai, vallási-világnézeti azonosulás stb. szálait – elébe helyezi az állampolgári azonosságtudatnak. Az állami „kényszerrel” szemben az egyéni választás, az egyéni felfogáshoz jobban illeszkedő azonossági kötések keresése az új individualizmus keletkezését jelzi. A nyolcvanas években az USA-ban az etnikai reneszánsz a „gyökerekhez” való kapcsolódást jelenti, az államtól független, új típusú közösségi integratív erők keresését. Európában kézenfekvőbb az azonos nyelven beszélőkhöz, az etnikumhoz, vagy a különböző mikroközösségekhez – területi közösségekhez vagy a hasonló gondolkodásúakhoz – való tartozás.

Az állampolgári tudat, mint az egyén közösségi azonosulásának legfontosabb gondolkodási kerete, gyengülni kezd, illetve mind erősebbek lesznek az egyént a közösséghez kötő egyéb identitások: a baráti-családi, a területi-táji, az etnikai, a világnézeti, a szociális-munkaszervezeti identitás. Mindezt fokozza az utazás szabadsága, az idegen kultúrák közelbe kerülése a tömegkommunikációval és hasonló hatások. Az egyénben erősödik a vágy, hogy átlásson és megértse minden körötte zajló folyamatot. Ez azzal is jár, hogy az átláthatatlan struktúrákat, szervezeteket elutasítja. Nem szorul részletezésre, hogy azok a mozgalmak, amelyek követelik, hogy az állam – Nagy-Britanniában, Spanyolországban vagy Olaszországban – adjon át jogosítványokat a regionális szervezeteknek, lényegében ennek az általános fejlődésnek a jelentkezési formái. Ezek a mozgalmak kompetenciák átadását követelik az egészségügy, szociális ügyek, ipartelepítés, idegenforgalom területén.

Tovább sorolhatnánk a 20. század végének technikai-infrastrukturális fejlődési sajátosságait, amelyek az államnak mint a polgár mozgásának, termelési tevékenységének és gondolkodásának kereteit relativizálják, és a keretekben mindinkább csak gátakat látnak. Ezek helyébe új típusú azonosságtudati tényezőket juttatnak, illetve erősítenek meg.

Ha Európa polgárai nem is fogalmazzák meg nap mint nap, mégis érzékelik, hogy a század végén a technikai-termelési és kulturális fejlődés átrendezi életük eddigi területi kereteit. A globális feszültségek és a gazdaság tágítják és átlépni törekednek az államkereteket. A társadalmakban egyre erősödő individualizáció szintén e keretek szétfeszítésének irányába hat, ráadásul az állam területi kereteitől függetlenül keresi azonosulásának pontjait (etnikai, regionális vallási stb. azonosulás).

## Az állam lebontásának kérdőjelei

A kontinentális egységesülés szükségét mindenki elismeri, a vita azon folyik, hogy az élet mely területeire és milyen szinten terjedjen ki ez az egységesítés. Egyúttal azonban az államok kisebb területi egységekre bontása, netán bizonyos eddigi igazgatási-irányítási jogosítványoktól való megfosztása sok oldalról elutasításra talál.

Milyen érvekkel és milyen irányból kérdőjelezzik meg Európában az államhatárok felbontásának törekvéseit? A múlt századi klasszikus liberális elvekhez kötődő értelmiség egy részének ellenérzését az alapozza meg, hogy a francia forradalom és állam szabadságeshményének ígészetében nevelkedett, amely elutasít minden kollektív kiváltságot vagy kollektív jogot. Ez a felfogás a vallást, az etnikai hovatartozást magánügynek tekinti, nem fogadja el az ilyen elveken alapuló közösségszerveződési törekvéseket. Az indoklás gondolatmenete az, hogy a közösséghez az egyént az állampolgári tudat kapcsolja, az állam a legfontosabb intézmény, mivel biztosítja a törvény előtti és politikai egyenlőséget. Az etnikai elv érvényesülésében a „törzsi”, a kollektív eszmék jelentkezését látják. A liberálisokkal szemben nem joggalanul emlegetik, hogy az állampolgári tudat ugyanúgy „kollektív eszme”, mint az etnikai, csak más alapokon szerveződik. S az sem jogosulatlan szemrehányás, hogy a liberalizmus klasszikus alapállását elhagyják: az egyén szabad kifejlődését akadályozzák azzal, hogy az állampolgári identitást egyedüli közösségszervező elvnek tekintik.

Az európai államok bürokráciái elutasítják az autonómia-törekvéseket, különösen a területi autonómiára valót. Az állami bürokrácia volt az európai társadalom-igazgatás megszervezője a 17–20. században, kialakulása kétségtelenül egyik feltétele volt Európa modern kori kiemelkedésének (közbiztonság, közlekedés, iskolázás, egészségügy, szociális háló stb.). Ez a szerep társadalmi kiemelkedést biztosított az állami bürokráciának, de egyben eltávolította a köznapi élettől (különösen a centralizáltan építkező országokban). A „főváros” és a „kormányzati mindenhatóság” évszázada állandó célpontja a területi autonómia-törekvéseknek. A központi kormányzati bürokrácia legfeljebb kulturális autonómiákról hajlandó beszélni, és azt

állítja, hogy termelési és politikai-igazgatási anarchiához vezetnek az etnikai és gazdasági célú területi autonómia-törekvések. Kritikusai joggal említik, hogy a különböző szintű területi autonómiák éppen az adminisztráció működőképességét biztosítanák.

Az európai államok területi-igazgatási újjászerveződésének lehetőségét a klasszikus antifasiszta politikai hagyományok egyes mai folytatói is támadják. Különösen a dél-tiroli autonómia, majd az egységes Jugoszlávia felbomlása, a horvát, a szlovén önállóság elismerése, végül az önálló Csehország és Szlovákia megeremtése tölti el őket aggodalommal. A fejlemények eszerint az 1938-as Európát idézik, amikor a kollektív nemzeteszmé jegyében rendezték át Európa ezen tájait hozzávetőleg a maihoz hasonló módon. S emlegetik – mint a folyamat elindítóját már 1938-ban is – Németország rendkívüli megerősödését. A közbeszédben „konzervatív baloldalinak” mondottaknak bírálóik nem alaptalanul vetik szemére az európai baloldal hagyományos gyengéjét. Ennek lényege az volt, hogy az egyén-közösség viszonyában csak az egyik azonosságtudatot hangsúlyozták, erre építették a politikai identitást is, és rendre lebecsülték az etnikai közösséghez és a szülőföldhöz való kötődést. Más szóval ma is szemükre vetik a hagyományos urbánus felfogást, és hogy érzéketlenek a nemzeti rendező elvvel, mint az egyik lehetséges társadalmi rendező elvvel szemben.

A német veszély erősödésétől való félelem lépten-nyomon előbukkan az állami centralizmust védelmezők táborában. Angliában ugyanúgy elhangzik, hogy a skót különállást követné a *Deutsche Mark* uralma, mint ahogy elhangzik a közép-európai új autonómiák esetében. Ez az érvelés és félelem jelzi, hogy a mostani „európai egyensúly” végül is az 1945. évi hatalmi viszonyok terméke, és az akkori politikai-katonai erőviszonyokra épül. Ez az egyensúly megingott a Szovjetunió összeomlásával és az USA fokozatos távozásával. Az önálló Európa a tényleges belső erőviszonyok kifejezője lehet, amely a máris legerősebb Németország túlsúlyát hozhatja. (Feltéve persze, hogy Németország ugyanolyan igénnyel lépne fel volt legyőzőivel szemben, mint az 1930-as években. S ha ez így lenne, az aggodalom nem lenne jogtalan.) Ennek az érvelésnek a logikája az, hogy ha a jelenlegi állami-kormányzati fennhatóság a kisebb területi egységek fölött megszűnik, helyébe a máris legerősebb európai gazdaság, a német fog benyomulni. A német terjeszkedés ellen van szükség tehát az állami adminisztráció védelmére. E felfogás bírálója nem alaptalanul emlegetik, hogy Németország valójában nagyobb megértéssel van a területi autonómiák iránt, mint Franciaország vagy Nagy-Britannia. Ez azonban nem imperializmusából következik, hanem államszervezési elveinek hagyományaiból. Németország – és Ausztria – szövetségi állam, ahol az egyes területek önállósága még a nemzetté válás előtt kialakult, tehát már „nemzeti” hagyomány. Ezt az autonómiákra épülő hagyományt éppen a fasiszta egységes birodalomszervezés utasította el. Az 1949 utáni német államszervezési elv egyben kritikája is a fasizmusnak: a demokratikus politika érvényesülését jelenti, a kisebb területi egységek bizonyos autonómiájának elismerését egy államon – a szövetségi köztársaságon – belül.



Végül nem hagyhatjuk ki a nemzetállam rendszerének védelmezői sorából a kis nemzetek – feltehetően növekvő – hányadát. A kis nemzetek ugyanis nem alaptalanul teszik fel a kérdést: ha a nemzetek a jövő egységes Európájában meg is tartják kulturális-etnikai (és nyelvi) sajátosságait, vajon nem szorítják-e háttérbe őket a nagy nemzetek kultúrái. Vajon az egységes Európa az angol-francia-német (esetleg olasz) kultúra Európája lesz? Úgy látszik, hogy a kis nemzeti kultúrák életben tartásának legfőbb eszköze a nemzetállam, amely a határokon belül preferenciát biztosít a nemzeti hagyományoknak az állami oktatási rendszer, az állami kultúra támogatása révén.

Akárhogy is lesz, ezekkel kapcsolatban állást kell foglalni a következő évtizedek alternatíváiról gondolkodóknak. Véleményünk szerint Európa nemzeti sokszínűségének megőrzése általános emberi érdek. De a nemzeteknek fel kell adniuk a területi-állami beosztáshoz és a nemzetállami gazdasági-politikai zártáshoz való ragaszkodásukat. A nemzetfogalom eddigi értelmezéséből száműzni kell a gazdasági (nemzetgazdasági) és az állami (nemzetállami) alapelveket. A nemzet elsősorban kultúr-nemzet. Ez azt jelenti, hogy nyelvi, hagyománybeli azonosságú emberek közössége, s így kell fennmaradnia a 21. század részére.

## Következtetés a magatartási kódex számára

A térség állami-nemzeti feszültségeiben a gyűlöletanyagok számát csökkenthetnénk, ha politikánk vezéreszméiben leszámolnánk a nemzetállami örökséggel, tudomásul vennénk az új területi-igazgatási átrendezést sürgető erők jelenlétét, s magunkat mint nemzeti hagyományainkra, kultúránkra büszke kultúr-nemzetet akarnánk megőrizni.

Az már egy újabb kérdéssorozat alapja lehet, hogy megvalósulhat-e a mai Európa humán és gazdasági értelmiségének álma: a szabad polgárok Európája. Vajon a különböző közösség-szervező elvek – állami-igazgatási, kultúr-nemzeti, szociális, vallási-világnézeti elvek – összeütkezésében nem morzsolódik-e fel ez a vékony európai értelmiségi réteg maga is?

Ezek után okkal vetődik fel a kérdés: milyen államot építsünk fel? Javasoljuk, hogy az államok a térség nemzeti-etnikai sokszínűségét – hasonlóan a vallási és egyéb kulturális-szokásrendi sokszínűséghez – általános emberi értékek ismerjék el.

Az államok nyilvánítsák ki: tisztában vannak azzal, hogy a térség nemzeti-etnikai sokszínűségének megőrzése politikai, kulturális és szociális kérdés. A területükön élő minden (többségi-kisebbségi) nemzeti kultúra hordozóinak megmaradásához, kifejlődéséhez, újjáalakulásához a feltételeket biztosítják, e sokszínűség megőrzésére minden eszközt igénybe vesznek.

Az államok nyilvánítsák ki: belátják, hogy a térségben olyan nemzeti-etnikai kisebbségi konfliktusok alakultak ki, amelyek akadályozzák a térség minden államának általános társadalmi-politikai-gazdasági fejlődését, az általános emberi-erkölcsi normatívák kialakulását, érvényesülését.

A térségben élő államok kisebbségpolitikájának kiindulópontja kell legyen annak belátása, hogy a területi-igazgatási (politikai) egységek (állam) és az itt élő nemzetek településterülete a történelmi adottságok folytán nem fedték és nem fedik egymást. Belátják, hogy az államterület etnikai homogenezálására eddig tett kísérletek csak újabb és újabb konfliktusokhoz vezettek.

Ezen új formák, keretek kialakításával egyidőben az egész európai kontinensen változások mennek végbe az államnak mint területi-igazgatási egységnek a szervezetében. Az államok tisztában vannak azzal, hogy ezeknek a területszervező erőknél szabad mozgást kell engedniük, mert különben a kontinensen (Európában) élő társadalmak emberi teljesítőképessége szenved csorbát.

Az elmúlt évszázadban az itt élő társadalmakban gyengék voltak azok a közösség-szerveződési formák, amelyek a különböző etnikumok és különböző szociális rétegek, felekezetek, sőt nemek, korosztályok együttes életéhez civil kereteket adhattak volna (polgári egyletek, társaságok, klubok stb.). Ezért is jelentek meg a térségben az etnikai, a szociális törekvések az utóbbi évszázadban szélsőségesebb formákban, mint Nyugat-Európában.

A „rendszerváltás a közgondolkodásban” jelentheti az új típusú nemzettudat ki-formálódását is. Annak elismerését, hogy az adott területi-igazgatási egység (állam) területén élő minden etnikum alkotója és formálója volt annak a társadalmi és kulturális egységnek, amit modern nemzetnek hívunk.

Mint átalakulásban élő államok polgárai, tisztában vagyunk azzal, hogy a közgondolkodási rendszerváltás, a az évszázados sérülések, sértések, torzulások csak a társadalom és a gazdaság évtizedes belső harcainak, tisztulási folyamatának eredményeként számolhatók fel. A politika azonban nem lehet csupán az öntörvényűnek mondott folyamatok követése, hanem azok befolyásolásának tudománya is. Ezért javasoljuk a térségben élő államok vezető erőinek: segítsék elő olyan nemzetközi normák kialakítását, amelyek vezéreszményei lehetnek a kisebbségi kérdés kezelésének.

A térség minden államának (minden adminisztrációjának) érdeke, hogy kialakuljon egy nemzetközi szinten elfogadott magatartáskódex. Ez csakis több – akár a különböző nemzetek vagy államok szempontjait érvényesítő – tervezet eredménye lehet. A magatartáskódex számonkérése a nézőpontok tisztázásának megindítója, majd vállalt feltétele is lehet a különböző európai vagy térségbeli integratív szervezetekbe való felvételnek.

Az a javaslat, amelynek fő vonásait itt megfogalmaztuk, a nézőpontok tisztázását kívánja elősegíteni. És talán azt, hogy kiragadja a vitákat a szavazatnyerő belpolitikai harcok, az utcai demagógia és indulatok, s a feladatok terhe alatt amúgy is roskadozó állami adminisztrációk egyedüli küzdőteréről.



## Összefoglalásul: a magatartáskódex alapkérdései

Az államalkotók és állampolgárok  
 A kisebbséghez tartozásról  
 A kisebbségek is államalkotók  
 A kisebbségi (kollektív) jogok jellege  
 A kisebbségi szervezkedés szabadsága  
 A perszonális (személyi) autonómia  
 Területi autonómiák  
 A községi autonómia  
 Regionális kisebbségi autonómia  
 Az államok kölcsönös segítségnyújtásáról

\* \* \* \*

Mindennek alapfeltétele, hogy az államok belássák: az évszázados nemzeti ellenségeskedés, az állam és a nemzet szembenállása még hosszú időn át veszélyforrás lesz a politikai és a mindennapi életben. A belátás, a hosszú távú elképzelések kialakítása, a megfelelő intézményi rendszerek kiformalása a kormányzati adminisztrációk szándéka és feladata kell legyen. Mindez a térség anyagi és szellemi felemelkedésének feltétele is. Az állami-politikai adminisztrációk és az értelmiség kölcsönös jóhiszeműsége, jóindulata a feszültségek feloldásának legfőbb feltétele.

*GLATZ FERENC*

## KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

AZ AKADÉMIAI KIADÓ ÉS A KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK TITKÁRSÁGÁNAK  
 KÖNYVSOROZATA  
 SZERKESZTI GELLÉRINÉ LÁZÁR MÁRTA ÉS RÉT RÓZSA

MÁTRAI ZSUZSA: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története	BENEDEK ANDRÁS: Adaptív szakképzési modell.
TANTERV ÉS VIZSGA KÜLFÖLDÖN. Szerk.: Mátrai Zsuzsa	TESSÉK MEGNEVELNI. Fegyelmi ügyek az iskolában. Szerk. Várhegyi György
KÁRPÁTI ANDREA: Látni tanulunk. A műelemzés tanítása az általános iskolában.	FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS: Társadalmi tér és oktatási rendszer
FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS: Két tanulmány a cigány gyerekekről	ÖNKORMÁNYZAT ÉS OKTATÁS. Szerk.: Halász Gábor
TÖRTÉNELEMTANÍTÁS NÉMETORSZÁGBAN. Szerk. Karl Pellens és Szabolcs Ottó	EGY ISMERETLEN MAGYARORSZÁG. Szerk.: Forray R. Katalin és Györgyi Zoltán
KOKAS KLÁRA: A zene felemeli a kezeimet	ÉRTÉK – ISKOLA – CSALÁD. Szerk.: Boros László
KÁRPÁTI ANDREA: A Leonardo Program	

A könyvek ára egységesen 85.-Ft. Megrendelhetők: Közzoktatási Kutatások Titkársága,  
 1395 Budapest, Pf. 427

## ÖN- ÉS IDEGENKÉP

### A társadalomtudományi módszerek hozzájárulása a kisebbségkutatáshoz és kisebbségi politikához<sup>†</sup>

**M**IELŐTT A KISEBBSÉGEK ÖN- ÉS IDEGENKÉPÉRŐL töprengenék, a “kisebbség” fogalmáról szeretnék szólni. E kérdésfelvetést az a sejtés teszi jogossá, hogy a kisebbségek felbukkanásával a politikai-gazdasági látókörben olyan struktúrák definiálódnak, amelyekbe az ön- és idegenfelfogás különböző perspektívái is belejátszanak. Ezzel az feltételeződik, hogy a kisebbségek nem csupán természetadta módon vannak jelen, és – talán kevésbé érthető módon – létüket mindenekelőtt az idegenfelfogás határozza meg.

A kisebbség megfogalmazása keletkezésében szorosan kapcsolódik a nemzetállam megfogalmazásához, és nem magához a nemzetállamhoz, hanem annak fejlődéséhez a közép- és délkelet-európai térségben. Míg a Nagy Francia Forradalomból keletkező, demokratikus nacionalizmusnak Franciaországban magában, vagy Nagy-Britanniában és Hollandiában integráló hatása volt a már meglévő államhatárok között, addig Közép- és Keletközép-Európában az etnikai különbségek polarizációjához és végső soron az államalakulatok felbomlásához és újak keletkezéséhez járult hozzá. Így Németország vagy Olaszország nemzeti fejlődése a Német-Római Szent Birodalom struktúrái és határai alapján problematikus volt, akárcsak azoké a területeké, amelyek ottomán uralom alatt álltak, és végül azé a birodalomé is, amely a kettő fokozatos felbomlásának eredményeként jött létre, nevezetesen a Habsburg-monarchiáé (*Bibó 1986, 138. p.*). Azokat a politikai feszültségeket és konfliktusokat, amelyeket a demokratikus nacionalizmus két összetevője – a demokratikus és a többnemzetiségű állam – e térségbe hozott, a 19. században tovább erősítette a “nyelvi nacionalizmus” (*Bibó 1986, 141. p.*), ami a nyelvi és az államhatárok máig vitákat eredményező egységének követeléséhez vezetett. Ezt az egységet ugyanis máig nem sikerült elérni (és nemcsak a közép-európai térségben). A nemzetiségi problémák jelentőségét ebben a régióban többek között jól mutatják a Habsburg-monarchia nemzetiségi konfliktusai, amelyek az utódállamokban – részben ugyancsak máig – fennállnak (*Mommsen 1976*). Ez kifejezésre jut a kisebbségfogalomnak a párizsi

---

<sup>†</sup> E dolgozat eredeti változata megjelent: Selbst- und Fremdbild. In: Bauböck, R. et al. (eds.) ...und raus bist du! Ethnische Minderheiten in der Politik. Wien, Verlag für Gesellschaftskritik, 1988. 177–184. pp.

békekonferencia (1918) kisebbségi szerződéseiben rögzített első nemzetközi jogi megfogalmazásában is (Viefhaus 1976; UN 1979).

Ezen etnikailag meghatározott kisebbségeken kívül – azoktól függetlenül – olyan egyéb csoportokat is “felfedeztek tudományosan”, amelyeket az etnikai meghatározás alapjául szolgáló nyelvnemzet-konceptió nem ragadhatott meg. Ezzel megnőtt a kisebbségnek tartott csoportok száma, amit máig sem vitatnak: „Elképesztő, hogy e fejlődés jegyében milyen nagy számú csoportot sorolnak a «kisebbség» kategóriába. Az olyan, inkább klasszikusnak nevezhető csoportoktól, amelyeket vallásuk miatt üldöztek vagy elüldöztek,<sup>†</sup> a nemzeti-kulturális és az etnikai csoportoktól az olyan szociális peremcsoportokon át, mint a szegények, koldusok, bolondok, «bűnözők», egészen a gazdasági menekültekig, az újonnan jobban az érdeklődés homlokterébe került regionális mozgalmakig [...] vagy a cigányokig. E felsorolás közel sem teljes. Csak azt a spektrumot kívánja szemléltetni, amelynek keretében ma [...] a kisebbségfogalmat használják, s egyben érthetővé kívánjuk tenni vele, hogy milyen nehéz e fogalmat történeti kategóriaként és munkaterminusként körülírni.” (Jersch-Wenzel 1986, 2. p.). Az idézet szerzője által említett nehézségek, amelyeket az hoz magával, hogy kibővült a kisebbségfogalom, abban is kereshetők, hogy ez a fogalom bevezetésül vázolt történeti-politikai kontextuson kívül jött létre. A következőkben ezért néhány olyan tudományos fejlődési vonalat kívánunk összefoglalni, amelyek hozzájárultak “az új kisebbségek felfedezéséhez.”

\*

Az új kisebbségek vizsgálatának előfeltétele a nyelvtudományban végbement *paradigmaváltás* a nemzeti nyelvek és a természetes nyelvek családjai történetének rekonstrukciójától a Ferdinand de Saussure által kidolgozott strukturális nyelvmodellre (Saussure 1972). Ennek a 20. század elején kidolgozott modellnek köszönhetően új vizsgálati terület – a *parole* vagy beszélt nyelv területe – nyílt meg a kisebbségkutatásban. A beszélt nyelv vizsgálata lehetővé teszi olyan csoportok leírását, amelyek a természetes nyelveken belül nyelvhasználatukban különböznek egymástól. Ezzel nemcsak a regionális nyelvi különbségeket – dialektusokat – közelíthetjük meg, amelyeket ez a modell önálló nyelvfejlődésként és nem az írott (normatív) nyelvtől való eltérésként határoz meg. A beszélt nyelv különbözőségeinek és a szociális rétegjegyeknek az egybeesése a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok új kisebbségként történő leírásához is utat nyit, ahogyan azt Sapir már a 20-as, 30-as években bemutatta (Sapir 1949). A “szociolektusok” rétegjegyként történő bemutatásával megteremtődött a lehetőség, hogy a szociális réteget ne csupán makroszempontról – mintegy gazdasági társadalmelemzések alapján – ragadjuk meg, hanem

<sup>†</sup> A vallási kisebbségek itt a vallás által meghatározott állam antitézisében, mint a nemzeti kisebbségek és a nemzetállam viszonyának előzményei jelennek meg.



mindennapi működésében írjuk le. A nyelvtudományban ez a fejlődés egy új altudomány, a *szociolingvisztika* kialakulásához vezetett (Bernstein 1962), amely a társadalmi gátakat mint mindennapos nyelvi gátakat tárgyalja (vö. pl. Wodak 1975).

A szociális réteg kérdésén túl a beszélt nyelv legkülönbözőbb területeinek vizsgálatait – pl. az iskola, a pszichoterápia (Labov & Fanshel 1977) vagy a hivatali ügyintézés nyelve – módszertanilag “társalgási analízisként” foglalják össze. Anélkül, hogy elmélyednénk az egyes felfogásokban vagy vizsgálati területekben, le kell szögeznünk, hogy azok e megnevezés alatt a társadalomtudományokba is utat találtak (pl. Soeffner 1979). Ez az átvétel a társadalomtudományokban is azt a perspektíva-váltást követte, amely a társadalmi cselekvés makroszintjéről – ami pl. a statisztikai adatokban mutatkozik meg – a mindennapi cselekvések szociális feltételeinek vizsgálatára tette át a hangsúlyt, amit a makroszint nem, vagy nem kielégítően tudott bemutatni.

A mindennapi nyelvnek ezt az analízisét társadalomtudományos módszerként egy strukturalista előjelű második paradigmaváltás is előkészítette az etnológiában. Az ebben a tekintetben a nyelvtudományéhoz hasonlítható tudományfejlődést mint az új kisebbségek felfedezésének második előfeltételét itt Claude Lévi-Strauss két alapvető elméleti munkájának példáján kívánjuk röviden szemléltetni anélkül, hogy alaposabban elmélyednénk az etnológiai kutatások e fejlődése előfutárainak (többek között említhetnénk pl. Lévi-Brühlt vagy Margaret Meadet) munkásságában. A 19. században az etnológiát jellemző, a civilizációnk perspektívájából történő, hierarchikus beállítottóságú kultúraszemlélet elhagyása Lévi-Straussnál a strukturális elemzés és az abból levezetett modellek segítségével végzett kultúra-összehasonlítás alapjainak kifejlesztéséhez vezetett; így például a rokonság modelljének példáján különböző társadalmak családi struktúráinak összehasonlításához (Lévi-Strauss 1981). E struktúrák megragadásához Lévi-Strauss nyelvi megjelenésük elemzését használta, amikor abból indul ki, hogy a szociális relációk szimbolikusan a nyelvhasználati formákban is megjelennek (Lévi-Strauss 1981, I. és XXIX. fejezet). A különböző nyelvek struktúráinak összehasonlítását – a nyelvtudományi strukturalizmusban a *langue* területére koncentrálna – így, megváltozott formában a beszéd (parole) és szimbolikus jelentéstartalmának elemzésében is alkalmazzák. A beszéd szimbolikus jelentéstartalmának analízise annak egy (természetes) nyelvközösségen belüli társadalmi különbségtételi funkciójának vizsgálatát is szolgálhatja. Ez az analízis a nyelvi különbségek fent vázolt vizsgálati modelljét olyanokkal bővíti ki, amelyekben a társadalmi intézmények vagy csoportok (implicit) megértésük szerint működnek vagy vannak jelen – beszéd-cselekvési szimbólumaikban.

Az etnológia általános összehasonlítási paramétereinek – legkövetkezetesebben Lévi-Strauss által kidolgozott – megfogalmazása ahhoz vezetett, hogy az etnológiai módszereket a saját társalom vizsgálatában is alkalmazni kezdték. Ezeket az új vizsgálati módszereket a társadalomtudományokban “legradikálisabban” egy “iskola”, az etnometodológia (lásd pl. Weingarten et alí. 1976) vagy a szimbolikus interakcionizmus képviselte. A szimbolikus nyelvhasználatnak szociális csoportok repre-



zentációjaként történő felfogása olyan társadalmi különbségtételekhez nyit utat, ami az új csoportok szociális kisebbségekként történő megnevezéséhez vezetett. (Említhetnénk a *Jersch-Wenzeltől* idézett “bolondokat” [Goffman 1968] vagy fogyatékosokat [Goffman 1975].) A nyelvben megjelenő szimbolikus interakciók felfogása döntő volt az egyértelmű csoporthoz tartozásokat megállapító “statikus” társadalomelemzésekről a sok, különböző szociális cselekvési szituációt, a szociális vonatkozások sokféleségét figyelembevevő elemzésre történő áttérésben, amelyben individuumok cselekszenek. Ez a kontextus-elemzés nemcsak az egyes, hanem az összes szociális alrendszer szociális hálóinak differenciálásához is elvezet. Így például a női társadalmi szerep különféle jelentései kontextus-függőségükben ábrázolhatók (vö. pl. *Trömmel-Plötz 1984*).

Azok a társadalmi csoportok, amelyeket a tudományos tárgyalás így kisebbségként megközelíthet, a módszer szempontjából elméletileg korlátlanok és körülhatárolhatatlanok. A minőségi módszerek jelentősen kibővítették tehát azon csoportok területét, amelyeket egy társadalomban kisebbségként ragadhatunk meg. Az “új kisebbségek” között ez a vendégmunkások problematikájának megközelítését is megkönnyítette. Helyzetüket egyaránt jellemzik a migrációs ország közös szociális jegyei és a nyelvi és kulturális heterogenitás. A módszerek e területen ahhoz is hozzájárultak, hogy a kisebbségi jogok formulájáról áttértek a “group-rights” jogi fogalom használatára, amelyeket ezekre az új kisebbségekre is kiterjesztettek (*Lerner 1988*).

A társadalmi csoportok vizsgálatának vázolt módszertani szempontjaihoz kapcsolódik az is, hogy az ön- és idegenfelfogás kérdése kiszabadult a tisztán pszichológiai vagy szociálpszichológiai perspektívából. Ez annak volt köszönhető, hogy a szociokulturális beszéd- és cselekvésformák rekonstrukciójával kísérletet tettek “objektív” leírásukra. Egy csoport ön- és idegenképének felmérése itt nem véleményeket és beállítottságokat követ, hanem a mindennapi cselekvés különböző kontextusainak analízisét (*Goffman 1975*). E terület alá tartozik a politikai vagy a tudományos vita is, ami miatt a kisebbségfogalom fejlődésének retrospektív felvázolása az ön- és idegenkép kérdésének kezdeteire irányult. Az ön- és idegenkép e módszertani megfontolások összefüggésében nem a kisebbségek helyzetének egyik részeként jelenik meg, hanem éppen ezek a képek határozzák meg ezt a státust: „A normális és a stigmatizált nem személyek, hanem inkább perspektívák. Ezek társadalmi helyzetekben, vegyes érintkezések során, olyan meg nem valósított normák révén jönnek létre, amelyek hatással lehetnek az egybeesésre [...] Stigmatizáló attribútumai azonban nem a normális és stigmatizált szerepek természetét determinálják, hanem csak azt a gyakoriságot, amelyikkel közülük valamelyiket betölti. És mivel interakciós szerepekről, és nem konkrét individuumokról van szó, nem meglepő, hogy valaki, aki valamely szempontból stigmatizált, valamennyi szokásos előítéletet megjelenít azokkal szemben, akik más szempontból stigmatizáltak.” (*Goffman 1975, 170. p.*).

Gofmannak e tézisént a szerző közreműködésével elvégzett vizsgálat példáin (*Vorurteile [Előítéletek] 1987*) kívánjuk szemléltetni, amelynek során osztrák iskolákban – regionálisan és iskolatípusok szerint – csoportos beszélgetéseket és hozzájuk kapcsolódó kiscsoportos interjúkat folytattunk és jegyeztünk le többek között a “külföldiek” témakörében egy erre vonatkozó célzott oktatást követően. A leírások interpretációjából kifejezhető volt az ön- és idegenkép néhány eleme.

Külföldieken általánosan a jugoszláv és török vendégmunkásokat értették, noha a célzott oktatás során az egyik osztály például kurd menekültekkel is találkozott. A vendégmunkások azonban tudvalevően a származási és a migrációs ország közötti átmeneti helyzetben élnek, s gyakran még akkor is idegennek tartják őket, ha ott van az állandó lakóhelyük és/vagy felvették a befogadó ország állampolgárságát. A “külföldiek” idegenképnek itt tehát kirekesztő, elhárító funkciója van, ami ellentmondásosnak bizonyult. A vendégmunkásoknak részben éppen azokat a jellemzőit utasították el – “az utcán élnek”, “hangosak” stb. –, amelyeket például Jugoszláviában mint idegenforgalmi célországban pozitívnak értékelték a lakosság magatartásában.

Ez jellemző példája a stigmatizált szerep Goffman által kiemelt interakció-függőségének, pontosabban annak, hogy ez a szerep a stigmatizáló kontextustól függ. Az e modellre orientált elemzés előnye abban rejlik, hogy kibontja a különböző észlelt interakciós szerepeket, és esetünkben konfrontál a “külföldiek” megrövidítő identitás-észlelésével.

A politikai tárgyalással tökéletes ellentétben Tirolban az olaszokat nem tartották külföldieknek, hanem példaszerepet tulajdonítottak nekik az ifjúsági kultúrában (“lazák”, “gondtalanok”).

A külföldiek fogalmának jelentése nemileg specifikusnak bizonyult. Így például az egyik vizsgált tiroli osztályban, ahol az olaszokat nem tartották külföldinek, egy olasz diáklány osztálytársai kétértelmű megjegyzéseinek kedvelt célpontja volt. A fiútanulók összességükben rendkívül erős vonzerőt vetítettek ki a külföldi lányokra, ezen minden külföldi nőt értettek, a fentiekől eltérően nem korlátozva azokat a vendégmunkásokra.

A külföldiek fogalmának a nemi kontextustól függő szemantikája ismét az interakciós szerep dinamikus összetevőire utal, eltérően a szilárd külföldi-identitástól. Ezen túlmenően a szexualitás és a nemi különbözőség döntő jelentőségéből is láthatóvá vált valamennyi.

A “külföldiek” témakörében folytatott vitákban – anélkül, hogy a célzott oktatásban vagy a vitavezetők által megemlítésre kerültek volna – a zsidók is felmerültek, azzal a megállapítással, hogy jólétük és ennek köszönhető életmódbeli beilleszkedésük alapján ők nem külföldiek. Eme (egyetlen) csoport illetően kiemelés azonban megkérdőjelezi a kijelentés tartalmát. Negatív interpretációjukat megerősítette az antiszemizmusról egy másik osztályban folytatott vita, amelyben megkérdőjelezték Ausztriához tartozásukat, így például az egyik diák következő megnyilatkozásában: „Azt gondolom, a zsidók zsidónak tartják magukat, és nem osztráknak, különben nem zárkoznának el olyan nagyon.”



A “külföldiek” idegenképe az általa érintetteket, a vizsgálatba bevont osztálytársakat különböző reakciók illetve önképek kifejtésére vezette. A csak az idegenképben koherensen megjelenő saját csoporton belüli peremcsoportokra való átvitel keresésére: „Egen, én is tom, hogy vannak más jugók is, mint én [...], ott vannak a cigányok, és azok minket is olyanak csinálnak, mint ők, mer’ azok a legmocskosabb emberek nálunk odalent, és azokat mi is gyűlöljük [...] azé utálok őket, mer’ lehet, hogy őkmiattuk utának engemet az osztrákok.” Ezzel a kijelentéssel egy jugoszláviai, pontosabban horvát származású diák reagált arra, amikor osztálytársai feltűnően hangosnak írták le a vendégmunkásokat.

A csoportos viták és interjúk körülményei – nem-utasításos vitavezetés a tanerők részvétele nélkül, velük és az iskolával szembeni anonimitás mellett – az ellenségkép/negatív idegenképek már említett viszonylag nyílt kifejtésén túl néhány diákot saját, “külföldi” származásának megvallására is rávettek, amiről osztálytársaik több esetben ekkor hallottak először.

\*

E példaszzerű megfigyelések következő strukturálási kísérletével a kisebbségekről és a kisebbségekkel kapcsolatos ábrázolás és önábrázolás néhány szabályát (a *szabály* fogalmának használatára ennek alkalmazására vonatkozik, a “nyelvjáték” vonatkozásában lásd Wittgensteinnél [*Wittgenstein 1976*] ) kívánjuk szemléltetni. A kisebbségek ön- és idegenképe összességében itt azoknak a társadalmi viszonyoknak a kifejezését jelenti, amelyekről ezek a képek függenek. Ezt különösen az összefoglalt vizsgálati eredmények utolsó pontja teszi érthetővé. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy az intézményes nyilvánosság/iskola regisztráló vitát feltételez, amely kizár bizonyos kijelentéseket. A vizsgálatba bevont diákok többször is kiemelték, mennyire különböztek a vizsgálatot kapcsolatos viták és interjúk az oktatástól, ahol mindig igyekeznek megfelelni tanáraik elvárásainak. Az iskola itt az intézményes vita ill. cselekvés egyik formájaként szimptomatikus erre a vitára és a politikai nyilvánosságra mint a regisztráló beszéd formájára (*vö. Trömmel-Plötz 1984*). Ezek a restrikcíók – eltérő mértékben – érintik a véleménykutatásokat is. Amikor az előítéletek/negatív idegenképek vizsgálatában használjuk őket, a megkérdezett viszonyulásoknak csak azt a szeletét adják vissza, amely a nyilvános, politikai vitában éppen megengedhető (*Cicourel 1970*). A kisebbségfogalom ábrázolt fejlődésére vonatkoztatva a politikai vita olyan kétségtelenül lényeges részaspektusnak tűnik, amelynek gyakran a mindennapi vita és cselekvés az előfeltétele.

Ezt – az előzőekben összefoglalt vizsgálat eredményeihez kapcsolódva – világíthatjuk meg. A mindennapos felfogásban a redukáltan komplex idegenkép differenciált önképpel áll szemben. A megkérdezett diákok számára például a zsidók és a vendégmunkások közötti negatívan értékelt párhuzamok – pl. a hiányos beilleszkedés – nyilvánvalóak voltak, különbségeik megtételésben azonban – pl. az a kérdés, hogy külföldieknek tekintendők-e a zsidók – inkább diffúznak és bizonytalannak

bizonyultak. A külföldi nő projekciós feltöltése ezeknek az összefüggő idegenképeknek nem tudatos, erős kötöttségére utal. Ezeket az irodalom joggal tartja előítéleti komplexumnak (pl. Weiss 1981). Ezzel az idegenképpel szemben áll például az idézett jugoszláviai diák önképe, amely éppen a saját származási csoportján belüli különbségekre épül. E különbségek – eltekintve negatív értékelésüktől – sokkal nagyobb kulturális közelséget mutatnak a migrációs országhoz, erősebb asszimilációs akaratot fejeznek ki. A különbségeket nemcsak az idegenkép nivellálja, gyakran az érintett csoporton belül is érvényesül az a tendencia, hogy a lehető “legzártabb” identitás képét mutassák, így például Ausztria autochton kisebbségeinél.

A zártság a politikai érdekek képviselőiténél vitathatatlanul előny lehet. Egy csoport idegenképében a zártság ugyanakkor az egymással szemben álló stabil egységekről alkotott elképzelésekhez, ennél fogva a fent említett előítéleti komplexum strukturális igazolásához is hozzájárul. A differenciált mindennapi élet – amely helyzet- vagy kontextus-specifikusan a csoporthoz tartozás és/vagy asszimiláció különböző fokait ismeri – erősebb nyilvános képviselője a csoportban hozzájárulhat a csoport önképében ahhoz, hogy megkérdőjelezze az ellenségek képeket, és ezáltal jobb előfeltételeket teremtsen a csoportjogok számára. Ha ebben az összefüggésben nyúlunk vissza a kisebbségfogalom közép-európai térségen belüli, bevezetésül vázolt fejlődéséhez, akkor a térség nyelvnemzeteinek folyamatos történeti megíusulása megkérdőjelezi e felfogáshoz való kötődését.

Ha tehát ezek elismerését az állam-nemzetek alapjaként fogjuk fel – ahogy ezt Ausztriában túlnyomórészt elfogadják –, akkor a multietnikusságnak, amely a nemzetnek ebben az elismerő jellegében szükségszerűen bennfoglaltatik, jelentős helyet kell betöltenie a nyilvános és politikai vitákban, a nemzet önképében. A multietnikusságnak, méghozzá nemcsak a nemzeti kisebbségekre, hanem – a nemzetiség aspektusát érintve – a nyelvi és származási különbségekre is vonatkozóan az egész nemzetben belül.

\* \* \* \*

Az *etnikum* fogalma ezentúl, ahogyan ezt a tudományos-analitikus modell perspektívájából bemutattuk, politikai területen is a szociális szerepek differenciált felfogásához vezethet, és nemcsak a különböző etnikumok sokaságának felfogásához, mint például “az új kisebbségek” tudomásulvételéhez. Az etnikumhoz tartozásnak szociális szerepként történő leírása azt is megkérdőjelezi, hogy az etnikai identitást az individuum különböző csoporthoz tartozásainak láthatóvá tételével ragadjuk meg. E második aspektus politikai jelentőségét talán Dél-Tirol példáján vizsgálhatjuk meg a legjobban. Míg a hivatalos politika etnikai határoknak állítja be a nemzetnyelvi különbségeket, addig ezzel a politikával egy több nyelvű és multietnikus mindennapi élet áll szemben (Bettelheim & Benedikter 1983), amelyben egyes csoportok nem maradnak meg ezeken a határokon belül (mint pl. a társadalmi hovatartozás).

A csoportvonalkozások e bőségéből és sokrétegűségéből eredeztetett politikai cselekvés így antitézise lesz a többség politikájának, amennyiben láthatóvá és politikailag hatékonyvá teszi annak felbomlását (vö. Lyotard 1977, 36–39. pp.).

ANDREAS PRIBERSKY

(fordította Várnai Péter)

## IRODALOM

- BERNSTEIN, B. (1962) Linguistic Codes. Hesitation Phenomena and Intelligence. *Language and Speech*, No. 5. 31-45. pp.
- BETTELHEIM, P. & BENEDIKTER, R. (1983) *Apartheid in Mitteleuropa?* Wien, Jugend & Volk.
- BIBÓ, I. (1986) *La Misère des petits États d'Europe de l'Est*. Paris, L'Harmattan.
- CICOUREL, A. V. (1970) *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- GOFFMAN, E. (1968) *Asylums*. Harmondsworth.
- GOFFMAN, E. (1975) *Stigma*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- JERSCH-WENZEL, S. (1986) *Der "mindere Status" als historisches Problem*. Informationen der Historischen Kommission zu Berlin. Beiheft 6.
- LABOW, W. & FANSHEL, D. (1977) *Therapeutic Discourse*. New York etc., Academic Press.
- LERNER, N. (1988) *From Protection of Minorities to Group Rights*. Tel Aviv, Unveröffentlichtes Manuskript.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1981) *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- LYOTARD, J.-F. (1977) *Das Patchwork der Minderheiten*. Berlin, Merve.
- MOMMSEN, H. (1976) Zur Beurteilung der alt-österreichischen Nationalitätenfrage. In: *Studien zur Geschichte Siebenbürgens*. 116-146. pp.
- QUASTHOFF, U. (1979) Konversationelle Erzählungen im Sozialamt. In: MACKENSEN, R. & SAGEBIEL, F. (Eds) *Soziologische Analysen*. Berlin, TUB-Dokumentation. 515-534. pp.
- SAPIR, A. (1949) *Culture, Language and Personality*. Berkeley.
- SAUSSURE, F. de (1972) *Cours de linguistique générale*. Paris.
- TRÖMMEL-PÖLTZ, S. (1984) *Gewalt durch Sprache*. Frankfurt am Main, S. Fischer.
- UN (1979) *Study on the Rights of Persons belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. Publications E. 78. XVI. 1.
- VIEFHaus, E. (1976) Die Nationalitätenfrage in den ostmitteleuropäischen Nationalstaaten nach 1919. In: *Studien zur Geschichte Siebenbürgens*. 147-172. pp.
- VORURTEILE (1987) *Die Wirksamkeit von Vorurteilen an österreichischen Schulen*. Wien, Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- WEINGARTEN, R. et al. (1976) *Ethnomethodologie*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- WEISS, H. (1981) *Antisemitische Vorurteile in Österreich*. Wien, Braumüller.
- WITTGENSTEIN, L. (1976) *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- WODAK-LEODOLTER, R. (1975) *Die Sprache der Angeklagten von Gericht*. Frankfurt am Main, Athenäum.

## ETNOCENTRIZMUS†

A Z ETNOCENTRIZMUS OLYAN IDEOLÓGIA, AMELYET középkori jelenségnek gondoltunk, azonban kiderült, hogy mai világunk fontos és eleven része. Befolyása egyre nő, akárcsak egy betegsége, pedig már úgy gondoltuk – így van ez időnként fizikai bajokkal éppúgy, mint társadalmiakkal –, hogy túl vagyunk rajta.

Mivel gyakran éppen az oktatás termelte ki az etnocentrizmust, miért és hogyan lenne képes éppen az oktatás ennek legyőzésére? A válasz egyszerű: más-más típusú oktatás termeli ki, illetve szünteti meg. Ezenkívül más-más pedagógusok táplálják, illetve tagadják az etnikai jellegű érzéseket. Különböző történelmi és társadalmi helyzetek kiindulópontként szolgálhatnak az etnikai reneszánsz, de az etnocentrizmus elleni harc számára is. Az oktatás mindkét célt szolgálhatja.

Az alábbiakban azzal a kérdéssel foglalkozom, hogyan haladhatja meg az intézményes oktatás az etnocentrizmus különböző formáit, amelyek az egyén és a csoport fejlődésének keretétül szolgáló szocializációs folyamat, csoportdinamika és társadalmi légkör következtében alakultak ki. Az etnocentrizmussal foglalkozó oktatáspolitikák négy típusát különböztetem meg. Az elsőt *olvasztótégely-iskolának* nevezem, ezen belül a gyarmati időszakból örökölt oktatáspolitikákat és ideológiákat elemzem. Ez a típus a különböző etnikai háttérű népelemek összerendezésének egyik leghatékonyabb eszköze. A második típust *kétnyelvű oktatásnak* nevezhetjük, nem azért, mert ennek a kétnyelvűség az egyetlen eszköze, hanem mert a szimultán nyelvhasználat a viszonylag homogén népesség megteremtésének tipikus eszköze. A harmadik típust *internacionalista nevelésnek* definiálhatjuk. Bár a kifejezést a szakértők többféle értelemben használják, bizonyos fokig alkalmazható azokra a célkitűzésekre, amelyek a “szocialista nevelés” korai, sztálinista típusát jellemezték. Végül a *multikulturális* nevelés címszava alatt foglalom össze azokat az elméleteket és módszereket, amelyek a különböző bevándorlók célországjaiban alakultak ki.

### Az iskola mint “olvasztótégely”

E hagyományos oktatáspolitikára arra törekedett, hogy a kisebbségi tanulókat és hallgatókat a többségbe integrálja. Azzal az ambiciózus célkitűzéssel erőltette az integ-

---

† E dolgozat részletesebb változata először angol nyelven jelent meg: Sleicher, K & Kozma, T. (Eds.) *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 1992. 227–264. pp. Fordította Balogh Iván.

rációt, hogy olyan nemzetet teremtsen, amelyben egy nyelv és – ha lehetséges – egy kultúra létezik. Évtizedeken keresztül az állami oktatáspolitikák eme olvasztótégelyszerepkör betöltését irányozták elő az iskolák számára, nem is eredménytelenül.

Az olvasztótégely eszméje főleg a korábbi gyarmatokon aratott sikert (pl. Indiában és Brazíliában). Ezekben az országokban az egész lakosság többé-kevésbé a gyarmatosítók nyelvét használta (vagy legalábbis nem tiltakozott ellene). Számos ország később hasonló oktatáspolitikákat karolt fel, a legjellemzőbb példa erre Izrael. Az olvasztótégely víziója – nemzetépítés az oktatás révén – megfelelt az oktatás lényegi jellegének. Az oktatás olyan kulturális értékeket, normákat és hagyományokat közvetít, amelyek a társadalom számára közösek, és amelyek révén a társadalom tagjai kialakíthatják identitásukat. Az oktatásnak ugyanakkor számot kell vetnie modern világunk sokféleségével is, ahol a “sokféleség” többek között a kulturális értékek, normák és tradíciók sokféleségét jelenti. Ha az oktatás a társadalom kulturális hagyományainak átadására vállalkozik, beleértve a nyelvet és a történelmet is, ezzel az etnikai különválás és az etnocentrizmus kialakulásához járul hozzá. Ha az oktatás tagadni akarja egy közösség etnikai jellegét, képtelen lesz a kulturális örökség átadására, ez pedig a közösség széttzilálódásához vezet.

Jól ismerjük a gyarmati példákat: a tatárokat Oroszországban, az oszmán-törököket a Balkánon, az indiai szubkontinensen élő dravidákat leigázó északiakat vagy az Amerikát meghódító európaiakat. Említhetünk még példákat Ázsia (Korea, Vietnam, Kambodzsa, Afganisztán), a Közel-Kelet (örmények, izraeliek, palesztinok, kurdok), Afrika (Eritrea, Csád, Biafra), a kaukázusi térség, Új-Kaledónia és a teljes csendes-óceáni régió közelmúltbeli történelméből. A harmadik világ országai közötti különbségek a nyelv, a politika és az oktatási gyakorlat terén továbbra is fennállnak, és ez a gyarmatosító hatalmak olvasztótégely-típusú iskoláinak köszönhető.

### A spanyol változat

Az európai értelemben vett állami oktatás nem volt a gyarmatosítás elsődleges eszköze a spanyolok és a portugálok kezében, elsősorban azért, mert ebben az időben – a középkori Európában – a közoktatás sokkal kisebb szerepet játszott a tömegek befolyásolásában és az uralkodó elitek imágójának kiépítésében, mint ma. Ez az egyik oka annak, hogy bár a latin-amerikai gyarmati országokban a spanyol és a portugál lett a hivatalos nyelv, számos helyi nyelv még ma is létezik.

Az egyházi nevelés ugyanakkor az egyik legfontosabb módszert dolgozta ki az etnikai tradíciók meghaladására és az etnikai identitások keresztény értékekkel való helyettesítésére. Erre a célra inkább az egyházi szimbólumokat használták, mint a hivatalos nyelvet. Ezért a nyelvi identitás problémája sokkal kevésbé kínzó a hispano-amerikaiak, mint a kelet-európaiak vagy a közel-keletiek számára. Az egyház által használt nyelv egyházi szimbólumok és nem állami rendeletek közvetítését szolgálta, s ezért nem jelentett akadályt, amikor a spanyol nyelvet bevezették.

Perunak például tizenkétfélmillió lakosa van, de az Amazonas-medencében kb. harmincöt indián nyelvet beszélnek. Van több mint hárommillió kecsua indián, aki



egyáltalán nem használja a spanyol nyelvet. Néhány százezer anymara él teljes elszigeteltségben, akik egyáltalán nem érintkeznek a spanyolul beszélőkkel. Esetükben a kétnyelvű oktatás felemás eredményeket hozott. Ahol a kecsuát a spanyol mellett használják, az oktatás inkább az elkülönítés és az etnocentrizmus eszköze, mint a multikulturalizmusé és az integrációé. Ha a kecsuák használhatják saját nyelvüket az állami iskolákban, kifejlesztik saját identitásukat, ami teljesen szeparálja őket a többségtől.

Bár az olvasztótégely-típusú iskola egy olyan kísérlet része volt, amely nemzetépítésre és gyarmatosításra irányult, az elgondolás ma is élő. Az oktatást szolgálatába állító nemzetépítés a világon mindenütt az államok egyik fő célkitűzése. Az új nemzetek különösen nagy erőfeszítéseket tesznek arra, hogy az oktatást az indoktrináció hatékony eszközeként alkalmazzák. A jelenlegi etnikai reneszánsz azonban rámutat a felfogás hiányosságaira is. A történelem menete azt bizonyítja, hogy minél nagyobb hatást fejt ki az olvasztótégely, annál erősebb a vele szembeni ellenállás.

#### A brit változat

Egyes angol nyelvű országok saját nyelvüket használták a kommunikációs szakadék áthidalására. A legjellemzőbb példa erre India, ahol a gyarmatosító hatalom kinevelt egy angolul beszélő elitet, a nyelvhasználat és az oktatás egyéb dimenzióival azonban nem törődött. Ennek eredményeként nagyszámú, a fejlettség és a társadalmi presztízs közel azonos szintjén álló helyi és állami nyelv létezik ma az országban.

Ghana tizenkétfélmillió lakosa például negyvenöt nyelvet használ. A mindennapi élet és a munka egyetlen nyelv: az angol használatát kényszerítette ki, amely – mint sok más esetben – az iskolákban is uralkodó nyelv volt. Az angolul beszélő harmadik világbeli országokban többnyire kétnyelvű az oktatás, amely eleinte az angolra, mint közös nyelvre teszi a hangsúlyt, de egyben súlyt helyez a jövőbeli közös nyelvre is (amely India északi részén a hindi, a délin pedig a tamil, és amelynek státusáért Ghanában négy különböző nyelv verseng).

#### A frankofon változat

A harmadik világ franciául beszélő részére a gyarmati időkben az oktatás nagyobb mérvű hatást gyakorolt. A francia oktatáspolitiká mindig is arra kényszerítette az iskolákat, hogy olvasztótégelyek legyenek, nemcsak tartalmilag, hanem struktúrájukban is. Az iskolák nagymértékben centralizáltak voltak, az egyetemek pedig mindig valamelyik francia egyetemhez kötődtek. Az oktatás célja az volt, hogy a tanulókat – az anyaország szükségleteivel szoros összefüggésben – a felsőoktatásra felkészítse.

A korábbi francia gyarmatok erre a politikára militáns etnocentrizmussal reagáltak. Ez olyan kétnyelvű oktatást eredményezett, amelyben a francia volt a domináns, az anyanyelvek pedig csak részlegesen nyertek elfogadást. Többnyire ez volt a helyzet a hagyományos arab kultúrájú és nyelvű Maghreb-országokban.

### Az orosz változat

Egyes távol-keleti területek, valamint az uráli régió és Szibéria eloroszosítása a tizenhetedik század során az olvasztótégely-típusú iskola bizonyos fokig eltérő változatát teremtette meg. Az uráli terület vagy Szibéria elfoglalása, valamint az angol, a francia és a spanyol gyarmatosítás közötti különbség abban rejlett, hogy az oroszok olyan területeket hódítottak meg, amelyek földrajzilag anyaországukhoz kapcsolódtak.

Az "Oroszország Anyácska" földjén kívüli területekért vívott harcok az orosz felszabadító háborúk stratégiai következményei voltak. Az egyik ilyen háború a törökök ellen folyt, akik elfoglalták Bizáncot, és birtokukba vették a keleti kereszténység fővárosát. Ettől az időtől kezdve az orosz uralkodók a cári címet viselték. Vagyis a bizánci császár leszármazottainak deklarálták és tartották magukat (akik pedig magukat a római császárok törvényes utódainak tekintették), és az oszmánok, valamint más ázsiai barbárok elleni háborúk törvényes céljait mindig az európai kereszténység megmentésében fogalmazták meg. Másfelől Ázsia különböző részein az orosz hódításokat az Oroszországot korábban fél évezreden át uralmuk alatt tartó tatárok elleni katonai akciók részének nyilvánították.

Így a volgai és az uráli területek, majd később Szibéria gyarmatosítása az oroszokban azt a benyomást keltette, hogy ők felszabadítók és nem hódítók. Az orosz katonákat, az ukrán parasztokat, a kozákokat, valamint a Dnyeper, a Don és a Volga mentén élőket mindig is az a pátoz töltötte el, hogy ők a szabadságot viszik el a szibériai törzseknek – amellet, hogy a kereszténységet is elterjesztik közöttük.

Lelkesedésüket, melyet a szabadság iránt éreztek, az az egyszerű tény is erősítette, hogy azok, akik Szibériába özönlöttek, a feudalizmus elől menekültek. Szibériát az európaiak sokáig a száműzetés rémséges földjének tekintették. Létezik azonban egy másik Szibéria-kép is, mégpedig a szibirjások, Szibéria honosai körében. Számukra Szibéria a korlátlan szabadság és az érintetlen természeti szépség világa. Ezt a lelkesedést a szabadság és az eredetiség iránt az államilag szervezett oktatási rendszer is táplálta, amely az eloroszosítás fontos eszközeként, de egyben az európai kultúra, a kereszténység és az írástudás egyedüli közvetítőjeként működött a helybéli törzsek számára. Más szóval: az orosz olvasztótégely-iskolát a felszabadítás pátoza jellemezte, vagyis Szibéria őslakóit és a Távol-Kelet más részeit Európához kapcsolta. Együttal pedig egy olyan új állam által teremtette szabadsággal ajándékozta meg, amely megszabadította őket pogány papjaiktól és barbár zsarnokaiktól is. Így az eloroszosítás a felszabadítók palástját viselte.

### Az amerikai változat

Az Egyesült Államok más olvasztótégely-változatoktól eltérően alakította ki imágóját és identitását. Míg pl. a francia és az orosz változatok esetében az államok a történelmi hagyományokkal és a kulturális örökséggel összefüggésben formálódtak, az Egyesült Államokban a gazdasági kapcsolatok szolgáltak egységesítő tényezőként.

Bár a fent említett olvasztótégely-verziókban magától értetődött, hogy a nyelv egységesítő szerepet játszik, az amerikaiak hatalmas országában a tömegkommunikáció és az igen fejlett tömegközlekedés kapcsolta össze az embereket. Az olvasztótégely-típusú oktatás francia vagy orosz változatában az állam, a nemzet és a nép azonosnak számított, legalábbis elméletileg vagy a meghirdetett eszmény alapján. Innen ered az orosz politikai irodalom merevsége, amellyel országuk lakóit szovjet embereknek nevezte ahelyett, hogy saját nevükkel illette volna őket. Másfelől az USA lényege az, hogy államokat és népeket egyesít.

E téren az iskola az egyik legfontosabb ágens. Más olvasztótégely-verziók esetében az iskoláztatásnak az a feladata, hogy történelmi tradíciókat és kulturális örökségeket közvetítsen. A kérdés az, hogy kinek az örökségét és milyen tradíciókat. Az Egyesült Államokban az iskolának olyan hatalmas társadalomba kell bevezetnie a diákokat, amelyben számos különböző hagyomány és kultúra él egymás mellett. Ennek megfelelően lényegesen eltérő az iskola és a tanár feladata, a tananyag és a tanítási módszerek.

Ami a tananyagot illeti, egy jellegzetesség szembetűnő: hiányzik a történelmi dimenzió. Az olvasztótégely-típusú oktatási rendszerek mindig is átfirták az általuk egyesíteni kívánt társadalmak etnikai vagy nemzeti történelmét. A spanyol és a portugál verziók az indián kulturális örökséget a kereszténység történelmi üzenetéből vett elemekkel helyettesítették. A brit változatban egyszerűen az angol történelmet tanították. A francia változat úgy lépett át az arab históriákon, hogy ugyanazon tényekre vonatkozóan másféle értelmezést adott. Az orosz változat új történelmet kreált, esetenként a régi törzsi emlékek és mondák helyett. Az amerikai verzió teljesen elhanyagolja a történelmet. Időnként megdöbbenő a felismerés: az ebből az oktatási rendszerből jövő fiatalok semmit sem tudnak a történelmi tényekről.

A hagyományos olvasztótégely-típusú oktatási rendszerek már régóta szembeszállnak az etnikumok kulturális örökségeivel. A spanyol-portugál verzió ezeket teljesen pogánynak és barbárnak tartotta, és a keresztény mitológiát erőltette a helyükbe, amiből egy igen sajátosan kevert, indián-zsidó-keresztény kultúra jött létre. A francia és a brit változatok az etnikai kulturális örökségeket feudálisnak nyilvánították (mint ahogy esetenként azok is voltak), és helyükbe a francia egyetemi kultúrát (vagy származékait) és a brit ipari civilizációt (vagy ennek elemeit) ültették. Ezzel szemben az orosz változat a primitív kultúra tradicionális formáinak a szerepét hangsúlyozta, miközben tartalmuk megváltoztatására törekedett. Az amerikai verzió tudomást sem vesz a népi kultúrákról és tradíciókról. Teljesen magánügynek nyilvánítja őket, amelyeknek semmi köze az intézményes oktatáshoz.

Az olvasztótégely-típusú oktatás amerikai változata részint a modernizáción, részint a múlt kitörlésén alapszik. Az angolt nem grammati nyelvként, hanem a nemzetközi kommunikáció eszközeként alkalmazza. A tömegkommunikációt pedig egy olyan társadalmi-kulturális klíma megteremtésére használja, amely a modernizációt hangsúlyozza, és amely mindenkit arra ösztönöz, hogy változtassa meg szokásait és életmódját. Így az olvasztótégely-típusú oktatás amerikai verziója egyszerű, sima és fájdalommentes.

## Kétnyelvű oktatás

A politikai döntések változásokat idézhetnek elő a népesség földrajzi elhelyezkedésében és politikai státusában. Itt az országhatárok átrajzolásáról van szó, amely a középkorban minden háború végén bevett gyakorlat volt, és gyakran ma is az. A legtöbb európai a világháborúk után élte át a határok átrendezését, ami komoly hatással volt a gyarmati területekre is. A közelmúltban ennek – csak néhány példát említve – az Irak és Irán, az Egyiptom és Izrael, a Kambodzsa és Vietnam, a Görögország és Törökország, a Nagy-Britannia és Argentína közötti háborúban lehetünk tanúi. Napjainkban hasonló folyamatok zajlanak le Közép-Kelet-Európában is.

Egy terület megszállása és a határok megváltoztatása között az a különbség, hogy az utóbbi egy tollvonással is keresztülvihető. Mégis, időnként ugyanakkora etnikai és kulturális heterogenitást eredményez, mint amelyet a többség és a kisebbség ugyanazon politikai keretek közötti együttélése. A rövid távú hatások következtében a militáns etnocentrizmus rendszerint fellángol a határváltozásokat követően (pl. eritreaiak Etiópiában, albánok Jugoszláviában, szerbek Bosznia-Hercegovinában, törökök Bulgáriában, örmények Azerbajdzsánban, kurdok Irakban, németek néhány kelet-európai országban 1920 után stb.).

### A kétnyelvűség kialakulása

A háború utáni Európában (1918–1920) a régi osztrák-magyar és a török birodalom romjain új nemzetállamok alakultak. Ezek olyan etnikai kisebbségeket is “megszereztek”, amelyek erős nemzeti és nyelvi identitással rendelkeztek (törökök Bulgáriában és Görögországban, bolgárok és albánok Jugoszláviában, németek Magyarországon, Csehszlovákiában, Romániában és Lengyelországban és így tovább). Az oktatáspolitikai olyan kisebbségi kultúrákkal találta magát szemben, amelyek korábban saját nemzeti entitásaiak részét képezték. A kétnyelvű oktatás bevezetése ezek elismerésének volt a jele.

Az első olyan konferenciát, amelynek a kétnyelvű oktatás volt a témája, már 1928-ban megrendezték. A kiadott deklarációk szorosan összefüggtek a háború utáni európai helyzettel, különös tekintettel Kelet-Európa nemzeti-etnikai kisebbségeire. A kongresszus által javasolt oktatási gyakorlat – kétnyelvű oktatás csak tizenéves kor felett – megfelelt a nemzeti-etnikai kisebbségek politikai követeléseinek, amelyek meg akarták védeni nyelveiket új államaik többségi nyelveinek befolyásától. Annál is inkább így volt ez, mert a javaslatokat tevő szakértők is nyugat-európai kisebbségi származásúak (walesiek, flamandok, katalánok) voltak, illetve ilyen irányú tapasztalatokkal rendelkeztek. A kutatások később kimutatták, hogy minél hamarabb kezdik el a diákok egy második nyelv megtanulását, annál könnyebben boldogulnak vele.

## Nemzetállamok

A háború utáni nemzetállamok különböző hivatalos nyelveket használnak, mégpedig leggyakrabban az államalkotó nemzet nyelvét. Ugyanakkor a tanárok csak beszélgetésekben tolerálják a tanulók anyanyelvének használatát (és ez így van a legtöbb, a hivatalos nyelvvel szembeállított dialektussal is). A kisebbségi nyelvek lehetnek kötelező és választható tárgyak is (Magyarország, Csehszlovákia, Ausztria). A nemzetállamok olyan iskolákat is létrehozhatnak kisebbségi diákok számára, ahol kizárólag saját nyelvüket használják (Magyarország, Bulgária, Ausztria, az egykori NDK, Belgium és Spanyolország egyes részei).

A nemzetállamok elkülönített oktatási rendszereket is alakíthatnak olyan kisebbségeknek, amelyeknek kulturális autonómiája van (Svájc és Finnország egyes részei). A nemzetállamon belül lehetnek olyan régiók is, ahol a kisebbségeknek ugyanannyi joguk van, mint az ott élő többségeknek (Spanyolország, a volt Szovjetunió egyes köztársaságai). Itt a két- vagy többnyelvű oktatás az általános gyakorlat. A nemzetállamok azonban mindenképpen szembesülnek azzal a dilemmával, hogy hogyan őrizték meg nyelvi dominanciájukat, legyen szó akár két- akár többnyelvűségről. Az iskolai gyakorlat a többség-kisebbség ellentétet tükrözi vissza, amelyet nem állami szinten oldanak meg, hanem iskolai szintre ruházzák át, mint az oktatás során megoldandó problémát, ahelyett, hogy a politikai praxisban oldanák meg. A nemzetállamokban ezért a kétnyelvű oktatásnak mindig vannak bizonyos politikai konnotációi is.

## Szövetségi államok

A többnemzetiségű szövetségi államoknak is lehetnek uralkodó nyelvei. Kanadában ez az angol, de a francia kisebbség erős kulturális és politikai pozíciója miatt a kétnyelvű oktatás érvényesül. Az angolok és a franciák közötti feszültségek csökkentése céljából a kanadai kormányzat sajátos kétnyelvű oktatási rendszert vezetett be, amelyben gyakorlatilag mindegyik etnikai kisebbség jogosult saját anyanyelvének használatára – az uralkodó nyelv (az angol vagy a francia) mellett.

A kétnyelvűséggel kapcsolatban Svájc a másik véglet, ahol a németek és a franciák már régóta együtt élnek, de teljesen különböző iskolákba járnak. Az olasz kisebbség itt nehéz helyzetben van, mert az oktatásban a sajátja mellett egy uralkodó nyelv (többnyire a német, néhol a francia) használatára is rákényszerül. Számukra a kétnyelvű oktatás a realitás, míg a németek és a franciák "egy kultúrájú" oktatásban részesülnek.

Belgiumban hasonló a helyzet, az állam szerkezete azonban nem szövetségi jellegű. Bár a flamand népeiséget nem tekintik sem etnikai, sem kulturális kisebbségnek, nyelve gyakorlatilag kisebbségi nyelv a vallonok által használt franciához képest. Más Benelux-államokhoz hasonlóan az igazi megoldásnak a kétnyelvűség helyett a háromnyelvűség: a francia, a német és az angol, mint közös kommunikációs eszköz használata tűnik.



## A jóléti állam

A jelenlegi etnikai reneszánsz egyik forrása a “jóléti állam”, azaz az állami szociálpolitika, összekapcsolódva az emberi jogi kérdésekre fektetett hangsúllyal. A háború utáni jóléti államok a gazdasági újjáépítést és a gyors növekedést egyfelől a szociális biztonsággal és az állami gondoskodással, másfelől pedig az egyéni szabadság kiterjesztésével és a hatalom liberalizálásával kötötték össze. A szociális biztonság, az emberi jogok és a gazdasági növekedés együttesen egy, az etnikai újjászületésnek kedvező társadalmi-politikai légkör kialakulásához vezetett.

Ha egy érdekcsoport etnikai (nemzeti) értékeit társadalmi-gazdasági érdekeivel kombinálhatja, erős politikai nyomást gyakorolhat a jóléti államra. Az ideológiáknak pontosan ez a kombinációja adott új ösztönzést az etnikai kisebbségi csoportoknak Európában a 60-as és a 70-es években (tiroli olaszok, flamandok és baszk mozgalmak). Ismerünk példákat az etnikai reneszánszra Ázsiából (tamilok), Közép-Amerikából (nicaraguai miszkitók) és a Közel-Keletről (a síita mozgalom). Az etnocentrizmus újjászületése Földünk multietnikussá formálódásához is hozzájárul azáltal, hogy a heterogenitást testesíti meg egy olyan világban, ahol mindig is az állami, a nemzeti, illetve az etnikai homogenitást hirdették.

Itt visszaérkeztünk kiindulópontunkhoz. Úgy tűnik, ha az állam nagyobb szabadságot biztosít etnikai kisebbségeinek az oktatásban, ezzel erősíti etnocentrizmusukat – legalábbis a jelenlegi etnikai reneszánszok ezt a nézetet támasztják alá. Ugyanakkor az olvasztótégely-típusú iskola segítségével történő nemzetépítés mind oktatási, mind politikai szempontból csődöt mondott.

## Internacionalista nevelés

Az internacionalista nevelés mind Nyugaton, mind Keleten jól ismert kifejezés, de mást és mást jelent a nyugati, illetve a keleti tanárok számára. A nyugati értelmiségiek számára az internacionalista nevelés azt a tényt tükrözi vissza, hogy egyre növekszik az információcseré az országok, a kultúrák és a társadalmak között. A maximális eredmény elérése érdekében a diákokat hozzá kell szoktatni ezekhez a transznacionális jellegzetességekhez. Végeredményben – bár még mindig csak elméletben – az oktatásnak ez a fajtája az etnocentrizmus eltűnéséhez vezethet. Ezáltal az internacionalista nevelés nemcsak visszatükrözi a gazdaságok, társadalmak és kultúrák közötti növekvő kooperációt, de aktív tényezőjének is bizonyulhat.

Míg az effajta internacionalista nevelés elméleti lehetőségnek tűnhet, a keleti oktatási teoretikusok és szakemberek nagyon is gyakorlati dolognak tekintik. Hosszú időn keresztül az “internationalizmusra nevelés” műszava a politika ama hivatalos célkitűzését takarta, hogy elvessen mindenféle etnikai és nemzeti szeparatizmust, és a kisebb kelet-európai népek, a harmadik világbeli szocialista országok társadalmi-gazdasági életének minden területén a sztálinista befolyásnak nyisson utat. Az internacionalizmusra nevelés ezért nemcsak jelszó vagy elmélet volt, hanem vala-

mennyi szocialista országban a politikai agitáció és a hivatalos ideológia részét képezte. Ezért (a szó durkheimi értelmében) társadalmi tény volt, amelyet érdemes empirikusan is megvizsgálni.

Az internacionalizmusra nevelés nyugati és keleti típusainak van egy közös magja: mindkettőnek az a szándéka, hogy felszámolja az etnocentrizmus által teremtett korlátokat. Érdemes megemlíteni a kétféle típus közti különbséget is: azt, amely a kifejezést oktatási filozófiájuk kulcsszavaként használó érdekcsoportok között húzódik. Az internacionalista nevelés nyugati típusa többnyelvű pedagógusokat feltételez, akik a gazdasági egységek egyre növekvő közös piacán a közös érintkezési pontok megtalálására törekednek. Példaként azokat a gondolkodókat említhetjük, akik nemzeti oktatási programjaiknak az Európai Közösségbe illesztésén munkálkodnak, hogy egymással kompatibilis képzési terveket dolgozzanak ki.

Ezzel szemben az internacionalizmusra nevelés keleti típusa minden szocialista oktatási rendszerben hivatalos követelménnyé vált. Elsődleges támogatói és felügyelői ama bürokraták közül kerültek ki, akik az igazgatás segítségével az iskolákat felügyelték. Ezekben az országokban egyes pártok politikailag és ideológiailag is támogatták az internacionalizmusra nevelést. A politikai kívánalmakat ünnepek és a nemzetek történelmének hivatalos interpretációi egészítették ki.

A hivatalos tankönyvekben és segédanyagokban az internacionalizmusra nevelés rendszerint szokatlan módon, a hazafias és a honvédelmi neveléssel kombinálódik. Ebben a szóhasználatban a honvédelmi nevelés célja az, hogy a fiatalokba beleplántálja a kormányuk, pártjuk és hadseregük iránti lojalitást, a hazafiság pedig a nemzeti történelemről az állampárti ideológusok által kidolgozott verzió iránti feltétlen elkötelezettséget jelenti. Más szavakkal: a nemzetközi nevelés keleti válfaja az etnocentrizmus meghaladásának speciális formája, amely a sztálinista típusú orosz politikai és kulturális befolyás kényszerítő eszközévé vált.

Az ideológiai elvárások általában ugyanazon szövegben, oldalon vagy akár mondaton belül jelennek meg úgy, hogy időnként nem könnyű különbséget tenni köztük. Az a látszat is keletkezhet, mintha a hazafias és a honvédelmi nevelés ellentmondana az internacionalista nevelésnek. A valóságban nem így van: a koncepció szerint a tanárnak úgy kell diákjait az internacionalizmusra nevelnie, hogy erősíti az államhoz és a kormányzathoz való lojalitásukat, mert államuk, kormányuk és pártjuk maga testesíti meg a nemzetköziséget. Azért kell lojálisnak lenniük, hogy egyben nemzetköziesek is legyenek. A hazafias és a honvédelmi nevelés nem más, mint kifinomult módszer, amely révén embereket engedelmességre nevelhetünk – nem a saját etnikai csoportjuk, hanem egy nemzetek fölötti erő iránt.

A sztálinista internacionalizmus éppen ebben különbözik a leginkább az internacionalizmus más válfajaitól. Ez hidalta át a nyugat-európai és az orosz forradalmi mozgalmak és politikai filozófiák közti szakadékot azáltal, hogy az európai internacionalizmus legközelebbi leszármazottjának az oroszországi forradalmat nyilvánította. Modernizálta a tizenkilencedik századi marxizmust, és lehetőséget kínált a szocialista-kommunista társadalom egy országban történő felépítésére. Ezért csak

az lehet nemzetközi a szó modern értelmében, aki lojális a szocializmus új hazájához, a Szovjetunióhoz. Pontosan így értelmezte Sztálin és a sztálinista ideológusok a 19. századi iparosodott országok és proletariátusuk marxista internacionalizmusát. És pontosan ezt a fajta internacionalizmust tükrözték vissza a szocialista országokban az 50-es, a 60-as és a 70-es években kiadott tankönyvek.

## Multikulturális oktatás

Az etnocentrizmus és az etnikai reneszánsz teremti meg azt a társadalmi-politikai hátteret, amelynek talaján új pedagógiai ideológia: a multikulturalizmus keletkezett. Mindez nem előzmények nélkül történt. Mind az olvasztótégely-típusú iskola, mind pedig a kétnyelvű oktatás egyes válfajai olyan korai válaszoknak tekinthetők, amelyeket a pedagógusok az általuk tapasztalt multietnikus társadalmi realitásokra adtak.

### Multietnicizmus

A népesség átrendeződésének világméretű folyamata a társadalomkutatásból és a politikai irodalomból jól ismert eredményeket produkál.

Egy multietnikus társadalom új politikai klímát teremthet. A tények azt mutatják, hogy a bevándorlóknak, illetve leszármazottaiknak egyes belpolitikai döntésekről más véleménye van, mint a többséghez tartozóknak, s ezeket a döntéseket bizonyos irányokban befolyásolhatják is. Így pl. egyértelmű, hogy a katolikus vallási csoportok nagyobb mértékben ellenezték a vietnami háborút, mint az amerikai átlagpolgár. Az is nyilvánvaló, hogy az ausztráliai bevándorlóknak más nézeteik vannak a délkelet-ázsiai vagy az európai konfliktusokról, mint a többségi csoportoknak. Azaz: befolyást gyakorolnak a politikai életre.

A multietnicitás helyzetváltozásai is befolyásolhatják a többség nézeteit. Jól ismert példája ennek a zsidó népesség, mivel ők élnek a legrégebben diaszpórában, mind Európában, mind a Közel-Keleten, mind pedig Észak-Afrikában. Az örményeket és a kínaiakat – az utóbbiakat különösen Dél-Ázsiában – “Ázsia zsidóinak” tartják. A kutatások szerint az afrikai vagy spanyol származású népesség egyre nagyobb öntudatra tesz szert az Egyesült Államokban; más csoportok, mint pl. a lengyelek, még egy korábbi stádiumban vannak. Érdekes fejlemény a befogadó társadalom új önképe, amely a korai fehér-angolszász-protestáns változattól az angol-ír-németen keresztül a jövőbeni protestáns-katolikus-zsidó önképig és amerikai nemzetvízióig eljutó változáson ment keresztül.

Az említett példák azt mutatják, hogy a jelenlegi multietnikus állapot nem statikus, ellenkezőleg: változó és dinamikus folyamat, fázisokkal, kezdő- és végpontokkal. A dinamikus folyamat – mint említettük – beszivárgással és abszorpcióval kezdődik, amelynek során idegen nyelveken beszélő és új kultúrákat hordozó népcsoportok jelennek meg a befogadó társadalomban. Invázió, illetve katonai-politikai hódítás következtében ez a folyamat igen gyorsan tovább is terjedhet, és az



újonnan jött népesség fölényéhez, illetve kulturális-nyelvi dominanciájához vezethet. A beszivárgás, az invázió elkülönüléshez vezethet mind a bevándorlók, mind az őslakók oldaláról. Ennek ellenére a következő lépés rendszerint az integráció, vagyis egy olyan egyensúlyi helyzet, amelyben a kisebbségek megtanulják, hogyan élhetnének együtt a többséggel anélkül, hogy feladnák eredeti nyelvüket és kultúrájukat, ezáltal pedig multietnikus szituáció jön létre. Mindazonáltal az integráció – hosszabb-rövidebb idő után – asszimilációban (akulturációban) végződik. Ebben a szakaszban az etnikai pluralizmus eltűnik a felszínről, bár – a megszüntethetetlen kulturális diverzitás forrásaként – a privát szférában tovább él.

### Az új népándorlás

A világ népességét az új társadalmi-gazdasági rend formálja át, amely a tradicionális etnicitások szokatlan keveredését eredményezi. Az új világrend – amelynek keretei a II. világháború óta alakultak ki – kétféle kényszerhelyzetet teremt. Az egyik a Kelet-Nyugat ellentét, összes katonai, politikai és ideológiai következményével. A világháborúknak pontosan ez lett az eredménye, és hosszú ideig számos politikus és ideológus úgy tekintett rá, mint az új világrend egyetlen lehetséges keretére. Úgy is mondhatjuk, hogy sok elemző a különféle feszültségeket keleti vagy nyugati akciók eredményeként próbálta értelmezni, a jövőt pedig abban látták, hogy az egyik fél végleges győzelmet arat a másik felett.

A másik fajta Prokrasztész-ág az úgynevezett Észak-Dél konfliktus. Ez az 50-es évek végén, a 60-as évek elején keletkezett, és a köztudatban harmadik világbeli jelenségként ismert. A gazdasági, demográfiai, politikai, pszichológiai és kulturális problémák egész sorát foglalja magában, amelyek az egykori gyarmatokon keletkeztek, és az emberiség történetének talán legsúlyosabb válságait idézték elő: környezetszennyezést, új fertőző betegségeket, éhínséget, valaha termékeny mezőgazdasági területek kiszáradását, egykor virágzó közösségek és természeti környezetek felbomlását és – végül, de nem utolsó sorban – háborús veszélyt.

A gyakorlatilag az egész világot felölelő migrációs tendenciákat e kényszerhelyzetek eredményének tekinthetjük, amelyek a világtörténelem jól ismert jelenségei. Ritkán találkozhatunk azonban olyan elemzésekkel, amelyek a jelenlegi migrációkat egy új, nagy vándorlás részeinek tartják. Manapság bolygónk lakosságának világméretű átrendeződését kísérelhetjük figyelemmel. A nyugat-európai vendégmunkások az 50-es és a 60-as évek fordulóján a kontinens déli részéről, később többnyire a Közel-Keletről, a 70-es évek végén, a 80-as évek elején pedig Délkelet-Ázsiából jöttek. Ne feledkezzünk meg az USA-ba és kisebb mértékben Dél-Európába irányuló állandó jellegű, hol legális, hol illegális ázsiai és spanyol nyelvű bevándorlókról sem. Említhetjük a kontinensen belüli migrációs tendenciákat is (ld. Afrika, Közel-Kelet, valamint az indiai szubkontinens), vagy az országhatáron belülieket (pl. sivatagokból a művelhető területek irányába). A belső migrációk egyik ismertté vált formája az urbanizáció, amely Mexico Cityhez hasonló megapoliszokat; az Atlanti és a Csendes-óceán partján elterülő agglomerációt hozott létre.



A migrációs folyamatot rendszerint fiatal és ambiciózus emberek tömege indítja el, akik odahaza marginális helyzetben vannak. Fő jellegzetességük az alacsony iskolázottsági szint, párosulva hagyományos jártasságokkal és magatartásformákkal. Összességében társadalmi-kulturális zárványokat képeznek a befogadó társadalomban és annak munkaerőpiacán, új erőforrást biztosítva a stagnáló iparágaknak és a hanyatló kulturális, vallási tradícióknak. Demográfiai szempontból új népesedési hullám kiindulópontjai lehetnek, különösen akkor, ha feleségeik is követik őket az emigrációba, megemelve a termékenységi rátát, egyre több olyan gyermeket hozva a világra, akiket később szintén az alacsony iskolázottság és a konzervatív életforma jellemez majd. Egyes városi iskolákban a migráció a bevándorolt gyermekek túlnépesedését idézi elő (pl. 1980 első felében a svájci iskolákban az arányuk 14–18% volt).

### A multikulturalizmus válasza

A multietnicitás az iskolában és az oktatáspolitikában az 1973-as olajválság után következett be. A 70-es évek fordulóján a legtöbb befogadó országnak és kormányzatának felül kellett vizsgálnia az integrációval és az asszimilációval kapcsolatos korábbi politikáját, ami a vendégmunkásokkal való hosszú távú együttélést vonta magával. A 70-es éveket megelőzően a bevándorlókat ideiglenes szükségmegoldás részének tekintették, akik csak rövid ideig maradnak, és ha vágyaikat elérték, dolguk végeztével remélhetőleg hazamennek. Az olajválság és a gazdaságoknak a fejlett világban mindenütt végbemenő átalakítása heveny munkaerő felesleghez vezetett. Egyes vendégmunkások önként hazamentek, a többiek azonban maradni akartak.

A modern bevándorló-célországok, mint Svédország, Németország vagy Ausztrália, kidolgozták a multikulturális oktatás koncepcióját és gyakorlatát, mégpedig különböző megfontolásokból. Az általuk befogadott emigránsoknak nem voltak a kétnyelvű oktatás bevezetésére irányuló követeléseik. A vendégmunkások esetenként Ázsiából jöttek, ahol nem anyanyelvüket, hanem a korábbi gyarmati hatalom nyelvét használták az oktatás eszközéül. Ezért nem volt értelme, hogy a multietnicitás alapjaként a nyelvet hangsúlyozzák.

Az oktatásnak viszont különféle kulturális hagyományokkal kellett szembesülnie. Ezek a befogadó országok oktatási szolgáltatásait a jóléti állam politikájával összhangban alakították ki. Ha azonban nem fogadták el ezeket az etnikai kultúrákat, szolgáltatásaik nem elégíthették ki az emigránsok szükségleteit.

### A multikulturalizmus támogatói

A multikulturalizmus az oktatásban – nevezik időnként kulturális pluralizmusnak, pluralista oktatásnak, kisebbségi oktatásnak, multietnikus nevelésnek is – olyan érdekcsoportok és erők önkifejezési formája, akik új szituációba kerültek. Köztük a tanárok, akik manapság óráikon szokatlan kulturális sokféleséggel találkoznak. Ők azonban nem termelők, hanem fogyasztói ennek az ideológiának. Mind a kutatási eredmények, mind a politikai események azt mutatják, hogy egyes tanárok eluta-

sítják a multikulturális ideológiát. Még ha formálisan egyet értenek is vele, olyan pedagógiai gyakorlatot folytatnak, amely gyökeresen ellentmond a multikulturalizmus lényegének. Kutatási eredmények egész sora bizonyítja az ellentmondást a formális egyetértés és a latens elutasítás között. Ez pedig időnként nemcsak ellentmond az új nevelési koncepciónak, hanem a lényegét hamisíthatja meg.

A másik, az új pedagógiai ideológiában involvált érdekcsoportot oktatási tisztviselők és közhivatalnokok alkotják. Általában elfogadják a multikulturális ideológiát, bár lényeges elemeit nem ők dolgozzák ki. Az általuk kötött kompromisszum oka világos: ha az állam (a kormány, a politikai pártok, vagy a közigazgatás és a helyi hatóságok) megpróbál megbirkózni az új helyzettel és a kisebbségek asszimilálása helyett integrációjukra törekszik, az oktatás szférájában ugyanígy kell cselekednie. Nemcsak erről van azonban szó, hiszen csak akkor képviselhetik érdekeiket, ha az új politikai helyzettel meg tudnak birkózni. Ezért az a jó stratégia, ha az új politikai tendenciának megfelelő, új oktatási rendszert dolgoznak ki: a multikulturális oktatást.

Mint más esetekben is, a harmadik érdekcsoport egyfajta politikai, ideológiai és tudományos elit tagjaiból tevődik össze. Számos multikulturális ideológiát dolgoztak ki – köztük a multikulturális nevelést – a 70-es évek során, egyes társadalmakban pedig az évtized fordulóján. Ha elkezdjük elemezni ezt az elitet, szemünkbe tűnik tagjainak sajátos etnikai, kulturális és történelmi háttere. Esetenként szakértők vagy politikai aktivisták, akiknek nemcsak egy kulturális háttere van. Bár néhányuknak elismert társadalmi pozíciója is lehet, úgy érzik, hogy sajátos elkötelezettségük van, egyfajta küldetést vagy különleges üzenetet hordoznak. Másképp fogalmazva: a multikulturális nevelés számukra nemcsak elmélet, hanem értékek és hit dolga is.

### Értékek és meggyőződések

Bár a multikulturalizmus témájáról egyre több publikáció olvasható (főleg a multikulturális oktatásról), általánosan elfogadott elmélet még nem született. Divatszóként valamennyien használjuk a fogalmat, a Nagy Elmélet azonban még hiányzik. Többet tudunk arról, hogy mi *nem* képezi részét az új pedagógiai koncepciónak.

A nemzetek fölötti (internacionalista) oktatás nem ekvivalens a multikulturalizmussal. A kiépült nemzeti oktatási rendszerek nemzetek fölötti mozzanatait emeli ki avégett, hogy áthidalja a hagyományból eredő, a modern életben azonban már diszfunkcionálissá vált feladatok közötti ellentmondásokat. A nemzetközi nevelés tipikus példája az idegen nyelvek tanítása. Ezzel szemben a multikulturális oktatás a létező állami és nemzeti szinteknél lejjebb fejt ki aktivitását. Ez azt jelenti, hogy elfogadja a kisebbségi normákat, értékeket és hagyományokat. Elfogadja a létező kultúrákat, de nem formál politikában entitásokat, mint aminő az állam és a nemzet. Ezenkívül a multikulturális oktatás meg akarja őrizni azokat a kisebbségi kultúrákat, amelyekkel dolgozik. Ezzel szemben a nemzetközi vagy nemzet fölötti oktatás a történelmileg megőrzött, de diszfunkcionális hagyományok leküzdésére törekszik.

A multikulturális nevelés nem azonosítható a felzárkóztató oktatással (a kulturálisan hátrányos helyzetű vagy szubkulturális háttérű gyermekek oktatásával) sem. A



hátrányos helyzetűek oktatása – a fogyatékosok tanításához hasonlóan – egyfajta segítség azok számára, akiknek elmaradottságuk leküzdéséhez különleges erőfeszítésekre van szükségük. Oktatásuk egyet jelent azzal, hogy hozzásegítjük őket az eredeti helyzetükből való kiszabaduláshoz, még ha a pedagógus kezdetben elfogadja a tanuló speciális szükségleteit. A multikulturális oktatás azonban nem akarja a diákokat kirángatni kisebbségi életkereteikből. A multikulturális pedagógus azt akarja, hogy együtt éljenek a kultúrák pluralitásával, és – eltérően a felzárkóztatótól – nem megszüntetni, hanem megőrizni akarja a sokféleséget.

E viták alapján megfogalmazhatjuk azokat az értékeket és célokat, amelyeket a multikulturális oktatásnak kellene követnie. Ilyen például a multikulturális személyiségfejlesztés. Ez egyet jelent azzal, hogy az embereket arra bátorítjuk: ne csak egy kultúra értékeit kövessék. Míg a homogén kulturális háttérrel általában előnyösnek gondolják, a multikulturális oktatás azt szeretné, ha a kettős vagy többes kulturális háttér lenne előnyös az egyének számára.

Ilyen a kisebbségi kultúrák fenntartása, beleértve az értékeket, normákat és tradíciókat, mint a vallás, a nyelv, a társas kapcsolatok. A multikulturális oktatásnak így egyfelől hozzá kell járulnia a kisebbségeknek a többségi társadalomba integrálódásához, másfelől pedig a társadalom egésze kulturális pluralitásának fejlődéséhez.

Ide sorolható az úgynevezett átfogó-értékek fejlesztése és felkarolása. Ezek mind a többség, mind a kisebbség számára közös értékek. A multikulturális oktatásnak nagy gondot kell fordítania ezekre az értékekre, mert ezek segíthetik a kisebbségi kultúrák fennmaradását egy többségi környezetben.

Végül ilyen az akulturáció megakadályozása. Mivel a kulturális csere mindig dinamikus folyamat, a kisebbségi kultúrák a hivatalos, homogén és nemzetinek elfogadott többségi kultúrán belül szubkultúrákká vagy reziduális kulturális hagyományokká válhatnak. Ez történt intézményes oktatás nélkül számos kultúrával (lásd pl. a skótok, az írek és a bolgárok nyelvének megváltozása Európában, az amerikai indiánok vallásváltozása, vagy az egykori gyarmati társadalmak kulturális mintáinak átalakulása Ázsiában, Afrikában és a világ egyéb részein). Az akulturációs folyamatot éppen egyes korai olvasztótégely-teóriák kezdeményezték (vegyük például azt a jelzőt, hogy minden kultúrának “formájában nemzetinek, tartalmában szocialistának kell lennie”). A multikulturális oktatásnak meg kell akadályoznia, hogy a kisebbségi kultúrák totális entitásokká váljanak, de segíteniük kell őket abban, hogy együtt éljenek a többség kultúrájával.

A multikulturális oktatás így normák olyan összességként funkcionál, amelyeknek irányítóként kell szolgálniuk ama tanárok számára, akik a tanítás során különböző kulturális háttérű gyerekekkel találkoznak. Olyan normákat foglal magában, amelynek célja: az etnikai és nemzeti kisebbségek fennmaradásának biztosítása azáltal, hogy megerősítjük kulturális identitásukat és mintákat adunk nekik arra nézve, hogyan élhetnek és fejlődhetnek kultúrájukkal együtt egy (nemzeti-etnikai) többségi környezetben.

## Az ideológia funkciója

Akár elfogadják ezeket a normákat a pedagógusok, akár nem, az új oktatási koncepciónak fontos társadalmi-politikai funkciói vannak ama társadalmakban, amelyekben kifejlődött, és nemcsak arra szolgál, hogy az oktatási rendszer lojalitását kifejezze az integráció és a multikulturalizmus új, állami szintű politikai irányvonala iránt. Azoknak a politikai ideáloknak a sajátos kifejezési formájaként is működik, amelyek rejtve maradnak az iskolán belüli és kívüli, mindennapi vitákban.

Ezáltal a multikulturális oktatás az etnikai pluralizmus iránti növekvő igény sajátos kifejeződése is. Az "etnikai" kifejezésnek ugyanakkor lehetnek olyan jelentései is, amelyek egy tárgyalási folyamat során nemkívánatosak. Ez azt jelenti, hogy az etnikai alapú pluralizmus valós veszélyt jelenthet egy nemzeti alapra épült állam számára, mert úgy tűnhet, hogy más nemzetek is részt kérnek az eredeti főhatalomból. Ezért könnyebb kulturális pluralitásról beszélni, mint etnikairól. Ezenkívül ez csak kulturális és nem etnikai egyenjogúságot jelent, s így nem jelent kihívást az állam és a társadalom kiépült politikai egyensúlya számára. A multikulturális oktatás természetesen etnikai pluralizmust jelent. Csak az etnikailag pluralista állam szembeül a multikulturalitás kérdésével. A kisebbségi csoportok integrációjának nehéz, hosszadalmas folyamatában azonban a pluralizmus etnikai jellegének hangsúlyozása irreális. Éppen ezért van a multikulturális oktatásnak mindig is igen erős politikai tartalma, ami túl bonyolulttá és többrétűvé teszi ahhoz, hogy egyszerre lehessen a konfrontáció és kompromisszum jelszava.

A multikulturális oktatás nemcsak az etnikai pluralizmus iránti igénynek ad hangot, hanem a hatalommegosztás követelményének is. A tanárok a tanórán nem törődnek a hatalommegosztással (bár autoritásukat még a tőlük különböző kulturális hátterűekkel is meg kell osztaniuk). Az oktatáspolitikusok azonban tisztában vannak a kisebbségiek hatalommegosztásra irányuló igényeivel. A kisebbségiek természetesen nem a katonai vagy az államhatalomból akarnak részesedni, hanem az oktatás ellenőrzésének jogából. Mégis ragaszkodnak egyfajta hatalommegosztáshoz és ennek szellemében módosítják társadalmuk hatalmi egyensúlyát. A multikulturális oktatás ennek következtében az állam többségi része és kisebbségi csoportjai közötti új hatalmi egyensúly kialakulásához vezethet. Egy új politikai hatalmi struktúra elemeként funkcionál, mivel az oktatás az állam számára fontos kérdés.

A multikulturális oktatás azonban mindig kényes helyet foglal el az oktatáspolitikai fejlődésében. Mint említettük, az oktatáspolitikai mindenütt elmozdult a hagyományos olvasztótégely-eszményképtől az akulturáció újféle felfogása irányába. Ettől kezdve nyilvánvaló, hogy a multikulturális nevelés kompromisszumot jelent az asszimiláló többség és az ennek ellenálló kisebbség között. Mint általában a kompromisszumok, időnként ez is csak átmeneti és törékeny. Lehet, hogy holnap idegen erők annyira asszimilálják a kisebbségeket, hogy többé nem kívánják majd a multikulturalizmust. Mindazonáltal az is megtörténhet, hogy valamelyik kisebbség veszi át a hatalmat. Ebben az esetben kultúráját ráerőszakolhatja másokra, ehhez pedig

nincs szüksége multikulturalista jelszavakra. Más szavakkal: a multikulturális oktatás csak akkor tekinthető megőrzésre érdemes kompromisszumnak, ha az ehhez szükséges politikai kompromisszumokat is meg lehet kötni.

Működőképes-e a multikulturális oktatás?

Mennyire képesek a tanárok és az oktatáspolitikusok megbirkózni többnemzetiségű klienseikkel? Röviden: eddig még nem találták meg az egyetlen és legjobb megoldást, de már tisztában vannak a kihívással. Lássuk, milyen jelei vannak az utóbbinak.

A kutatási beszámolók szerint azokban az esetekben, amikor az etnikai háttér a szocio-ökonómiai státussal kapcsolódik össze, az etnikai háttér és a tanulmányi előmenetel között szoros összefüggés van. Ha azonban a faji eredet társadalmi-gazdasági pozíciótól külön fejt ki hatását, akkor nem korrelál erősen az előmenetellel. Ez azt mutatja, hogy az etnikai sokféleség az oktatás révén leküzdhető, ehhez azonban különleges erőfeszítés szükséges.

A kutatási beszámolók azt is egyértelműen kimutatják, hogy a diákok eltérő etnikai eredete erős befolyással van az informális folyamatokra. Ez befolyásolja a tanár-diák viszonyt éppúgy, mint az osztályon belüli csoportdinamikát és légkört. Az évtizedek során a kisebbségi diákokra vonatkozó többségi észlelésekben mind az etnocentrizmus növekedése, mind pedig a helyzet növekvő elfogadása irányában változás állt be. Pontosan ezek a csoportdinamikai folyamatok vezethetnek az előmenetelben mutatkozó egyenlőtlenségekhez.

Számos tankönyvelemzés mutatott rá a diákok előítéleteinek hivatalos forrásaira. Egy-egy történelem-, irodalom-, vagy földrajz-könyvben szereplő, más etnikai csoportokra vonatkozó fogalmak, jelzők és illusztrációk (vegyük pl. az orosz-amerikai, a gyarmatosító-gyarmatosított, az Észak-Dél és a Kelet-Nyugat ellentétet) a kérdéses etnikummal kapcsolatban elfogultságra, előítéletességre vezethet. Általános a meggyőződés, hogy az összehasonlító tantervelemzések hozzájárulhatnak ahhoz, hogy megszabaduljunk az etnikai előítéletek eme forrásaitól.

A nyelvhasználat és a kommunikáció döntő szerepet játszik az iskolában és az oktatási folyamatban. A nyelv és a kommunikáció a kultúra szívében fekszik, és ha elfogadunk egy kultúrát, meg kell adnunk neki azt a jogot is, hogy a megfelelő nyelvet használhassa. A nyelv azért is fontos, mert visszatükrözi az oktatáspolitikai toleranciájának mértékét. Ha egy nyelv, mint oktatási eszköz használatára megadjuk a jogot, ezáltal egyenlőnek deklaráltuk azt a kultúrát is, amelyet kifejez. Emellett érvényre juttatjuk az egyénnek azt a jogát is, hogy hagyományait használja.

Továbbra is kérdéses marad azonban, hogy ez a hagyomány a modernizációt mozdítja-e elő, vagy pedig olyan örökség, amely inkább teher. És kinek van joga ahhoz, hogy valaki másnak a jövőjét meghatározza?

*KOZMA TAMÁS*

# MOTIVÁLHATÓK-E A CIGÁNY GYEREKEK

## Társadalomlélektani és neveléslélektani vázlat

„Minden rendű és rangú tudásnak, akárcsak a tudatlanságnak, az a tendenciája, hogy opportunistá irányban eltérjen az igazságtól.”

(Gunnar Myrdal)

**A**KISEBBSÉGI HELYZETBEN LÉVŐ ETNIKUMOK ESETÉBEN sokan bizonyítottanak vesznek, hogy alkatuknál fogva másképpen reagálnak, mint az euro-amerikai kultúra tagjai. Rendszerint nem reagálnak pozitívan lehetőségeikre. Vonzódásukat a semmittevés iránt, a szakértelem hiányát, a bér munkától való idegenkedésüket igénytelenségüknek, rendkívül korlátozott társadalmi és gazdasági látókörüknek, pusztán csak a létfenntartásra irányuló mentalitásuknak, önelégültségüknek, nemtörődöm életfelfogásuknak, valamint annak terhére róják, hogy egyetlen törekvésük a gondtalan élet biztosítása. Néha megemlítik, hogy az alultápláltság, a roppant alacsony életszínvonal csökkenti e kisebbségek életerejét, ez háttal van munkakedvükre és teljesítménymotivációikra, nem tudnak és nem akarnak intenzíven dolgozni (Myrdal 1974).

### Tudományos nézőpontok

A szakemberek aligha változtatják meg a világot, presztízsük nem magas (legalábbis Kelet-Közép-Európában, ellentétben az USA-beli NORC-felméréssel), de mégiscsak titokban mozgatják a marionett-figurákat. Megteremtik a szimbolikus és a nagyon is valóságos szcenáriókat, a világnézeteket, az értékeket, a problémákat. Az „utca emberének” világnézetét tudósok alkotják meg, még akkor is, ha nem hallottak róluk sem a többségi, sem a kisebbségi társadalomban. Nem túlzás azt állítani, hogy a szakember a világ optikusa: mi készítjük a rózsaszínű vagy a sötétszürke szemüvegeket.

Előljáróban, vagy magyarázatként úgy határozom meg a tanulmány tárgyát, hogy – eltérve a konvencióktól – olyan emberekről írok, akik a fogalom legszárazabb értelmében kisebbségiek. Ez nem csupán etnicitást jelent, nem csupán az eredeti csoporthoz tartozás „törzsi” értelmezését. Egyetértek Rex (1993) fejtegetésével: az etnicitás, a szociális státus és a társadalmi osztály összekapcsolódik. A kisebbségi etnikum – mint kisebbség és mint etnikum – belülről ugyan strukturált, azonban

a társadalomba státus-csoportokként, illetve osztályként illeszkedik be. Ez esetünkben annyit jelent, hogy ezeknek a csoportoknak gyakorlatilag nincsen esélyük arra, hogy bekerüljenek a magyarországi elitbe, vagyis vezető pozícióhoz jussanak a gazdaságban, a tudományban, a kultúrában, a politikában, a fegyveres testületekben, az öt kitüntetett területen. Egy-egy kivétel lehetséges, de az a szabályt erősíti, vagy megjeleníti a társadalom “díszcigány” fogadókészségét (ahogyan volt és van “díszsidó”, “díszgőj”).

Hajtóerőkről, késztetésekről értekezve előre kell bocsátani, hogy a klasszikus felsorolás szerint vannak velünk született, biológiaiilag determinált késztetéseink (éhség, szomjúság, szexualitás, stb.). Régebben ezeknek tankönyvi neve ösztön volt, újabban elsődleges hajtóerőnek, azaz *drive*-nak mondják. Másodlagos hajtóerők a tanultak, azok a motívumok, amelyeket *Maslow* óta az önmegvalósításhoz szükséges tényezőkként ismerünk. Ezekről lesz szó a továbbiakban. Azzal a lényeges különbséggel, hogy nem a kísérleti lélektan, nem a humanisztikus pszichológia játssza a központi szerepet, hanem a kultúra, a közeg, amelyben élünk. Az, amit nem vetkőzhetünk le, próbálkozunk bár körömszakadtáig. *Hall (1981)* megfogalmazása szerint belőle – mármint a tárgyi és a nem tárgyi kultúrából – áll emberi létünk teljes szövedéke. Nem lehetünk függetlenek házunktól, városunktól, technikáinktól, nyelvunktől, akkor sem, ha szenvedünk tőle. Ez különösen igaz, ha figyelembe vesszük *Wiener (1974)* nézeteit is: az etnikai csoportok válsága, a városaink válsága, az oktatás válsága *rendszer an sich*, csupa nagybetűvel. Ez ugyanaz a válság, csak a vetületek különböznek. Új dimenziót alkottunk magunknak, a kulturális dimenziót, s ennek legnagyobb része láthatatlan. Meddig hagyhatjuk ezt figyelmen kívül? Kiváltképp etnikai csoportok esetében szükséges a visszacsatolás. Vegyük példának a legnagyobb magyarországi etnikumot, a cigányságot!

Az élővilág fejlődése folyamán kialakult hatalmasnak nevezhető agyvelőnk, s ennek olyan következményei vannak, amelyeket egyáltalán nem tudtunk volna megjósolni, ha nekünk, embereknek kellett volna megtervezni a főemlősöket. Ennek lényege az, hogy jól-rosszul (inkább rosszul) megépített társadalmi környezetünkhöz jól-rosszul (egészen elfogadhatóan) alkalmazkodni tudunk. Ezt a vitathatatlan sikert elkönnyelheti kisebbségi társadalmunk is – bár a többség gyakran fejét csóválja, gyakran rosszallja, néha üldözi, egyszer-egyszer bünteti is (mármint a túléléshez vezető utakat és módszereket). Azonban nem feledkezhetünk meg arról, erre kötelez a tárgyilagosság elve, hogy mind a többség, mind a kisebbség régióinkban elképesztő türelemről, túlélőképességről, pszichotechnikákról és szociotechnikákról tesz bizonyosságot. Hosszú oldalakon lehetne sorolni a hivatalos és a nem-hivatalos diszkriminatív lépéseket, oldalakat lehetne megtölteni jogos, tényszerű vádakkal, hogy miben, mennyire vagyunk vétkesek és miért. De mindkét csoport, a nagyobb is, a kisebb is. Azonban elkerüli figyelmünket, hogy a “fajgyűlölő” (milyen utálatos és hazug vád!) magyarság okleveleink, kiváltságleveleink szerint már hatszáz éve üldözi a cigányságot. A “más”, az “idegen fajú” cigányság pedig immár hatszáz éve gyülekezik nálunk, lopja a napot, tétlenkedik, parazita, szaporodik arányban és



lélekszámban. Ráadásul a viszonylag elfogult 1992-es reprezentatív minta szerint 1987 óta csökken a cigány-ellenes előítéletek gyakorisága és ereje, pedig minden tanítás szerint, amely gazdasági-társadalmi krízis és rasszizmus kapcsolatát taglalja, pont a fordított eredményt kellett volna kapnia a holland kutatónak (*Postma 1993*). Ebből az következik, hogy a “cigánypárti” és a “cigányellenes” értelmiség is előítéletes. Mintha szükség lenne egy gyámoltalan, védelemre szoruló kisebbségre a gondolkodói-kutatói lét igazolásához. Világgért sem állítanék olyat, hogy a helyzet megnyugtató, hogy nincsen “cigánykérdés”, csak arra kívánok utalni, hogy evidenciáinkkal bajok vannak. Nem a valóságot tükrözik, hanem korábbi tapasztalatainkat, illetve a példaértékűnek tekintett, 30–40 éves nyugat-európai és észak-amerikai elméleteket. A genocídiumokat túlélő örmények, zsidók elhagyták a számukra teljesen kedvezőtlen társadalmakat. Valami okának kell lenni, s ezen érdemes elgondolkozni, hogy van itt minden rossz, de nincs népiirtás, etnikai tisztogatás, és nincsen Fekete Hatalom és nincsen menekülés. Ezek pedig igen makacs tények, nem kerülhetjük meg őket. Töményen: a helyzet rossz, de nem kiélezett. Ezt Kelet-Közép-Európában hangsúlyozni és értékelni kell.

## A bénító félelem

A tudomány szintjéről nézve a magas érzelmi-motivációs szint élénk és hatásos válaszokhoz vezet. Ennek alapján cigányságunknak a nemzet élcsapatához kellene tartoznia. A valóság társadalmilag és egyénileg sem ez. Ha ugyanis a felindultság tartós, az nemcsak fékezheti a hatékony viselkedést, hanem az erre való késztetést egyenesen nullára csökkentheti. Nézetem szerint ez az érzelmi állapot, a bénító szorongás jellemzi a cigányságot, amikor a domináns etnikummal, kultúrával kerül szembe. (Mint a későbbiekben majd utalok rá, a cigányság nézetem szerint elsősorban azért nevezhető valamiképpen egységes etnikumnak, mert a közös sors – a domináns etnikum stigmája – egységre kényszeríti.)

Beszélhetünk dermesztő félelelről is, ettől persze hétköznapi értelemben tudunk mozogni, dolgozni, enni-inni, szeretni asszonyainkat, gondolkodni. A félelem elsősorban a fehér, angolszász, protestáns értelemben vett etikus gondolkodást, távlati tervezést, a közvetlen lemondást akadályozza. A félelem, a holnaptól való rettegés csak a mának életét engedi meg. Ez nem gyermeki vonás, ez nem tanulatlanság, ez nem rosszindulat, ez nem etnikai sajátosság: ez egy etnikai csoport tagjai empiriájának egyenes következménye. E pillanatban csak azt kérdezhetjük, mi volt előbb, a tyúk vagy a tojás, vagy azt, mit csinál a szél, amikor nem fúj?

Veszélyes helyzetben “normális” reakció, ha az ember megdermed. A közszerepléstől való félelemtől már mindannyian szenvedtünk pályakezdő korunkban, sokan ma is érezzük a “lámpalázat”. Ha valakit kényszerítenek arra, hogy éljen a nagy lehetőséggel, hogy kivágja a rezet, akkor nyilván csődöt mond. Általában az aggodás korlátozza az ügyességet, a “tudást”. Csak viszonylag (viszonylag!) feszültségmentes

helyzetben tudjuk “hozni magunkat”, a félelem az az állapot, amikor testünk vagy lelkünk sérülésének gondolata kizárólag az elhárításra, a menekülésre készítet (*Hebb 1975*). A szorongás, a bénító félelem a teljesítménykésztetésnek alapvető akadálya lehet. Itt nem kizárólag az iskoláról, az oktatásügyről van szó, sőt nem is elsősorban arról, hanem a társadalomról, amely a cigányságot és az iskolát is körülfogja.

### Kérdőjelek a „társadalmi beilleszkedésről”

Átlapozva *Pálhegyit (1981)*, *Serpellt (1981)*, *Peck-et és Whitlow-t (1983)* nem tudok kitérni egy igen fontos elméleti kérdés elől. Ezt a problémát feszegettük *Furray R. Katalinnal* írott munkáinkban (1990, 1991) is. Most azonban inkább azt tartom feladatommak, hogy evidenciáról gondolkodjak – közhely, hogy néha fel kell tenni a kérdést, tényleg evidens-e valami.

Az előbbi kompilatív művek, a mi empirikus dolgozataink megpróbálták abból kiindulni, hogy tiszteletben tartva a kultúrák másságát, tolerálva a kisebbségeket, hogyan tudnánk kooperációt létrehozni a cigány etnikum és a magyar többségi kultúrát visszatükröző, illetve azt kiszolgáló közoktatási rendszer között. Most arra keresem a választ, mit is tudunk erről a lehetőségről. Alapjában véve két bazális személyiségelméletre és két motivációs elméletre építettünk. *Freud, Kardiner, Maslow, George Mead* munkáit használva hol azt emeltük ki, hogy a személyiség rétegezetten felépített (itt már-már mindegy, hogy a különböző rétegek a mélylélektanból származnak-e, vagy a modern faktoranalitikus modellekből), hol azt, hogy érlelődése kondicionálás, vagy operáns kondicionálás során történik, vagyis a tanulás-kitöltés, vagy a jutalom-büntetés dimenzióiban könnyebb leírni. Mostanáig pontosan ezeknek a nézeteknek az érvényességét, és/vagy sajátosságát nem vettük szemügyre a cigány kisebbséghez tartozó gyermekek motivációinak elemzésekor. Erre pedig azért van szükség, mert a kíváncsiság, a tudás megszerzésének vágya, a világban való eligazodás óhaja az örök emberi kérdésekhez vezet. „Ki vagyok?”, „Mi ez körülöttem?”, „Mit remélhetek?”, „Mit kell tennem?”

Nos, itt a sajátosság: ezek a kérdések nem merülnek fel a könnyörtelen fizikai-biológiai szükségállapotokban vagy az állandó létbizonytalanság nyomása alatt. Így tehát válaszaink esetleg irrelevánsak. Legyünk őszinték: a mi receptjeinkre részben a WASP gondolkodásmód, részben a régi-új (csak frazeológiailag eltérő) elit-tudatú, finnyás értelmiségi attitűd nyomja rá bélyegét. Félve és óvatosan lehet hozzányúlni a cigány gyermekek iskolai és iskolán kívüli motivációjának problémájához.

Kultúráról van szó: a kultúra több és más, mint regionális egység, mint nemzeti elv, mint adott történelmi korszak. Az anyanyelv, az emberi kapcsolatok, a személyes szabadság, a demokratikus értékek talán megvannak ebben a kultúrában, talán nincsenek, de mindenképpen másnyelven. Ha viszont a horizont ilyen messze van, akkor nem szabad vállalnunk, hogy hiedelmeinknek legyenek kitéve. Ha a kisebbség gyermekei körében túlsúlyban van a szégyen, mert cigánynak lenni nem dicső dolog,

akkor szembe kerül(het)nek saját vágyaikkal, és rá kell ébredniük arra, hogy ez az iskolarendszer, ez a társadalom nem alkalmas kívánságaik kinyilvánítására. Ez visszahat arra a magatartásra, amely erősítené az alkalmazkodási késztetésüket, növeli a zavart, a bizonytalanságot és a szorongást.

Másfelől azonban tény, hogy lassacskán létrejön és lassacskán (túlságosan lassan) szélesedik egy cigány értelmiségi réteg. Tudnunk kell azonban azt is, hogy ezzel a művelt és érzékeny emberek köre nő meg, akik védtelenebbek a társadalom embertelenségével, álszentségével szemben. S egyúttal ők lesznek a legkevésbé hajlandók arra, hogy megtegyék az integrációhoz, emancipációhoz feltétlenül szükséges engedményeket. Tudjuk, hogy a "mi" cigány gyermekeink mennyire érzékenyek és szeretetvágyóak. Felnőve – műveltebben és érzékenyebben – nem fogják engedni, hogy mindent passzívan elfogadjanak.

További elvi kérdés, hogy korábban az okozott gondot: csalogassuk be és tartsuk benn a gyermekeket iskolarendszerünkben. Ám időközben már nem érvényes, hogy az iskola a társadalmi mobilitás feltétele, kiváltképpen nem egyedüli feltétele. Szegényebbek lettünk egy illúzióval, és most más természetű a baj. Most a Felvilágosodás korának etikai kérdése lett érvényes: felkészületlen népcsoport szembekerül a gyermekbetegségekkel küzdő parlamentáris demokráciával és a vad, múlt századi gazdaság- és pénzügypolitikával.

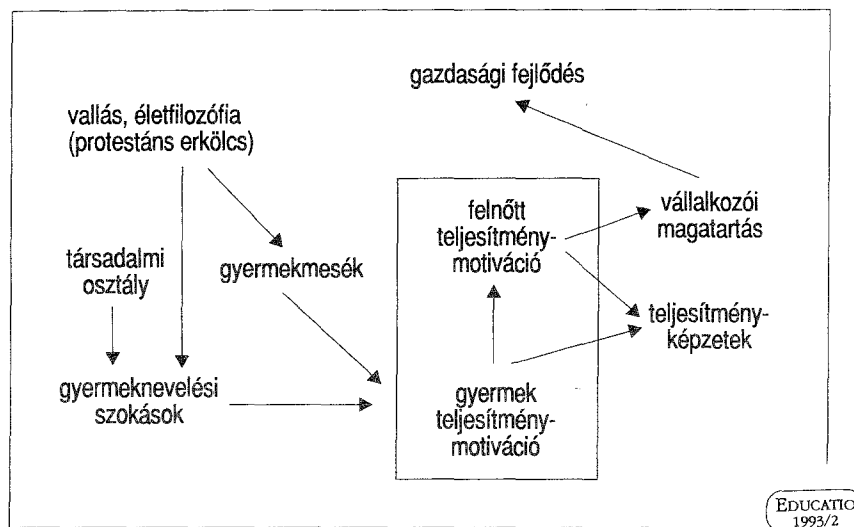
## Ezer apró motívum harca

A motívumok harca a hagyományos, német eredetű pszichológiában azt jelenti, hogy egyszerre vannak jelen bennünk ellentétes indítékok, s érdekeinkből, erkölcsiségünkől következően a legmagasabbrendű nyeri meg a harcot, ezt követjük, ez az akaraterő diadala. Az általunk vizsgált helyzet mind a többség, mind a kisebbség miatt megköveteli, hogy világos különbséget tegyünk a cigányság ellenes kis csoport és a cigányságtól (néha érthetően, néha érthetetlenül) idegenkedő, illetve a cigánysággal szemben félelmet érző tömegtől. Ez azért fontos, mert mindkét oldal és mindkét oldal sajtója összemosza a különbséget. Pedig az egyikkel szemben fel kell lépni a törvény teljes szigorával, a másik pedig fiatal demokráciánk egyik sarkalatos kérdése.

Az összemossa, az összekeverés tömeghisztériát, önkényt, erőszakot szülhet, míg a párbeszéd esélyt ad arra, hogyan lehet megoldani kisebbségi kérdést. Hétköznapi nyelvre lefordítva: más a skinhead és más az, akinek ellopják néhány tyúkját, más az etnikai maffia és más a nyomorgó tömeg Kelet-Magyarországon. Nem tanultunk eleget Bibótól: a fasiszták ellen harcolni kell, a keresztény úri középosztályt meg kell nyerni (*Bibó 1986*). Történelmi tragédia, hogy a 40-es években azonosították a kettőt, azon az alapon, hogy az ideológiákban voltak empirikus alapon nyugvó apró egyezések – ugyanis volt akkor igazságtalan trianoni békediktátum és tényleg van ma cigánykérdés. Tényleg múlhat a bőr színén, hogy a "kocsisoron" milyen alapon választ valaki és tényleg lehet, hogy egy csoport cigány suhanc miatt átmegegyek az utca a túloldalára. De mindez együtt mégiscsak valami más!

Amit meg kell érteni és meg kell értetni a motívumokkal, elsősorban a teljesítménymotívumokkal, másodsorban az iskolai tanulással kapcsolatosakkal (azért a sorrend, mert az első magában foglalja a másodikat, de a második kezelhető önállóan) összefüggésben, a következő. A motívumokra, mint az élet fenntartásához szükséges feszültségekre szükség van. Maga a motívum azonban sem cél, sem ok, hanem leginkább mechanizmus. Megjelenési formái (pozitív és negatív példák özöne kellene most) nem azonosak azzal, ami kiváltja őket, sem pedig azzal, milyen irányba mozgatják a gyermeket. Pontosan ezért szükséges új történelmi, társadalmi, gazdasági helyzetben felülvizsgálni evidenciáinkat, mert lehet, hogy érvényességi körük csökken, vagy súlypontjaik áthelyeződnek. S valljuk be: a "mi" pszichológiánk, pedagógiánk német gyökerű, amerikaiasan zománcozott, poszt-modernül csomagolt. Ebben a kisebbségi csoportban validitását, reliabilitását eddig alig vizsgáltuk. Ezen a területen lépni kellene, ha pl. Japánnak, Braziliának, a négy kicsi tigrisnek, Izraelnek sikerült és kellett "saját" pszichológiát és nevelési eljárásokat alkotni (nem beszélve a nagy multikulturális államokról), akkor ideje lenne törleszteni adóságunkat elméletben és gyakorlatban egyaránt.

### A teljesítményre nevelés összefüggései



A fenti ábrán (McClelland 1961) bemutatott elmélet legalább arra elegendő, hogy a feladat komplexitását és kölcsönös függőségi rendszerben való megjelenését elképzeljük. Minden olyan program, amely az ábrán található rendszerek és alrendszerek mindegyikével foglalkozik, csak a következő nemzedék életében mutat majd hatást. A kutatócsoport nem kevesebbet állít, mint azt, hogy a 23 fejlett ország 1920-as

években kiadott mesekönyveiben fellelhető teljesítményképzetek, motivációk 0,53-as korrelációs koefficienszt mutatnak a 30-as és a 40-es évek energiatermelésének emelkedésével, míg ez az emelkedés a 40-es és az 50-es években kiadott mesekönyvek teljesítményképzeteivel csak 0,03-as korrelációs koefficienszt adott. Nagyon valószínű, hogy a hatás napjainkban mutatkozna ismét szorosnak.

Intellektuális specifikum lenne azt bizonygatni, mennyire megoldhatatlan feladat egyetlen nemzedék életében átlépni a minőségi határokat. Hosszú távú feladatról van szó, amikor e népcsoport gyermekeinek tanulási motivációjáról gondolkodunk, bár a távlatokat a mindennapok erőfeszítéseivel lehet megalapozni. Amikor tehát a cigány gyermekek iskolai-tanulási motiválásáról van szó, akkor a cigányság helyzetéről és helyzetének távlati javulásáról is szó van.

Olyan leírási módot keresek, amely gyermekközpontú; a gyermekből, kultúrájából, háttéréből indul ki és diagnózis, prognózis, terápiás javaslat egyszerre. Megtévésztőek lesznek a köznap szavak: szakkifejezésekről van szó. Ez a megközelítésmód nem a halmozottan hátrányos helyzet *circulus vitiosusa*, nem a túl könnyen alkalmazható USA-beli néger kérdés, nem a Dél-Afrikai apartheid. Inkább kontinensünk bevándorló, menekült, vendégmunkás, külföldi gyermekei körében gyűjtött tapasztalatokon alapszik.

## Motiválás az iskolában?

A kérdés két szálon vetődik fel. Az egyik természetesen a mindennapi iskolai élet. A másik pedig az, milyen mértékben és hogyan szabad beavatkoznunk. Nevezhetjük iskolabetegségnek azt az állapotot, amikor az iskola szempontjából nemkívánatos, zavaró magatartású gyermek jelenik meg az első osztályban és ezt a "kóros" állapotot az iskola sajátos viszonyai konzerválják. Lassan kialakul valamilyen szorongásféle az iskolával szemben, a gyerek néhány év után vonakodik iskolába menni, képtelen megnyikkanni az osztályteremben, az önkéntes hallgatás gettójának fala épül fel. Ha látszik már az iskolaundor, a direktnél talán bosszantóbb, de nagyobb jelzésértékű iskolakerülés, akkor vetíti előre árnyékát a teljesítménykudarccal, az összeomlással. Ez a gettó-szindróma érdekes módon azzal függ össze, ha "túlságosan" sikeres volt az óvodái, az elemi iskolai beilleszkedés, vagyis a gyermek és a család immár többedszer éli át, hogy valahonnan kiszakítják, valahova beparancsolják. Ez kiváltképpen gyakori a mi csoportunk esetében, ahol érvényes a "túlzott" családi kapcsolódás, a féltő gondoskodás. (Ne tévesszen meg senkit a cigány gyermekek felülreprezentációja az állami nevelő intézetekben: a társadalom peremére sodródott, széthullott, deviánsná vált cigány családok nem "a" kultúrát képviselik, hanem egyéni – jóllehet a társadalom által befolyásolt – kudarchelyzeteket jelenítenek meg.)

Axiómaként kezelhetjük, ha a gyermek nem kapja meg az elemi biztonságigényét kielégítő törődésmennyiséget és törődésminőséget, akkor se készíttetésre, se ösztönzésre nincsen esélye a pedagógusnak. (A gyermekek óra alatt elbambulnak, elábrán-

doznak, dekoncentráltak, érdektelenek.) A cigány kisebbségi sorban élő gyermekek bizonyos értelemben – többségük az általuk működtetni nem tudott demokratikus intézmények és ellenséges gazdasági viszonyok között él – hontalanok. (Természetesen nem az anyaország hiányára gondolok esetükben, hanem hazájuk szociális és intézményi berendezkedésére.)

A megoldáshoz hozzájárul, ha a problémát kettős vágányra tereljük. Motiválni, ösztönözni két párhuzamos úton lehet és kell. Az egyik a falakon belüli multikulturalizmus (a cigány gyermekek által megjelenített kultúra meg- és elismerése), a pedagógiai többlet-támogatás, a pozitív diszkrimináció. A másik a kontaktus felvétele a közösséggel (családdal, nagycsaláddal, nemzetséggel). A kettős vágány egyfelé vezet.

Ha felnőtt életre nevelünk, először is el kell fogadnunk (amennyiben az összes véletlen szerencsésen a kezünkre játszik) azt a kényelmes, ám roppant felelősségteljes tényt, hogy a kisgyermek először a szülői példát követi, aztán az iskolait, végül a társadalmat. A fejlődő pszichikum védtelen a szociális befolyásolás három színterével szemben (*Hofstätter*): mégpedig a propagandával, a reklámmal, az oktatással szemben. Ezen kívül pedig bennünk vannak alapvető mechanizmusok: az utánczás, az azonosulás, az interiorizáció, vagy internalizáció. Egy tárgyat alakíthatok úgy, ahogy akarok: faraghatok botot, építhetek házat, főzhetek halászlét. Az embert azonban nem szabad ilyen értelemben alakítanom, habár technikai értelemben nem lenne akadálya. A tanulási motivációt nem szabad úgy értelmezni (szűkíteni), hogy a gyerek motivált legyen például a kémiai fogalmak elsajátítására – vagy az etnikai csoportjától való elszakadásra.

Nem hagyhatjuk magára a súlyos helyzetben lévő cigány gyermekeket, de nem is dönthetünk helyettük. Arra kell nevelnünk, hogy ne rohanjon fejje a falnak, de nem nevelhetjük konformistának, mikor nem tudjuk, mi lesz a norma, mi lesz az érték. Itt és most a legtöbb, amit tehetünk, hogy a lehető legkevesebbet ártsunk: lássuk be, hogy nem tudjuk a Kant-i szépre, jóra, igazra megtanítani, nem tudunk kezébe adni iránytűt, hogy mindig eligazodjon a térképen. Fel kell keltenünk az érdeklődését, hogy akarja megérteni a világot, benne saját helyzetét, próbálja meg "letapogatni" a feléje irányuló elvárásokat, azaz építsen magának pszichológiai radart, aztán döntsön az Alkotmány, az ethosz és saját érdekei alapján. Tehát a kérdés is, a válasz is támaszkodik Riesman-re, ami nem csoda egy etnikai problémákkal terhes, a recesszió és a stagfláció között imbolygó országban.

## Az együttműködés lehetőségei

Mifelénk, Közép-Kelet-Európában (és ez nem kizárólag a viszonylag nagy lélekszámnak tulajdonítható) a cigányság megőrzött valamit abból, ami "nemzeti életnek" nevezhető, ami az egyén számára társadalmi otthont nyújthat. Hiába vetjük szemünket Nyugatra, ott más a helyzet. Itt még van valódi kohéziós erő, és igaz az, hogy van egyetlen, de csak egyetlen cselekvés-terület: a cigány lét területe. Ezen a

téren az elérhető eredmények magától a cigányságtól függenek. Azért nem szkepticizmus kétkedéssel elemezni az iskolai sikeresség “magyar” feltételeit, mert a kohézió másik oldalán az a látható fal emelkedik, amelyet a többségi társadalom emel. Rosszak, hibásak, károsak azok a sztereotípiák, amelyek “egyszerű” rasszizmusról, fajgyűlöletről szólnak, sulykolják a reménytelenséget, növelik a feszültséget. A sokszor emlegetett feketéknek az Egyesült Államokban van lehetőségük arra, hogy “kilépjenek”, a zsidóknak minden országban van lehetőségük arra, hogy asszimilálódjanak. A cigányság számára azonban egyik sem megoldás. Hogyan is képzelhetjük, hogy félmillió cigány “kiléphet”, “asszimilálódhat”, vagyis átcúsúzhat a határon, amelyet a többség emel, a kisebbség segít építeni? (*Lewin 1975*)

Az összekényszerített kisebbséget – bár van társadalmi otthonuk, csoporttudatuk, kohéziójuk – külső nyomás segíti továbbra is kisebbségi csoportként élni. Meglehetősen közismert, hogy etnikai kisebbségek esetében beszélhetünk a csoporttagok által választott hovatartozásról, de olyanról is, amelyet a másik (domináns) etnikai csoport jelöl ki, ragaszt rá, címkéz. Bár a demokratikus és humanista felfogás az etnikai csoportot választott csoportnak tekinti és a hovatartozás kérdését az egyéni döntésre bízta, aligha kétséges, hogy a kétféle besorolás létezik, némely esetben egymást áthatja, némely esetben pedig egyszerűen az utóbbi válik uralkodóvá. *Barth (1969)* szerint különösen olyankor jellemző ez, amikor a domináns etnikum számára gazdaságilag-társadalmilag előnyös, ha más csoportokat az uralkodó pozíciókból ki tud zárni.

A cigányság esetében a külső nyomás biztosan erősebb, mint a belső kohéziós erő, ezt tipikus jegyek mutatják. A cigányság önmagában heterogén (eredetük, anyanyelvük, belső szociális struktúrájuk szerint), politikailag kaotikus (közel 200 érdekképviseleti, kulturális, politikai szervezete van), kapcsolataik gyakran ellenségesek, a csoport mint egész szervezetlen és nagyon gyenge. Ha komolyan kezeljük a definíciós kérdéseket, akkor az etnikai kisebbség fogalmában csak akkor gondolkodhatunk, ha a meghatározások sok-sok eleme közül a közös sorsot emeljük ki. Ez a közös sors azonban a mai gazdasági, politikai, tömeghangulati körülmények közepette a bűnbakképzésnek, a dzsungel törvényeit tisztelő liberalizmusnak kedvez. (Vesszen a gyenge, győzzön az erősebb!) Ha nem történik semmi, akkor újra írhatjuk a Darwin-i A fajok eredetét, ahol a szociáldarwinizmus fejezetben a fejlődés egyik zásakutcaja lesz a cigányságról szóló néhány bekezdés.

Mi hát a teendő? Először tisztán kell látnunk. Három embercsoporttal van dolga cigány gyermekeinknek: a barátokkal együtt kell működni, a semlegesekkel igyekezni kell építeni a kapcsolatokat, de vannak ellenségek is, ott nincs helye párbeszédnek, csak tiltakozásnak. Itt vissza kell utalnom az ábrára: ebben a kontextusban nem létezhet külön kisebbségi törvény, külön oktatási törvény, külön foglalkoztatási törvény. Mindegyiket maga alá teperi, elsodorja a képviseleti demokráciáról, illetve a gazdaságpolitikáról vallott filozófia. A többi porhintés, szemfényvesztés.

Elmúlt az udvarias hallgatás ideje. Arra kell tanítani a cigány gyermekeket, hogy csak akkor várhatnak aktív segítséget barátaiktól, állíthatják a maguk oldalára a



semlegeseket, ha önmaguk bátran és elszántan védekeznek, építik civil társadalmukat. Új kockázatot kell vállalniok, s ez a kockázat nagyobb, mint a régi, a "lecigányozás". Ez nyomasztó lehet a cigány fiatalokra. De tisztességesebb és méltóbb aktívan reagálni az új helyzetre, mint megvárni azt, hogy a leggyengébb csoport fizeti meg a többség felemelkedésének árát, ahogyan egykor Afrika, Ázsia népei a Nyugat hitelezői lettek. Ha a cigányság nem ad helyet sem cigány, sem magyar csőcseléknek, akkor cselekszik kulturáltan és felelősségteljesen. A többségnek látnia kell, hogy kritikus helyzetünk miatt szükség lehet ugyan olcsó munkaerőre és közbiztonsági bűnbakra, ez azonban veszélyes tévútra vezet.

Tévedés azt hinni, hogy az az ember, aki elszánta magát arra, hogy vállalja a rá kimért sorsot, az folyamatos feszültségben, szorongásban, stressz-helyzetben él, tehát jó talaj az agresszivitás számára. Éppen ellenkezőleg: az szorong, az lesz agresszív, aki nem lát világosan, aki nem tudja, mi a tennivalója. Aki szembenéz a veszéllyel, az élhet derűs légkörben, még akkor is tudja élvezni az életet, ha veszély veszi körül. Csak a bénító félelemtől, szorongástól megszabadulva ösztönözhetőek és bonthatók ki azok a hajtóerők, amelyek a teljesítményképes tudásban is kimutatható hatással lesznek.

És egy zárómondat: ha az olvasó átgondolja a fentieket, el tudja-e dönteni, kiről szól, a többségről, vagy a kisebbségről? Rólad és rólam és róla szól a mese...

HEGEDŰS T. ANDRÁS

## IRODALOM

- BARTH, F. (1969) *Ethnic Groups and Boundaries*. London, Allen & Unwin.
- BIBÓ ISTVÁN (1986) A magyar demokrácia válsága. In: *Válogatott tanulmányok II*. Magvető, Budapest, 17–79. pp.
- FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS (1990) *A cigány etnikum újjászületőben*. Bp., Akadémiai Könyvkiadó-Közoktatási Kutató-sok Titkársága.
- FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS (1991) *Két tanulmány cigány gyermekekről*. Bp., Akadémiai Könyvkiadó-Közoktatási Kutató-sok Titkársága.
- HALL, E. T. (1981) *Rejtett dimenziók*. Bp., Gondolat.
- HEBB, D. (1975) *A pszichológia alapkérdései*. Bp., Gondolat.
- MYRDAL, G. (1974) *Korunk kihívása: a világszegénység*. Bp., Gondolat.
- McCLELLAND, D. C. et al (1961) *The Achieving Society*. Princeton, Van Nostrand.
- PÁLHEGYI FERENC (1981) *Személyiséglélektani kalauz*. Bp., Tankönyvkiadó.
- PECK, D. & WHITLOW, D. (1983) *Személyiség-elméletek*. Bp., Gondolat.
- POSTMA, K. (1993) Csökken a cigányokkal szembeni előítélet. *Közgazdász*, No. 5.
- REX, J. (1992) Ethnic and Class Conflict in Europe. *Aula*, No. 3. 18–28. pp.
- RIESMAN, D. (1983) *A magányos tömeg*. Bp., KJK.
- SERPELL, R. (1981) *Kultúra és viselkedés*. Bp., Gondolat.
- WIENER, N. (1974) Az értelmiség és a tudós szerepe. In: *Válogatott tanulmányok*. Bp., Gon-



## A NEMZETISÉGI-ETNIKAI OKTATÁS ÁLLAMI TÁMOGATÁSA

A Z ISKOLÁK MŰKÖDÉSÉHEZ NYÚJTOTT ÁLLAMI támogatást *fejkvótának* nevezzük mostanában. De csakugyan kvóta-e? A kifejezés eredeti értelemben *hányadot, arányt* jelent. Vélhetnénk, hogy a közhasználatban lévő kifejezés a nemzetiségek és etnikai kisebbségek arányára, illetve ennek az aránynak megfelelő részesedésére utal valamiből, a költségvetésből, az oktatásra fordított pénzeszközökből. Valójában sokkal bonyolultabb dologról van szó, amiről általában keveset tudunk.

Az elismert nemzetiségek anyanyelvi oktatása (az egyes nemzetiségi iskolákban, osztályokban, tanulócsoportokban) az elmúlt évtizedekben is külön állami támogatást kapott. Ez természetes, hiszen a speciális oktatásnak mindig vannak járulékos költségei. Ne tévesszen meg senkit, hogy minden érintett nemzetiségi szövetség, érdekszervezet úgy ítéli meg, hogy az elmúlt évtizedekben nehezen korrigálható veszteség érte a nemzetiségi oktatást. Direkt, közvetlen politikai szándék valószínűleg kevesebb volt ebben a folyamatban, mint a nemzeti kisebbségek ügye iránti közöny és érdektelenség. A falu és a kisiskola – általában a kisebb, nehezebben ellenőrizhető szervezetek – ellen irányuló politika, a nemzetiségiéktől természetesen sűrűbben lakott határszélek politikai és gazdasági elszigetelése (az anyaországokkal való kapcsolatok felszámolása), a mezőgazdasági nagyüzemek szervezése, az infrastruktúra fejletlensége olyan kényszereket jelentettek önmagukban is, amelyek gyorsították a városba vándorlást, az eredeti közösségek szétesését, az egyéni asszimilációt. Az oktatásügy ezekkel a folyamatokkal szemben tehetetlen lett volna akkor is, ha mégoly nagylelkű kisebbségi politikát folytat (ami persze játék a szavakkal, hiszen az oktatáspolitikai nem függetlenedhet más politikáktól).

### A nemzetiségi, etnikai oktatáshoz való kiegészítő állami hozzájárulás szabályozása

Mivel sem az oktatásról, sem pedig a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló törvények nem készültek el, a kisebbségi oktatásügy fenntartását, finanszírozását az önkormányzati és az éves költségvetési törvények szabályozzák. Mit jelent ez? Az önkormányzatok az éves költségvetésből az oktatással kapcsolatos feladataik ellátásához normatív – a gyerekek létszámától, életkorától, stb. függő – összegeket kapnak.

A nemzetiségi, etnikai vagy kéttannyelvű oktatás alapján az önkormányzatok az 1990. évi CIV. törvény szerint részesülhetnek kiegészítő normatív állami támogatással.

tásban. A nemzetiségi oktatás a német, román, szerb, horvát (pontosabban szerb-horvát), szlovák, szlovén, görög (és egyéb) nyelvekre terjed ki, az „etnikai” oktatás csupán a cigány gyermekekre vonatkozik. (Az előző szabályozásokkal szemben jelentős újítás, hogy a cigány gyermekek speciális óvodai és iskolai oktatásához is igényelhető ez a támogatás.) Az elmúlt években a tanulónként igényelhető összeg növekedett, a szabályozás viszont alapjaiban nem változott (a jelenlegi tanévben 6.000 Ft jár egy óvodás, 16.500 Ft egy iskolás után nappali tagozaton, harmada esti tagozaton).

Az óvodás korú gyermekek után a kiegészítő hozzájárulás akkor vehető igénybe, ha a gyermek önkormányzati nemzetiségi óvodában (óvodai csoportban), nemzetiségi óvodai programban foglaltakat anyanyelven, illetve két nyelven sajátítja el, továbbá ha az önkormányzati óvodában „differenciált nevelést biztosító program alapján” foglalkoztatják a cigány gyermekeket. Az iskolások számára az önkormányzatok a kiegészítő hozzájárulást akkor vehetik igénybe, ha a gyermek önkormányzat által fenntartott intézményben nemzetiségi óraterv, tanterv és tankönyv alapján tanul; kis létszámmal működő oktatási intézményekben 0. vagy csatlakozó órában nemzetiségi tanterv – és tankönyv – alapján tanulja az anyanyelvet; az oktató-nevelő intézmény keretei között biztosítja a cigány tanulók differenciált egyéni vagy csoportos felzárkóztatását, a korcsoportok, illetve évfolyamok követelményeinek megfelelő eredményes továbbhaladását tanórai foglalkozásokon. Nem jár kiegészítő támogatás a nemzetiségi nyelvet idegen nyelvként tanulók után, ezzel szemben igénybe vehetik az önkormányzatok a Művelődési és Köznevelési Minisztérium engedélyével működő, kéttannyelvű középiskolai oktatásban részesülő tanulók után.

Ez a szabályozás jól mutatja, mennyire hiányzik az oktatásról szóló törvény. Ugyanis egyértelműen oktatási programok szabályozásáról illetve kedvezményezéséről van szó, anélkül hogy a törvény rendelkezne (rendelkezhetne) a programok tartalmáról. Az ellenőrzés – ami a rendelkezésre álló összegek jogszerű vagy hatékony felhasználását vizsgálná, kontrollálná – nem tér el az egyéb önkormányzati tételek esetében alkalmazottól: az Állami Számvevőszék, illetve az ÁSZ megyei kirendeltségei jogosultak ellenőrzésre. Ez sok önkormányzati kiadás esetében bizonyára ésszerű, azonban a nemzetiségi-etnikai kiegészítő támogatásnál ugyancsak megkérdőjelezhető. Itt ugyanis arról van szó, hogy az Állami Számvevőszéknek oktatási és pedagógiai programokat kell ellenőriznie, az oktatási programok hatékonyságáról meggyőződnie. Az oktatás hatékonysága – jól tudja ezt minden pedagógiával foglalkozó szakember – összetett kérdés. De még ha egyszerűsítjük is a dolgot, és hatékonyságon például osztályzatokkal mérhető eredményeket értünk („felzárkóztatás”), akkor is igen nehéz megítélni ezt a cigány gyermekek esetében.

A törvény a kiegészítő hozzájárulás feltételül a feladatok „dokumentált teljesítését” teszi. Nem szól azonban arról, miféle dokumentumokat igényel. Ez a bizonytalanság egyes önkormányzatokat, illetve iskolákat visszatart attól, hogy kiegészítő támogatást igényeljenek. De nemcsak a bizonytalanság tarthat vissza. Ahol – mert van arra is példa – kiderült, hogy a feladat teljesítését a cigány óvodások, tanulók esetében például „foglalkozási naplóval” kell dokumentálni, visszatartó az eseten-

ként túlságosan nagyra látszó adminisztratív teher. (Például 4–5 óvodás esetében évi 26–30.000 Ft-ból kellene biztosítani a differenciált egyéni vagy kiscsoportos foglalkozást, és ennek naprakész nyilvántartását; kisebb iskolákban az oktatási program kidolgozására, végrehajtására és a munka adminisztrálására kellene elégnek lennie évi 60–80.000 Ft-nak.) Valójában az Állami Számvevőszék nem az iskolákat ellenőrzi, hanem az önkormányzatokat, s az önkormányzatok feladata az iskolai munka vizsgálata. A dolgot azonban ez sem teszi egyszerűbbé, mivel az önkormányzatok kezében éppúgy nincsen eszköz, ahogyan nincsen az Állami Számvevőszéknél. (Előfordul azonban, hogy az Állami Számvevőszék – jogosan vagy sem – az iskolában jelent meg, és kérte a törvény által előírt dokumentációt.)

A hagyományos nemzetiségi oktatás esetében viszonylag egyszerű a helyzet, mivel egy több évtizede “bejáratott” rendszerrel van szó. Bár joggal vetődik fel a kérdés, ugyanakkora feladat-e heti 2–4 nyelvórát tartani, mint több tantárgyat két tannyelven vagy a nemzetiség anyanyelven tanítani. A normatív támogatás nem tesz különbséget a programok között. Kérdés az is, mit kezdenek az önkormányzatok például az egyes iskolákban már megjelent kínai, vagy a magyarul rosszul tudó kárpátaljai gyerekekkel.

A cigányság megjelenése a támogatottak körében mindenképpen pozitívum, hiszen aligha kétséges, hogy valamilyen módon beletartoznak a nemzetiségek és etnikai kisebbségek sorába. (Az 1990. évi népszámlálás is ebben a csoportosításban vett fel adatokat.) Hiányérzetet az okoz, hogy esetükben csak a felzárkóztatásról van szó, ami implicit módon sugallja, hogy nyelvük, kultúrájuk nem egyenrangú más magyarországi nyelvvél, kultúrával.

Nehezen fér el logikailag a törvény szövegében a Művelődési és Közoktatási Minisztérium engedélyével működő kéttannyelvű iskolák (gimnáziumok) jogosultsága nemzetiségi-etnikai kiegészítő támogatásra. Ugyanis a szabályozás kifejezetten tiltja a támogatás igénybe vételét, ha a nyelvet (nemzetiség nyelvét) idegen nyelvként oktatják. A kéttannyelvű iskolák (gimnáziumok) ugyan fontos feladatot látnak el, és kétségtelen, hogy a tanárt és a tanulót egyaránt megterheli, hogy az érettségire nem csupán a magyar anyanyelvből, hanem a másik nyelvből is fel kell készülniük, készíteniük, de ezeknek az iskoláknak a támogatása gondolatilag nehezen illeszthető be az nemzetiségek anyanyelvűségének elősegítéséről, illetve a cigányság társadalmi és etnikai eredetű nehézségeinek leküzdéséről szóló jogszabály keretei közé.

## A nemzetiségi és etnikai támogatás célcsoportjai

A törvény nem írja elő az önkormányzatok számára a nemzetiségekhez és etnikai kisebbség(ek)hez tartozók etnikumonkénti számontartását. Ezt akár pozitívumnak is tekinthetnénk, mivel az “összeszámlálás” közismerten sérthet emberi jogokat. A kérdéssel foglalkozó kutató számára egyértelmű hátrány, hogy nem kap adatokat a “fejkvóta” felhasználásának célcsoportjairól. Azonban nem csupán kutatói érdeklődésről van szó. A törvény nem az egyes etnikumokhoz tartozók számához igazítja a

normatív támogatást, hanem az ilyen támogatást élvező óvodásokhoz és iskolásokhoz. A normatív támogatásból tehát nem az derül ki, mekkora a nem magyar etnikum részesedése az egyes települések lakosságában vagy oktatási intézményeiben. Így részletesebb adatszolgáltatás esetében sem kapnánk választ arra a kérdésre, hány román, szlovák, szerb, cigány vagy önmagát valamelyik etnikai csoportba soroló él egyik vagy másik önkormányzat területén.

A normatív támogatás elnyeréséhez az szükséges, hogy az adott óvoda-iskola olyan programmal rendelkezzen, amely valamelyik célcsoportra irányul. Hiába él sok cigány valahol, hiába, ha az iskola esetleg csak cigányokat tanít, nem szükségszerűen jelentkezik kiegészítő normatív támogatásért. Másfelől a nemzetiségi nyelvoktatásban való részvételhez nem kell bizonyítani, még csak deklarálni sem az adott etnikumhoz való tartozást. A tanulói érdeklődés vagy az iskolai-óvodai gyakorlatiasság azt diktálja, hogy minden gyerek részt vegyen a programban.

Ezek alapján úgy tűnik, inkább a “szemérmesség”, az etnikumokat, az etnikai hovatartozást körülvevő álszent hallgatás diktálja, hogy sem a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban, sem a Belügyminisztériumban, sem a Nemzetiségi és Etnikai Kisebbségi Hivatalban nincsen adat arról, milyen nemzetiségi-etnikai program számára veszik igénybe az önkormányzatok a kiegészítő normatív hozzájárulást. Ugyanakkor a Művelődési és Közoktatási Minisztérium éves statisztikai tájékoztatói rendre megadják azokat az adatokat, amelyek az iskolai adatszolgáltatásból rendelkezésükre állnak. Összehasonlítva e statisztikákat az önkormányzati adatokkal, a különbségek igen nagyok.

Elvileg az “Összesen” adatoknak csak annyi különbséget kellene mutatniok, amennyit a cigány tanulók számára szervezett programokban résztvevők indokolnak. Tekintve, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium statisztikai adatszolgáltatása a tanulóknak ezt a csoportját nem tünteti fel, feltételezhetnénk, hogy a különbség az etnikai támogató programokban résztvevő cigány óvodások és iskolások számával egyenlő. (A folyó tanévben a minisztérium már kért adatot erről a tanulói csoportról is.) Ezt alátámaszthatnánk népszámlálási és a nemzetiségek és etnikai kisebbség(ek) saját számukra vonatkozó becsléseivel, és azt mondhatnánk: a statisztikák nagyjából reálisan tükrözik a tanulók etnikai besorolását. Ezt a megállapítást azonban nem tehetjük meg, mivel a programokban való részvétel nem kötődik az adott etnikumhoz való tartozáshoz, továbbá nem minden tanuló részesül ilyen támogatásban akkor sem, ha valamelyik kisebbséghez tartozik.

A nemzetiségi-etnikai támogatás bázisa tehát a programok száma, nem pedig a nemzetiségeké és etnikai kisebbségeké, és programokban résztvevők létszáma.

## Adatok a nemzetiségi és etnikai oktatásról

Az Oktatáskutató Intézet Regionális és nemzetiségi osztályán folyó kutatásokhoz nélkülözhetetlennek találtuk olyan adatbázis összeállítását, amely a kiegészítő állami támogatást élvező óvodások-iskolások település szerinti és etnikai összetételéről in-

formál. Ezért kéréssel fordultunk valamennyi önkormányzathoz, amely a Magyar Közlöny 1992/13. számában megjelent adatsor szerint ilyen címen kiegészítő normatív támogatást igényelt. Kértük, írják meg, milyen nemzetiségi, etnikai programjaik vannak, s azokban hányan vesznek részt. Azt is kértük, hogy ha módjukban áll, az adatokhoz fűzzenek szöveges értékelést. Az önkormányzatok, illetve az érintett óvodák és iskolák messzemenően segítőkészek bizonyultak. Mivel az adatok a folyóirat megjelenése idején vannak feldolgozás alatt, és maga az adatgyűjtés sem tekinthető még lezártnak (egyelőre kereken 300 önkormányzattól érkezett adatlapot tudtunk feldolgozni) részletes beszámolóra még nincs módunk. A szöveges válaszokat (több mint 100 településből, illetve oktatási intézményből) csak ezután dolgozzuk fel. (Itt mondunk köszönetet mindazoknak – polgármestereknek, jegyzőknek, óvodavezetőknek, iskolaigazgatóknak, pedagógusoknak –, akik segítségünkre voltak az adatlap kitöltésével és postázásával, főleg pedig azoknak, akik írásos elemzést készítettek.)

A táblázatok magyarázatot igényelnek. Az I. és a II. táblázat adatait úgy kaptuk, hogy az MKM statisztikai tájékoztatójában szereplő megyénkénti adatokat kiegészítettük a Magyar Közlöny 1992/13. számban megjelent statisztikákkal, amelyek önkormányzatonként tüntetik fel, hány óvodás illetve iskolás számára igényel az adott önkormányzat kiegészítő normatív támogatást. Feltesszük, hogy a két adatsor közötti különbség a cigány gyermekek számát adja. A II. táblázat további számítások eredményét is tartalmazza. Mivel az iskolásoknak járó támogatásba beleértendő a nemzetiségi, illetve a kéttannyelvű gimnáziumok tanulói is, a megyénkénti, illetve a teljes létszámot ezekkel az adatokkal is korrigáltuk (kb. 3.500 fő). Semmiféle adatot nem találtunk az esti és levelező oktatásra vonatkozóan, így ez is növeli a hibalehetőséget. Mindennek következtében táblázatainkat – jóllehet hivatalos statisztikák alapján készültek – inkább csak tájékoztató jellegűnek lehet tekinteni.

Még több a kétség, ha az I. és a II. táblázatot a III. és a IV. táblázattal vetjük össze, amelyek az önkormányzatoktól (óvodáktól, iskoláktól) érkezett 300 adatlapot összegezik. Mivel ezek a táblázatok nem teljes körűen tájékoztatnak a nemzetiségi-etnikai oktatásban résztvevőkről (az utóbbiakban a budapesti kerületekből adminisztrációs hibák következtében nem került be adat), természetesen nem egyeznek, illetve összességében alacsonyabbak a számok, mint az előbbieknél. De már első pillantásra feltűnik, hogy esetenként még így is magasabb számok „jöttek ki” feldolgozásunkban, mint az elvileg teljes körű állami statisztikákban: esetenként a cigány tanulók száma magasabb, esetenként az egyes nemzetiségi oktatásban résztvevő csoportoké.

Az adatok részletesebb elemzése a következő időszak feladata lesz. Itt csak néhány tendenciára irányítjuk a figyelmet. A cigány gyermekek oktatásának támogatására szervezett programokban az összes nemzetiségi-etnikai programban résztvevők kevesebb mint harmada részesül. Nézőpont kérdése, hogy ez sok vagy kevés. Ahhoz képest magas a szám és az arány, hogy élesen mutatja, nagy szükség van a támogatás rájuk való kiterjesztésére. Igen alacsony viszont, ha az egyes megyéket vesszük szem-

ügyre. Alig hihető, hogy Bács-Kiskun megyében 30–120 óvodásnak, 24–120 iskolásnak lenne szüksége vagy igénye differenciált, netán kultúráközvetítő oktatásra, Vas vagy Veszprém megyében jó esetben 60–90 óvodásnak, 300–400 iskolásnak. Nemcsak az átgondolt programok hiánya, az ellenőrzéstől való aggodalom, hanem a “cigányság” stigmakénti értelmezése és használata is hozzájárul a hiányokhoz. Esetenként a helyi cigányság tiltakozik a “megkülönböztetés” ellen (legalábbis erről számolnak be pedagógusok, önkormányzati tisztviselők), esetenként az önkormányzatok, óvodák, iskolák nem cigány vezetői döntenek úgy, hogy nem akarják “megsérteni” cigány növendékeiket. (Ez az ambivalencia különösen élesen rajzolódik ki az egyik kisvárosi önkormányzat művelődési osztályvezetőjének megjegyzéséből, amelyet az adatlaphoz fűzött: náluk a cigány óvodások számára igénylik a kiegészítő támogatást, az iskolások azonban „már beilleszkedtek”, tehát nekik erre már nincs szükségük; egyébként pontosan 122 cigány általános iskolásuk van.

### I. TÁBLA

*Nemzetiségi-etnikai oktatásban résztvevők száma az óvodákban megyénként, 1991.*

Megye	Cigány	Német	Román	Szerb-Horvát	Szlovák	Szlovén	Összes	ÖK*	ÖKn**
Baranya	1.290	2.245	0	271	0	0	3.806	302	89
B-K	120	944	0	512	194	0	1.770	117	19
Békés	720	173	352	23	769	0	2.037	75	31
B-A-Z	1.767	0	0	0	0	0	1.767	350	58
Csongrád	148	0	21	43	41	0	253	60	6
Fejér	430	399	0	0	0	0	829	106	7
Gy-M-S	117	208	0	144	0	0	469	173	5
H-B	970	0	80	0	0	0	1.050	81	26
Heves	851	0	0	0	15	0	866	119	38
J-N-Sz	888	0	0	0	0	0	888	77	15
K-E	319	850	0	0	388	0	1.557	73	21
Nógrád	888	54	0	0	345	0	1.287	126	39
Pest	1.279	2.116	0	262	822	0	4.479	183	43
Somogy	188	0	0	0	0	0	188	241	12
Sz-Sz-B	844	0	0	0	0	0	844	229	38
Tolna	86	1.668	0	0	0	0	1.754	109	25
Vas	56	83	0	146	0	101	386	214	16
Veszprém	96	351	0	0	0	0	447	221	10
Zala	89	0	0	268	0	0	357	257	17
Budapest	1.793	96	0	15	10	0	1.914	19	10
Összesen	12.939	9.187	453	1.684	2.584	101	26.948	3.132	525

\* Az önkormányzatok száma megyénként

\*\* A nemzetiségi-etnikai oktatáshoz támogatást igénylő önkormányzatok száma megyénként (rövidítések itt és a továbbiakban: B-K = Bács-Kiskun, B-A-Z = Borsod-Abauj-Zemplén, Gy-M-S = Győr-Moson-Sopron, H-B = Hajdú-Bihar, J-N-Sz = Jász-Nagykun-Szolnok, K-E = Komárom-Esztergom, Sz-Sz-B = Szabolcs-Szatmár-Bereg)

Források: MKM Statisztikai Tájékoztató 1992; Magyar Közlöny 1992/3.; számított adatok.

Aligha túlozzuk a gondolatmenet jelentőségét, ha rámutatunk: ha a felismerhetetlenségig asszimilálódtak, akkor miért tartják nyilván a pontos számukat?) Bántja egyesek igazságérzetét is, hogy külön (differenciált) foglalkozásban csak cigányok vehetnek részt, pedig lenne rajtuk kívül rászoruló elég. Ugyanez az "etnikai érzékenység" a nemzetiségi oktatásban résztvevőknél nem érvényesül.

## II. TÁBLA

*Nemzetiségi-etnikai oktatásban résztvevők száma az általános iskolákban megyénként, 1992.*

Megye	Cigány	Német	Román	Szerb-Horvát	Szlovák	Szlovén	Görög	Összes	ÖKn*
Baranya	626	8336	0	696	0	0	0	9.658	101
B-K	120	3.004	62	816	276	0	0	4.278	20
Békés	1.305	519	629	33	1.139	0	0	3.625	31
B-A-Z	6.548	151	0	0	434	0	0	7.133	76
Csongrád	318	0	81	97	51	0	0	547	7
Fejér	733	2.100	0	0	0	0	56	2.889	12
Gy-M-S	321	1.169	0	544	0	0	0	2.034	9
H-B	3.001	0	234	0	0	0	0	3.235	32
Heves	2.817	0	0	0	36	0	0	2.853	50
J-N-Sz	1.992	0	0	0	0	0	0	1.992	13
K-E	16	2.710	0	0	906	0	0	3.632	23
Nógrád	2.201	215	0	0	909	0	0	3.325	46
Pest	384	8.468	0	266	1.523	0	0	10.641	59
Somogy	531	32	0	122	0	0	0	685	19
Sz-Sz-B	1.594	38	0	0	152	0	0	1.784	39
Tolna	0	5.829	0	0	0	0	0	5.829	37
Vas	434	396	0	238	0	197	0	1.265	14
Veszprém	319	2.054	0	0	0	0	0	2.373	20
Zala	900	93	0	692	0	0	0	1.685	27
Budapest	3.713	349	0	173	101	0	240	4.576	13
Összesen	27.873	35.463	1.006	3.677	5.527	197	296	74.039	531

\* A nemzetiségi-etnikai oktatáshoz támogatást igénylő önkormányzatok száma megyénként

Források: MKM Statisztikai Tájékoztató 1992; Magyar Közlöny 1992/3.; számított adatok.

A hagyományos nemzetiségi oktatásból a legnagyobb részt a német adja. Később részletesebben kitérünk arra, hogy ebben nemcsak a német nemzetiség esetleg magas számaránya játszik szerepet (furcsa módon az osztrák határ menti Vas megyében alig van német nemzetiségi oktatás, Győr-Sopron-Moson megyében is viszonylag kevés), hanem a német mint világnyelv értéke.

A szlovák nemzetiségi oktatással kapcsolatban hadd hívjuk fel a figyelmet egy sajátos jelenségre. Az óvodások között a nemzetiségi oktatásban résztvevők száma néhány megyében megközelíti a nemzetiségi oktatásban résztvevő iskolásokét. Ha meggondoljuk, hogy az óvoda három, az iskola nyolc (esetleg négy) tanévet foglal magában, az óvoda nem kötelező sem az önkormányzat, sem a gyermek számára az általános iskolával szemben, akkor ebből talán az ébredő nemzetiségi

öntudatra következtethetünk (nagyon óvatosan bár, a nemzetiségi hovatartozás és a nemzetiségi oktatásban való részvétel nem egyértelmű kötődése miatt.)

### III. TÁBLA

*Az önkormányzatok igénye az óvodások nemzetiségi-etnikai oktatásának támogatására*

Megye	Cigány	Görög	Német	Román	Szerb	Horvát	Szlovák	Szlovén	Összes
Baranya	305	0	1.500	3	2	331	0	0	2.141
B-K	32	0	812	0	0	285	121	0	1.250
Békés	556	0	13	418	34	0	855	0	1.876
B-A-Z	1.458	0	81	0	0	0	43	0	1.582
Csongrád	163	0	0	0	0	0	73	0	236
Fejér	134	0	144	0	0	0	0	0	278
Gy-M-S	202	0	139	0	0	78	0	0	419
H-B	758	0	0	62	0	0	0	0	820
Heves	550	0	0	2	0	0	18	0	570
J-N-Sz	400	0	0	3	0	0	0	0	403
K-E	177	0	643	0	0	0	124	0	944
Nógrád	329	0	54	3	0	0	174	0	560
Pest	351	0	1251	6	72	0	172	0	1.852
Somogy	92	0	20	0	0	0	0	0	112
Sz-Sz-B	144	0	40	0	0	0	0	0	184
Tolna	115	0	699	0	0	0	0	0	814
Vas	86	0	68	1	0	101	0	71	327
Veszprém	15	0	156	0	0	0	4	0	175
Zala	169	0	0	1	0	205	0	0	375
Összesen	6.036	0	5.620	499	108	1.000	1.584	71	14.918

Forrás: saját adatgyűjtés

Az oktatási statisztikákban még szerb-horvátként, saját adatgyűjtésünkben azonban már elkülönítve szerepel a két nemzetiségi programban résztvevők száma. Az adatokhoz hozzá kell tennünk, hogy az egyik nagy létszámú nemzetiséget oktató önkormányzat ragaszkodott ahhoz – „ők nem tesznek származás szerinti különbséget!” –, hogy a szerb-horvát besorolást alkalmazza. Mivel nem tudtunk becslést készíteni megoszlásukról, táblázatunkban (IV. táblázat) a horvát programokban résztvevőkhöz soroltuk őket. Egyébként mindkét nemzetiségi program résztvevői esetében néhol érvényesnek látszik a szlovákokkal kapcsolatban megfogalmazott feltételezés. Román nemzetiségi oktatás a határhoz közeli megyékre korlátozódik, elvértve más megyékben is előfordul. Ebből jelenleg nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, mivel előfordulhat az adatközlő tévedése is. Szlovén nemzetiségi óvodai és iskola csak Vas megyében, görög pedig Fejér megyében és Budapesten szerveződött. Külön kategóriába soroltuk az „egyéb” nemzetiségi oktatást (mivel megoszlásuknak nincs körzeti jellege, a táblázatokban nem szerepelnek): ide tartoznak az adatlapok szerint a bolgár, ukrán, sőt kínai. Kutatásunk jelenlegi szakaszában azonban nem felelhetünk biztonsággal a kérdésre, hogy az illetéknéppen feltüntetett



óvodások, iskolások valóban “nemzetiségi” oktatásban vesznek-e részt, sőt azt sem, kapnak-e utánuk is kiegészítő támogatást az önkormányzatok.

#### IV. TÁBLA

*Az önkormányzatok igénye az általános iskolások nemzetiségi-etnikai oktatásának támogatására*

Megye	Cigány	Görög	Német	Román	Szerb	Horvát	Szlovák	Szlovén	Összes
Baranya	1.140	0	4.611	3	0	860	0	0	6.614
B-K	24	0	1.814	0	0	420	263	0	2.521
Békés	1.289	0	350	341	35	0	970	0	2.985
B-A-Z	5.562	0	260	2	0	0	162	0	5.986
Csongrád	499	0	0	0	0	0	49	0	548
Fejér	355	54	526	0	0	0	0	0	935
Gy-M-S	314	0	912	5	0	145	0	0	1.376
H-B	2.303	0	0	156	0	0	0	0	2.459
Heves	1.778	0	0	4	0	0	34	0	1.816
J-N-Sz	1.230	0	0	2	0	0	0	0	1.232
K-E	488	0	1.439	0	0	0	166	0	2.093
Nógrád	921	0	158	0	0	0	434	0	1.513
Pest	816	0	3.338	20	35	3	425	0	4.637
Somogy	192	0	45	0	0	0	0	0	237
Sz-Sz-B	435	0	92	0	0	0	0	0	527
Tolna	428	0	2.344	0	0	0	0	0	2.772
Vas	212	0	138	0	0	202	0	121	673
Veszprém	54	0	1.159	0	0	0	6	0	1.219
Zala	777	0	120	3	0	305	0	0	1.205
Összesen	18.817	54	17.306	536	70	1.935	2.509	121	41.348

Forrás: saját adatgyűjtés

### Nemzetiségi oktatás – a résztvevők köre

A szöveges válaszokból kitűnik, hogy igen gyakran nem, illetve nemcsak az érintett nemzetiség, etnikum tagjai veszik igénybe a nemzetiségi programokat. Különösen sokszor fordul elő a német nemzetiség körében. Itt két hatással is kell számolnunk. Az egyik annak a tragikus politikának a következménye, amely a második világháború után a hazai németiséget megbélyegezte, otthonából elűldözte. A másik pedig a német mint világnyelv vonzása. Az előbbi következménye volt, hogy az egykor német (sváb, kisebb számban szász) település, közösség végérvényesen széthullott, a másiknak pedig az, hogy az inkább csak múltjában és nevében nemzetiségi közösség él a lehetőséggel, hogy gyermekei egy világnyelv birtokába jussanak. A magyarországi szlovákság ugyan nem a kollektív bűnösség vádlottjaként, hanem a “lakosságcsere” elnevezéssel történt etnikai tisztogatás során költözött el (gyakran kényszerült erre). A következmény e nemzetiség körében is a közösségek szétzilálódása volt. A szlovák nyelv természetesen nem olyan vonzó mint a világnyelvnek számító

német, ám ennek ellenére nemcsak a nyelvvesztés, az érdektelenné válás példáival találkozunk, hanem ellenkező előjelű folyamatokkal is. Ismét újabb problémakört jelölnek ki a határmenti települések, amelyekben ma is viszonylag sok, különböző nemzetiséghez tartozó él. Meglehető lehet – mindenesetre ellentmond a közvélekedésben elterjedt sztereotípiáknak –, hogy előfordul a román nyelv “munkanyelv-ként” való tanulása is. A szlovén (vend) és a görög kisebbség oktatásügyének problémáira itt külön nem térünk ki, mivel ezeket a folyóirat egyéb közleményei bővebben tárgyalják.

A sok példa közül néhány rövid leírást idézünk.

„A kitelepítés és a lakosságcsere során falunk lakosságának 95%-át kitelepítették, mert valamennyien sváb származásúak voltak. Házaikba a Felvidékről és Erdélyből kerültek családok, ők és leszármazottaik mind magyarok. Az itt maradt sváb családok közül jelenleg 14 él körünkben. Most az unoka, dédunoka veszi igénybe a nemzetiségi oktatást. Öröndetes viszont, hogy a lakosságcsere során a falunkba került magyar családok leszármazottai is igénylik és igénybe veszik a német nemzetiségi oktatást. Falunkban kevés a cigány családok száma. Az ő gyermekeiket sem zárjuk ki a német nemzetiségi oktatásból.” (falu az Alföldön)

„A rendszerváltást követően a polgármester írásbeli nyilatkozatot kért a szülőktől, igénylik-e továbbra is a szlovák nemzetiségi nyelv oktatását, vagy helyette más idegen nyelvet szeretnének. A szülők többsége, mivel odahaza sem gyakorolja a szlovák nyelvet, az iskolában sem kéri. Így az ottani alsó tagozaton meg is szűnt a nemzetiségi oktatás. Mi viszont az onnan hozzánk járó felső tagozatosokat továbbra is nemzetiségi oktatásban részesítjük” (falu a Dunántúlon)

„Nálunk két éve folyik a szlovák nyelv oktatása, A község a negyvenes években még tiszta szlovák település volt, de az áttelepítést (1947) követően a családok keveredtek. Ma sem az óvodában, sem az iskolában nem található olyan gyermek, aki nemzetiséginek vallhatná magát. Több olyan család van viszont, amely szlovák-magyar vegyes házasságon alapul. A hagyományok megőrzése érdekében elhatározták a nevelő-oktató intézmények, hogy a gyermekeknek a népi hagyományokat ápoló módon tanítják a szlovák nyelvet. Mind az óvodában, mind az iskolában az összes gyermek tanulja a szlovák nyelvet.” (falu a déli határszélen)

„Az általános iskolában tíz éve folyik román oktatás, az óvodában a jelenlegi tanévben vezettük be. Mivel a település határátkelőhely, többszázan dolgoznak a határ két oldalán. Így a szülők is támogatják a román nyelv tanulását. A gyerekek közül senki sem beszél a román nyelvet, a felnőtt lakosságból is csak egy-két család idős tagja. Ezért nagyra értékelhető az a tény, hogy 160-an tanulhatnak románul.” (nagyközség a román határ mellett)

„Falunkban két nemzetiség élt. A második világháború után a németek nagy részét kitelepítették, szervezeteiket betiltották. Mindez a mai napig is érezteti hatását. Az ötvenes években a községet a határ közelsége miatt ítélték halálra. Hogy mégis fennmaradt, él a község, az talán az itteniek szívósságán múlott. De a fiatalok jó része elvándorolt, városban telepedett le. Így jártak az itt élő horvát (bunyevác) és német nemzetiségiek is. Az idősek elmondják, hogy valamikor a községben élő emberek beszélték egymás nyelvét, a bunyevácok tudtak svábul és fordítva. Ma az óvodába kerülő gyermekek között ritka kivétel, ha valaki otthonról hoz némi nyelvtudást. Mi azt tűztük ki célul, hogy gyermekeink az egyik nyelvből nyolcadik osztály végére nyelvvizsga szintig eljussanak. Erre már ma is több tanulónk képes.” (falu a dél-alföldi határvidéken)

„A község lakosságának jogos igénye anyanyelvének ápolása és oktatásának biztosítása az iskolában. Szerencsére ehhez a személyi feltételek is adottak. A legtöbb családot rokoni szálak fűzik az 1945. után Németországba kitelepítettekhez. Ez a kapcsolat ma is élő, ami kölcsönös látogatásokban nyilvánul meg. A faluban a misék egy részét ma is német nyelven tartják.” (falu az Alföld középső részén)

„Az 1980-as évek végén az akkori oktatáspolitikai koncepció szerint a szülőknek nyilatkozniok kellett, hogy az orosz helyett milyen nyelvet akarnak kötelező nyelvként az iskolában. A szülők úgy nyilatkoztak, hogy a szlovák nyelv legyen a kötelező. A szülők döntése alapján nemcsak azok a gyerekek tanulnak szlovákul, akik szülei, nagyszülei szlovák származásúak, hanem a magyar, illetve a cigány származású tanulók is.” (falu a főváros közelében)

„A középkorosztály és az attól fiatalabb már csak a dalokat, a szokásokat, az öltözködés egy-egy motívumát őrzi. A nyelvhasználat az iskolakörzetiesítéssel teljesen kihalt. Az iskolánkat beközertesítették egy magyar községbe. Ezzel megszűntek a szlovák órák. Érdekes lenne megvizsgálni, van-e Magyarországon olyan nemzetiségi falu, ahová beközertesítették egy «magyar» iskolát! Ha van is, nagyon kevés lehet!” (falu Észak-Magyarországon)

### “Etnikai oktatás” – a cigány gyermekek oktatása

A törvény új eleme, hogy a cigány gyermekek oktatásának-nevelésének támogatását a nemzetiségi oktatás támogatásával egyazon paragrafusba szerkeszti. Ez mindenképpen üdvözlendő eleme a szabályozásnak. Egyrészt azért, mert elismeri a cigányságot, mint etnikumot, másrészt azért, mert a velük való többlet-foglalkozást ugyanolyan anyagi eszközökkel dotálja, amilyennel a más kultúrához, etnikumhoz tartozókat. Ez az egyenlőségelv azonban fogalmilag nem problémamentes. Míg ugyanis az “elismert” nemzetiségi programokhoz a törvény az anyanyelv, a kultúra ápolását írja elő, a cigányság esetében megelégszik a felzárkóztatással, a zökkenő- (bukás-) mentes óvodai és iskolai továbbhaladással. Ez pedig azt sugallja, hogy a hazai cigányság olyan “problémabokor”, amelynek egyetlen eleme az iskolai teljesítmények általános elégtelensége. Nyilván nem jelölheti a költségvetési törvény feltételül az anyanyelviséget (elfogadott tankönyvek, tananyagok hiányában), a kultúráközvetítést (általános alapelvek hiányában) stb. Bármennyire is elismerhetők a cigány érdekvédelmi szervezetek és közhivatalok erőfeszítései abban a tekintetben, hogy egyáltalán a nemzetiségekkel azonos törvényi szabályozás alá kerüljön ez az ügy, mégis csak a cigány értelmiségiek különböző szerveződései közötti egyetértés és összhang hiányára kell gyanakodnunk. Mert míg a nemzetiségi oktatás hagyományosnak mondható ágaiban új iskolák, programok továbbviteléről, honosításáról lehetett szó, itt nagyobb feladat vár megoldásra. Az ugyanis, hogyan lehetne a többi nemzetiséghez tartalmilag is hasonló módon szabályozni a cigány etnikum oktatásának (a kultúra közvetítésének, megtartásának) kérdéseit. Kétségtelen, hogy ez sokkal nagyobb feladat. Ám az is kétségtelen, hogy a megoldás útján a cigány etnikum értelmiségi csoportosulásai csak az első lépéseket tették meg. Egy 1991 májusában kelt ügyirat – amelyet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Nemzetiségi és Etnikai Főosztálya írt alá – a cigány tanulók után járó támogatás igénybe vételét kifejezetten e kettős feladat teljesítéséhez köti. „Kiegészítő normatív támogatást igényelhet az az önkormányzat, ahol az oktató-nevelő intézmény az 1990/91-es tanévet figyelembe véve:

– intézményes keretek között biztosítja a cigány gyermekek differenciált (egyéni vagy csoportos) felzárkóztatását, a korcsoportok illetve évfolyamok követelménye-



inek megfelelő eredményes továbbhaladását, ezzel lemérhetően (tartalmilag, dokumentáció útján) biztosítja a szociokulturális hátrányok kompenzálását;

– az oktató-nevelő intézmény keretei között biztosítja az etnikum kultúrájának közvetítését. Ezzel segíti az etnikum önazonosságának erősítését tanórán és tanórán kívüli foglalkozásokon (népismeret, anyanyelvtanulás, mesterségek ismerete, hagyományápolás, népzene, stb.).”

Az első szakasz megfelel a költségvetési törvényben írottaknak, a második pedig a cigányság oktatását a nemzetiségekre vonatkozó előírásokkal összehangolni törekszik. Ez a módosítás azonban semmiféle nyomot nem hagyott a szabályozásban, és kevés helyen alkalmazták a gyakorlatban. Mindezzel semmiképpen sem akarnánk tagadni, hogy a cigány gyermekek oktatásának nincsenek ilyen – mondjuk szociálpolitikai – aspektusai, sőt még azt sem, hogy ne ezek lennének túlsúlyban. Tény azonban – ahogyan majd az idézett írásos értékelésekből kitetszik –, hogy nem egy olyan önkormányzat, óvoda, iskola van, amely ápolni igyekszik a cigányság kultúráját is.

A szabályozás nem tervezett (és nyilván nem várt) következménye, hogy az “etnikum”, “etnicitás”, “etnikai kisebbség” fogalmak egyértelműen a cigánysággal kötődtek és kötődnek össze. Ez azért káros, mert a közvélemény alakításában közreműködő helyi politikusoknak, pedagógusoknak hibás és téves értelmezéseket sugall. Ez tulajdonképpen megjelenik a törvényben is éppen azért, hogy a cigányságot csak mint a “társadalom” számára problémát okozó csoportot jelenti meg. De káros azért is, mert tévútra tereli a segítő szándékot. Erre legjobb példa a nyelvtudás. Sok köztisztviselő, pedagógus úgy hiszi, hogy a cigányoknál a magyar nyelv hiányos ismerete általában a “hátrányos helyzetre”, az “ingerszegény környezetre” vezethető vissza, és fel sem merül, hogy esetleg nem magyar anyanyelvű csoporttal találkozott. A magyar nyelv megtanítása a nem magyar anyanyelvűek számára nyilván külön állami ráfordítással támogatott pedagógiai feladat. Ez azonban nem azonos a “halmozottan hátrányos helyzetűek” szociokulturális felzárkóztatásának problémájával, még akkor sem, ha jól tudjuk, igen hátrányos helyzetbe kerül a mi iskoláinkban az a gyermek, aki nem beszél (jól) magyarul. Jellemző példája lehet mindennek, hogy sok iskolában-óvodában igényelnének logopédust a “beszédhibák” kiküszöbölésére, de egyetlenben sem a helyben beszélt cigány nyelvet megértő közvetítőt, tolmácsot.

Ismét néhány szakaszt idézünk a körkérdésünkre beérkezett írásos értékelésekből. (Megjegyezzük, hogy lényegesen több írásos észrevételt kaptunk ebben a tárgykörben, mint a nemzetiségi iskolákkal kapcsolatban.) A magyar nyelvtudás hiánya, a cigány nyelv anyanyelvi használata, a családok iskolától idegen magatartása (kulturális jellemzők!) összemosódik; ötvöződik és nem ritkán halmozódiak a szegénység, iskolázatlanság, munkanélküliség és az óvoda-iskola nyomorúságának problémáival.

„Legelső helyen említhetők azok a nyelvi nehézségek, amelyek az iskolába jutó 6–7 éves gyermekek mindegyikére jellemzők. A családok által aktívan használt és megértett magyar szavak csak töredékei annak a szókészletnek, amely szükséges lenne, hogy az első osztály követelményeit maradéktalanul elsajátíthassák.” (község az Alföld középső részén)

„A cigány tanulók otthon magyar-cigány keveréknyelvet használnak, amelynek kiejtése nélkülözi a tiszta artikulációt. Így a gyerekek a szavakat nagyjából ismerik, de a szó betűk szerinti

összetételét nehezen ismerik fel. Ezért olyan hátrányba kerülnek a magyar anyanyelvű gyerekekkel szemben, amit vegyes osztályban nem lehet pótolni.” (község Kelet-Magyarországon)

„Az etnikumi rétegből kikerült gyerekek nagyobb része nyelvi nehézségekkel küszködik. A korrepetálások során azonban lehetőségünk van arra, hogy egyénileg foglalkozzunk ezekkel a gyerekekkel.” (kisváros az Alföldön)

„A gyermekek szókinccse szegényes, általános tájékozottságuk hiányos. Néhány hónapos óvodai nevelés eredményeképpen a gyermekek magatartásán is észre lehet venni, hogy óvodába járnak. Kialakul bennük az udvarias magatartás. A szülőkkel a kapcsolattartás igen nehéz, mert kisebbségi érzésük van, ezért a magatartásuk néha támadó jellegű. Az őszinte és jó szándékú kapcsolat azonban hamarosan meghozza a gyümölcsét.” (község Észak-Magyarországon)

„A cigány gyerekek közül többen magyar szót a családjukban nem is hallanak. Még a nevüket sem tudják egyesek, amikor iskolába kerülnek, mert a családjukban csak «csúfneveiket» használják. Ez később komoly problémát jelent számukra, különösen a helyesírás terén.” (község a főváros közelében)

Tartalmilag a kiegészítő támogatás felhasználásában leggyakrabban a pótló foglalkozásokat említik, amelyek zöme korrepetálás, illetve korrepetálás jellegű különfoglalkozás az óvodában és az iskolában. Az óvodában a szókinccset, a magatartás egyes elemeit, kezűgyességüket fejlesztik különböző módszerekkel. Az iskolában előtérbe kerülnek a tantárgyi foglalkozások, illetve a felsőbb osztályokban az iskola eredményes befejezésére, illetve a továbbtanulásra való felkészítés. Viszonylag kevés olyan beszámoló érkezett, amelyből az derül ki, hogy a programban szerepet kap a cigányság kultúrájának közvetítése is.

## Mire elég a kiegészítő támogatás?

Bevezetesként előbb egy kisváros általános iskolai igazgatójának szöveges elemzéséből idézünk: ez ugyanis pontosan tükrözi a költségvetési támogatás lehetőségeit és korlátait. Ezután egy falusi önkormányzat adataira hivatkozunk.

„A költségvetési törvény szerint az adott összeggel az intézményfenntartó önkormányzat saját belátása szerint rendelkezik, nem köteles azt teljes mértékben az intézmény üzemeltetésére fordítani. A legtöbb önkormányzat saját erőforrásból igyekszik a támogatás összegét növelni, de a rá háruló terhek növekedése következtében erre egyre kevésbé képes. Bár a nemzetiségi nyelv oktatása plusz költségeket jelent, az e célra biztosított központi támogatás nem különíthető el az alaptevékenység ellátásának költségeitől, hiszen a kiadások sok tekintetben közösek. Hogy mire elég az az összeg, amit az önkormányzat a központi támogatás felhasználásával együtt az intézmények üzemeltetésére fordítani tud? Ma már a szinten tartáshoz, az állagmegóváshoz sem.”

„A községben 45 óvodás és 104 általános iskolás tanul. Az óvodások 82%-a, az iskolások 75%-a cigány származású. A költségvetésből az etnikai oktatás támogatására biztosított külön tétel 1.491 ezer forint volt. A két intézmény zavartalan működtetéséhez 1993-ban 13.164 ezer forint szükséges. Az etnikai kisebbség támogatása címén kapott összeg a bekerülési költség 11,3%-át fedezi. Az intézményekre folyósított fejkvótás állami támogatás együttesen a fenntartás 54,5%-át teszi ki. A helyi önkormányzat éves bevétele – az előző évi pénzmaradvánnyal együtt – 23.677 ezer forint volt, amelynek 55,5%-át a két intézmény fenntartására kellett fordítania. A költségvetés fennmaradó 44,5%-ából minden egyéb feladatot meg kell oldani.”

A tanulók létszámától függő támogatás a kisebb tanulószámú iskolákat nehéz helyzetbe hozza. A nemzetiségi-etnikai oktatás után járó többlet a kisebb iskolákban messze elmarad a ráfordítás igényeitől. Ez annál nagyobb probléma, mivel nemzetiségi oktatásra – a nemzetiségek területi elhelyezkedése, illetve fennmaradása következtében – éppen a falvakban jelentkezik sürgetőbb igény. Van ugyan lehetőség arra, hogy a 100 tanulónál kisebb létszámú teljes általános iskolák egyszeri (500 ezer forintos) támogatást kapjanak, de rögtön elesnek ettől a lehetőségtől, mihelyt tanulók száma ezt a létszámhatárt túllépi.

A nemzetiségi oktatás nemcsak bérköltségben, hanem dologi költségekben is pénzigényes vállalkozás. Még csak nem is kell túlságosan magas igényeket támasztani ahhoz, hogy nyelvi labort, szótárakat, videofilmeket, stb. igényeljenek az intézmények. Ezek olyan – esetenként egyszeri, de optimálisan folyamatos – igények, amelyek kielégítésére még a közepes nagyságú intézményeknek sincsen lehetőségük. Szükség van ezen felül az anyaországgal való rendszeres kapcsolattartásra, a gyerekek és a tanárok utaztatására, az utóbbiak rendszeres továbbképzésére is.

Szerencsés helyzetben vannak azok a többnyire a nagyobb tradíciókkal rendelkező intézmények, amelyeknek élő kapcsolataik vannak az adott nemzetiség anyaországával, illetve azok egyes kulturális szervezeteivel (több német, szlovák, szlovén, görög óvoda, főleg iskola esetében ez a helyzet). Ezek a kapcsolatok részben az anyanyelv és kultúra iránti érdeklődés elmélyítéséhez járulnak hozzá, részben ilyen módon juthatnak különböző oktatási és szemlélető eszközökhöz az oktatási intézmények.

Gyakran megoldatlan az a kérdés, hogyan lehet nemzetiségi oktatást indítani. Ehhez szükség lenne egyszeri támogatásra is, feltételezve azt, hogy a kiegészítő normatív támogatás valamiképpen elegendő a fenntartáshoz.

Különösen a cigány gyermekekkel kapcsolatban hangsúlyozódik, de, amint az idézetekből láttuk, korántsem csak rájuk korlátozódik az évtizedeken át diszkriminált falvak fokozódó nyomora, a növekvő munkanélküliség (ez cigányok lakta településeken legelőször őket sújtja), a családok szegénysége. Ennek következtében az etnikai, néha a nemzetiségi oktatás támogatása esetenként kényszerűen csupán anyagi támogatást kell jelentsen: ingyenes vagy kedvezményes étkeztetést, hozzájárulást a tanszerek megvásárlásához. Ismét alá kell húzni: a cigánysággal kapcsolatban fejlődik ki leggyakrabban, de korántsem csak rájuk jellemző, hogy a korszerű, európai színvonalú oktatásról szőtt álmokat a mindennapos nyomor hiúsítja meg.

A gazdasági, jövedelmi, vagyoni különbségek növekedése az ország lakosságán belül közismert tény. Kevésbé hangsúlyozódik ezeknek a különbségeknek a leképeződése, koncentrálódása az ország egyes területein, településein. Ha a kormányzat az oktatást, különösen pedig ha az oktatásban eddig háttérbe szorult-szorított csoportokat akarja támogatni, akkor tekintettel kell lennie az indulási esélyek egyenlőtlenségére. A támogatás egyenlősége az erőseknek kedvez, ami nem lenne baj, ha a gyengébbek egyúttal nem kerülnének még rosszabb helyzetbe.

*FORRAY R. KATALIN*

## „KI VAGYOK ÉN?”

### Identitástudat és kisebbségi lét<sup>†</sup>

A Z ÚJABB ÉS ÚJABB GENERÁCIÓKNAK, A „BARBÁR INVÁZIÓNAK” (Merton) beáramlása adott társadalomba a szocializáció élethosszig tartó, kétpólusú folyamatát indítja el, amelynek során valamennyien az “én”-né levést és a “mi”-vé válást tanuljuk. Ez az állítás az emberi élet egyik alapidimenziójára, az önzonosság (identitás) problematikájára utal. A kulturális antropológia alapkérdései közé tartozik, hogy milyen tartalmakkal töltődik fel identitásunk, melyek a meghatározó, melyek a járulékos elemei, milyen a dinamikája.

Az a tény, hogy valamennyien egy adott kultúra, adott nemzet(iség) keretébe születünk bele, az egyén számára olyan adottság, amelynek tudatos reflexiója nem tartozik a naponta számon tartott dolgok közé. A nemzeti identitás hordozója a mindenkori, adott közösség. A nemzetet alkotó egyedek számára ez evidens alapadottság, olyan alapélmény, amely az egyén számára a legtermészetesebb s egyben legmélyebb módon a közösség kultúrájának legközvetlenebb objektivációjában, az anyanyelvben van “lehorgonyozva”.

Vannak azonban olyan élethelyzetek, amikor identitásunk szükségszerűen válik tudati reflexió tárgyává, amikor el kell gondolkodnunk azon, kik is vagyunk valójában. Nyilvánvalóan ilyen élethelyzet a kényszerű vagy önkéntes országváltás, és ilyen élethelyzetnek tekinthető az etnikai/nemzeti kisebbséghez tartozás is (kiváltképp ebben a régióban a fellobbanó etnocentrizmusok időszakában). Ám a problematika aktualitása nem pusztán e konfliktusokból ered, hanem legalább ennyire éreztük kényszerítő erejűnek e kérdés felvetésére azt a külföldi kutatási/publicisztikai tapasztalatot, mely szerint a menekültekhez/áttelepültekhez hasonló helyzetben lévő vendégmunkások gyermekeinek ritkán sikerül kettős identitást felépíteni. Gyakori jelenség körükben, hogy mind az eredeti, mind a befogadó ország kultúrájával szemben erős kritikával, elutasítóan viselkednek.<sup>‡</sup>

---

<sup>†</sup> Az *oktatás globális problémái* kutatási alprogram (KKT/5) keretében vált lehetővé 1989-ben, hogy megkíséreljünk annak feltárását, milyen kihívást jelentett a hazai tanügy számára a menekültek/áttelepültek tömeges megjelenése; mi jellemezte az érintett gyermekek iskolai beilleszkedésének folyamatát. A kutatás tapasztalatait egy nagyobb lélegzetű tanulmányban (Migráció és oktatás) tesszük közzé. Ez az írás annak a tanulmánynak része.

<sup>‡</sup> Gogolin, I.: *Erziehungsziele Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg, Begmann & Helbig, 1988.

## Empirikus vizsgálatok tapasztalataiból

Ennek az írásnak az empirikus bázisát azokra a kérdésekre adott válaszok elemzése alkotja, amelyeket harminc 8–16 év közötti menekült/áttelepült gyermeknek, valamint húsz olyan főiskolai/egyetemi hallgatónak tettünk föl, akik a szomszédos országok magyarnyelvű kisebbségéhez tartoznak, s Magyarországon folytatnak felsőfokú tanulmányokat.

### Általános iskolások

Az ibrányi tábor zömmel általános iskolai tanulóinak az alábbi kérdést tettük föl: „Hogyan mutatnád be magadat külföldön? Mit mondanál arra a kérdésre, ki vagy?” A gyerekek válaszai egy olyan skálán helyezhetők el, amelynek egyik végére a földrajzi irány puszta megnevezése került: „Romániából jöttem.” A leggyakoribb válasz így hangzott: „Erdélyből jöttem és most Magyarországon lakom.” A másik pólusra ez a részletezően akkurátus válasz került: „Magyar származású Romániából áttelepült gyerek vagyok.”

A két szélső tartomány között efféle kijelentések sorjáztak: „Erdélyi áttelepült vagyok; Magyarországra jöttem, magyar vagyok; Magyarországra szöktem Romániából.” E zömmel egymondatos megállapítások magától értődő természetességgel hangzottak el, mérlegelésre, töprengésre utaló elnyújtott csendek nem előzték meg a válaszadást. A válaszok vezérmotívuma életük e szakaszának meghatározó élményére, az országváltásra utal. A magyar voltokra történő utalások különösebb hangsúlyt nem kaptak. E megállapítások az adatszerzés (interjú) tényszerű körülményeit írják le. Ám tudjuk, a tények általában nem beszélnek önmagukért. A legvalószínűbbnek azt tartjuk, hogy az önazonosság tudati tartalma az ilyen életkorú gyermekeknek leginkább adott helyhez (falú, város), régióhoz esetleg országhoz kötődő elemekkel töltődik föl, s az országváltás ténye vélhetőleg azért nem provokált esetükben sokszorú önazonosítási kényszert, mert az anyanyelvükkel azonos nyelvű országba kerültek. Mindehhez hozzájárulhat még a kikérdezés mindig mesterséges helyzete, ami általában szituatív gondolkodásra készíti a megkérdezetteket, s talán ezért is folyamodtak a kézenfekvő „földrajzi” meghatározáshoz. Ugyancsak valószínű értelmezésnek tartjuk, hogy az ilyen életkorúak tudatában a társadalmi identitás nemzetre/nemzetiségre utaló tartalmai a reflektálatlan, adottságként létező meghatározottságok körébe tartoznak.

### Főiskolai/egyetemi hallgatók

Kérdéseinkre az eddigieknél jóval kifejtettebb, reflektáltabb megnyilatkozásokat kaptam a *Márton Áron Kollégium* lakóitól 1991 tavaszán. Az első így hangzott: „Külföldön mit válaszolna a kérdésre: kicsoda Ön?” A második kérdés ez volt: „Egy francia írónak, Montesquieu-nek tulajdonítják a mondást: elsősorban ember vagyok, másodsorban francia. Kérem, értelmezze e kijelentést, és fogalmazza meg az



evvel kapcsolatos álláspontját.” A következőkben idézek a válaszokból, 1 az első, 2 a második kérdésre adott választ jelöli.

1 „...hogy építészhallgató vagyok, és megmondanám a nevemet.”

2 „Valószínűleg egy évvel ezelőtt nem gondolkodtam volna azon, egyetértek-e vele vagy sem, mivel akkor úgy fogalmaztam volna meg, hogy én magyar ember vagyok. Most azonban kezd olyanná alakulni bennem, hogy ahogy M. mondta, úgy igaz.”

1 „Már gondokoztam ezen. Erdélyi magyar vagyok, azt mondanám. Sokak szerint ez nem jó, ha az ember ezzel kezdi... Szerintem ez a kultúrától függ. A nyugati világban, ahol még nem jártam, ott valószínű, hogy az ember a végzettségét mondja el, és hogy mit ért el a világban és nem azzal kezdi, hogy milyen nációhoz tartozik. Ez szerintem teljesen jellemző ránk, hogy ezzel kezdjük, annyira fáj nekünk.”

2 „Teljesen szubjektív, hogy ki mit mond. Nálam úgy áll ez, hogy inkább a magyar oldalra billen a mérleg. Ezt már csak azért tudom így mondani, mert ez az, amin legtöbbet gondolkodom, amikor így magammal vajdódom, hogy úgy mondjam az énemmel foglalkozom, akkor mindig az én magyarságom az, amit állandóan csűrök-csavarok. Ez az én erdélyi magyarságom az, ami tényleg elég sokat foglalkoztat.”

1 „Megmondanám a nevem, s aztán, hogy csehszlovákiai magyar.”

2 „Teljesen egyetértek M.-vel. Ez az én álláspontom is.”

1 „Először megmondanám a nevemet, aztán helyzete válogatja. Pl. a vámnál másképp kell mondani, mint ha pl. valakivel friss ismeretséget köt az ember. Akkor pl. elmondanám, hogy romániai magyar vagyok és Magyarországon tanulok.”

2 „Nagyon igaz, amit M. mondott. Jó lenne, ha lefordítanák románra is, és mindenhova kitennék.” (vegyes családból származik)

1 „Azt mondanám, hogy erdélyi diáklány vagyok, aki Pesten tanul térképészeti szakon. Szerintem ennyi elég lenne.”

2 „Ez valójában teljesen mindegy, hiszen annyi nemzetiség van. Vannak szászok, magyarok, románok, cigányok, és hogyha az ember egy normális felfogású egyén, akkor annyira nem számít, hogy milyen nemzetiségű.” (vegyes családból való)

(A kérdést hosszú csend követte, válasz nem érkezett. Gondolván, a magno zavar, kikapcsoltam. Aztán azt mondta:)

„Nem tudom, kicsoda vagyok.”

1 „Elsősorban egyetemista vagyok. Valamikor büszkén mondtam azt, hogy székely vagyok, vagy hogy székelyföldi vagyok. Hogy székely vagyok, azt most is büszkén mondom, hogy székelyföldi vagyok, azt büszkébben mondtam hónapokkal ezelőtt. Viszont megnézem, hogy kinek mondom, ugyanis elég sok itt a negatív példa az erdélyiekkel vagy egyáltalán a romániaiakkal.”

2 „Azért egy kicsit hazafinak is kell lenni. Én azt mondanám, hogy egyformán vagyok székely és ember is. A további életemben sem szeretnék különbséget tenni ember és ember között. Ez az, amiben – úgy veszem észre – nagyon sokat változott a véleményem. Ugyanis otthon akarva-akaratlan is mindig csonthéjba burkolózva és belülről keményen tartva láttam a világot. Tehát éreztem azt a nyomást, ami hatott ránk, rám és ugyanolyan nyomással próbáltam reagálni. Persze ez nem volt jó, mivel a külső nyomás nagyrészt nacionalista nyomás volt a résziükről. S akkor ugyanazzal próbáltam, próbáltunk visszahatni. Akkor azok szélsőségesek voltak, akik ilyen nyomást gyakoroltak, de szélsőségesek ma is, akik ilyen nyomást gyakorolnak.”

1 „Elmondanám, hogy erdélyi vagyok és hogy jelenleg mivel foglalkozom, mik a terveim, hogy miért vagyok Pesten.”

2 „...azt hiszem ezt azért mondta, mert végül is őt nagyon foglalkoztatta ez a dolog...azt gondolom, hogy M.-ben megvolt a nacionalizmus. Mert úgy gondolom, hogy akiben igazán

nincs meg, abban fel sem merül, hogy én elsősorban ember vagyok... Tehát neki ez vívódásokat okozott. Számomra ez nem probléma. Egészen 18 éves koromig egyáltalán nem gondoltam arra, hogy én magyar vagyok, a másik meg román. Lehet, hogy ez óriási naivitás, de így van. És most már úgy gondolom, eléggé túlnőttem azon, hogy ez jelentsen valamit. Persze olyan szempontból jelent valamit, hogy igyekszem a magyar hagyományokat ápolni.”

1 „Bemutatkoznék, elmondanám, hogy a zeneművészeti főiskola hallgatója vagyok és hogy jugoszláviai magyar vagyok.”

2 „Tökéletesen egyetérttek velem.”

1 „Erdélyi magyar vagyok.”

2 „Egy szituációban nem azt fogom nézni, hogy a mellettem lévő ember milyen nemzetiségű, vagy, hogy én milyen nemzetiségű vagyok, hanem, ha kell segíteni, segíték rajta. Számomra ez így van.”

1 „Elmondanám, honnan jöttem, és ha érdeklő, azt is, mit csinálok jelenleg. Arra biztosan kitérnék, hogy itt vagyok egyetemista Budapesten.”

2 „Körülbőlül nekem is ez a véleményem. Ez az, amit el akarok érni, hogy tényleg emberek vagyunk... Lehet, hogy túlzottan befelé fordulunk mint nemzetiség, nem tudom.”

1 „Elmondanám, hogy erdélyi vagyok s hogy Budapesten járok főiskolára.”

2 „Ez elég nehéz. Az, hogy magyar vagyok s én magyarnak tartom magam, ez szerintem jellemzőm, s biztos vannak olyan tulajdonságaim, amelyek az egész magyarságra jellemzőek, de végül is egyetérttek azzal a kijelentéssel, hogy elsősorban ember vagyok. De nem lehet ennyire elkülöníteni, hogy ember és magyar.”

1 „Megmondanám a nevemet. Amúgy a körülménye válogatja, hogyan mutatkoznék be. Másképpen egy konferencián, másképpen turistaként.”

2 „Végül is egyetérttek velem. Magamra is érvényesnek vélem ezt, szerintem mindenkinek így kellene ezt értelmeznie.”

1 „Valószínűleg a pillanatnyi uralkodó hangulatomtól függene. Ugyanis elég sok gondolat viaskodik az agyamban, elmondok közülük néhányat. Hát az egyik az, hogy azt mondom, romániai vagyok. Ezt ugyanis azért el kell fogadni előbb-utóbb, s ha tényleg érrefelé tart a világ, hogy a határok nem fontosak, akkor ezzel sokkal inkább meg tudom határozni azt a helyzetet, amiben élek vagy ahonnan jövök, mintha azt mondanám például egy osztráknak vagy egy amerikainak, hogy Transsylvania. Azt nem mondhatom, hogy Erdély. Volt már ilyen esetem, rögtön megkérdezték tőlem, hogy Amerikának melyik részén is van Transsylvania. Nekik rögtön Pennsylvania ugrott be.

A másik meg, hogy néha azt tartom fontosnak, hogy azt mondjam, erdélyi vagyok. De ezt csak Magyarországon mondom. Amikor meg azt mondom, kolozsvári vagyok, azért nem mondom Erdélyt vagy Romániát, mert Magyarországon már minden csapból ez folyik, és az embereknek ezzel – pestiesen szólva – tele van a hócipője.”

2 „Tökéletesen egyetérttek velem. Sok esetben irritál engem a túlzásba vitt magyarkodás. Közéletben és bármely megnyilvánulásban egyaránt. Lehet, ez azért van, mert a legszélsőségesebb végleteket láttam Romániában. Azokkal sem értek egyet, akik avval érvelnek, hogy azért tört ez így elő, mert a kommunista rendszerben nem lehetett.”

A kisebbségi létben adott életvilág asszimilációs kényszerének és a domináns kulturális meghatározottságnak belső konfliktusa szólal meg interjúalanyaink töredékes, ám a személyesség által hitelesített, olykor fűtött hangvételi megnyilvánulásaiban. Megszólalásaik olykor töprengő, tépelődő, mérlegelő hangütése egyaránt utal reflexióra és mély személyes érintettségre. A szóban forgó belső konfliktust – ha tetszik: kognitív diszsonanciát – rokonszenves és reményteljes irányba: az egyete-

messég, az összeméri tágasság irányába törekedve próbálják önmagukban megharcolni. Ugyanakkor közülük többen valamiféle bölcs belátással elfogadják az adott helyzetet, s abban keresik a maguk helyét. E belátás esélyt jelenthet számukra arra nézve, hogy a személyiségük kulturális eredetű (a mindennapokban többnyire reflektálatlan) meghatározottságai és a sikeres életvitel pragmatizmusa között valamiféle működőképes egyensúlyt tudjanak találni. (Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy a megkérdézett fiatalok “kvázi-felnőttek”, élvezvén a diáklét örömeit és elfogadva az anyagi függőség állapotát. Ebből következően jelzett beállítódásaik valóban csak lehetőségként, potencialitásként értékelhetők. Az, hogy a majdani, anyagilag független felnőtt életben, a munkahelykeresés, az egzisztenciateremtés bonyodalmaiban kínzó döntési helyzetbe kerülve hogyan döntenek, azt életük e szakaszában nem lehet megjósolni.)

Egyfelől. Másfelől viszont – ha van erőnk nem sorsnak tekinteni a nagypolitikai játszmákat – az, hogy a kisebbségi létben az élet a könnyebbé válás, az elviselhetőség felé tendál vagy ellenkező irányba, nyilvánvalóan avval van szoros összefüggésben, hogy az érintett országokban kiteljesedik-e vagy zsugorodik a demokrácia intézményrendszere és politikai kultúrája.

## Változatok a problematika értelmezésére

„Mélységes mély a múltnak kútja” – kezdi *Thomas Mann* a József tetralógiát. A történelmi idők tudatbeli rétegződésének vizsgálatával tudományok légiója foglalkozik, töredékes cserepekből, hiedelmekből, írásos emlékekből, ünnep- és szokásrendből próbálván felvázolni egy törzs, egy nemzet szellemi arculatát, etnikai-nemzeti tudatvilágának jellemzőit. E tanulmányban csak arra vállalkozhatunk, hogy a témára vonatkozó tudományos felismerésekre, megállapításokra jelzésszerűen utaljunk.

A nemzeti tudat kialakulásának folyamatát vizsgáló történelmi kutatások szerint „a «nemzetiség» a történelem igen régi képződménye, nemkülönben igen régi a «társadalom» mint szuverén politikai közösség koncepciója és a «politikai lojalitás» koncepciója is, anélkül azonban, hogy e három közt régi korokban és struktúrákban belső összefüggés létezett volna; ami új, és csakis a 18. század vége óta létezik, az e három kategória történelmi fúziója és funkcionális viszonya: a «nemzet» ahogy ma értjük.”<sup>†</sup>

*Szűcs Jenő* idézett megállapításának értelmében tehát a Felvilágosodás századát megelőzően Európában az emberek lojalitása egy valláshoz (egyházhoz), uralkodóhoz (királyhoz), rendhez vagy egy földrajzi régióhoz kötődött. Az új fejlemény, hogy a politikai lojalitás immár a “nemzet”, “nemzeti” kategóriájában és annak attribútumaiban fejeződik ki, az utóbbi két évszázad fejleménye. A napjainkban zajló európai integrációs törekvések a nemzetállami fejlődési szint meghaladásának irá-

<sup>†</sup> Szűcs Jenő: *Nemzet és történelem*. Bp., Gondolat, 1974. 220–221. pp.



nyába mutatnak. (A *Maastricht-i Egyezmény* ratifikálásával kapcsolatos bonyodalmak azonban azt is jelzik, hogy elakadások ezen az úton még a fejlettebb, integrációra fogékonyabb nyugat-európai régióban is bőségesen vannak.)

Zavarba ejtő fogalom a "nemzet" fogalma. Egyaránt lehet hivatkozási alapja társadalmi méretű szolidaritásnak és nagypolitikai játszmák kulcsszavaként az agressziót mozgósító indulatoknak. Számtalan meghatározása közül ezúttal egy sajtóságot idézünk: „...a nemzet: képzeletbeli politikai közösség.”<sup>†</sup> A nemzet fogalmának imaginárius jellegét az idézett szerző abból eredezteti, hogy – úgymond – még a legkisebb nemzet tagjainak sincs módjuk arra, hogy személyesen megismerkedhessenek egymással, ennek ellenére él valamennyiük tudatában az együvé tartozás képzete. Tény, hogy a fenti megállapítás minden olyan közösségre érvényes, amelyik egy kis falu nagyságát meghaladja. Ugyanakkor – folytatja gondolatmenetét a szerző – a nemzet fogalma szükségszerűen korlátozott fogalom, hiszen még a legnagyobb nemzetek is véges számú egyénből állnak, s határaikon túl egy másik nemzet található. Nem ismerünk olyan nemzetet, amelyik önmagát az emberiség egészével akarná azonosítani. S még a legerősebb küldetésstudattal bíró nemzettagok sem álmodnak egy olyan napról, amikor az emberi faj egésze az ő nemzetükhöz csatlakozik. (Bár némely vallási fundamentalizmus ideológiájában megfogalmazódnak az emberiség egészére kiterjedő igénybejelentések.)

Imaginárius továbbá e fogalom azért is – folytatva *Benedict Anderson* érvelését –, mert a nemzet képzete a nemzettagok fejében úgy él, mint a mély szolidaritás, a bajtársiasság szálaival összeforrt alakzat, függetlenül az aktuálisan meglévő társadalmi különbségektől, egyenlőtlenségektől.

Mélységes mély a múltnak kútja. E "kútba" tekint Szűcs Jenő, amikor grandiózus vállalkozásában a magyar nemzeti tudat történeti forrásvidékének, formálódásának és alakváltozásainak folyamatát kutatja.<sup>‡</sup> Az általa is használt "államnemzet" – "kultúr-nemzet" fogalompár a későbbiek során más szerzőknél alapvető, helyenként túldimenzionált elméleti konstrukciók alappillérvé válik. Az államnemzeti vs. kultúr-nemzeti fejlődés Európa két felében jelentette a típusos társadalomfejlődés alternatíváit.

Európa nyugati felében a francia forradalom előtti *ancien régime* rendies szerveződésű világ méhében lassú, szerves történeti alakulás során formálódtak ki a társadalom életének azok az alapintézményei (polgári közigazgatás, adórendszer, a közbiztonság szervezete stb.), amelyeket Franciaországban a forradalom Alkotmányozó Gyűlése kodifikált, megteremtve ezáltal a modern (=polgári) állami és nemzeti létfeltételrendszerét. *Bibó István* e történeti folyamatot úgy jellemzi, hogy az európai társadalomfejlődés értelme, hogy fokozatosan bővülnek az emberi/társadalmi élet

<sup>†</sup> Anderson, B.: *Imagined Communities*. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London, Verso, 1983. 15. p.

<sup>‡</sup> Szűcs Jenő: *A magyar nemzeti tudat kialakulása*. Szeged, 1992. (Magyar őstörténeti könyvtár 3.)

szabadságintézményei.<sup>†</sup> Az államnemzeti fejlődési pálya lényege eszerint, hogy a fokozatosan kiépülő politikai szervezettel párhuzamosan haladt az adott területen élő emberek kulturális integrációja.

Közép-Kelet-Európában más utat járt be a társadalmi/politikai intézményrendszer fejlődése. Ennek a lényege, hogy mivel a térség egészének alakulását a diszkontinuitás, a kényszermodernizáció és az örökös megkésetttség gyötrő élménye jellemezte, az intézményrendszer és az integráló kultúra fejlődése nem párhuzamosan haladt, s ebből következően hol egyik, hol másik szféra került “lépéskényszerbe”.

Hazai vonatkozásban modellértékű e nézőpontból a 19. század első harmada (Reformkor), amikor az értelmiség küldetesként élte meg azt a történelmi feladatot, hogy egy kulturális (főként nyelvi, irodalmi, színházművészeti) gyökerű nemzeti eszme integráló ereje által mintegy “megteremti” a nemzetet. (A mondott korszakban hasonló törekvések mozgatták az északi szomszédaink körében virulens szlavofil, nyelvrokonainknál pedig a fennofil mozgalmat.)

Ugyanakkor a régió alakulásának további sajátossága, hogy a „nemzeti ébresztés” 19. század eleji értelmiségi programja az itt élő kis népeket abban a helyzetben találta, hogy soknemzetiségű birodalmak keretei között éltek. „Ezek a birodalmak nem homogén alakulatok voltak, hanem régebbi és újabb keletű terjeszkedés útján létrejött dinasztikus ... konglomerátumok. Határaik között egykori önálló államok és állammaradékok helyezkedtek el, némelyik úgy, hogy területével három birodalom építéséhez is kényszerűen hozzájárult, és ezek az államok makacsul őrizték egykori önállóságuk intézményeit vagy legalábbis önállóságuk tudatát.”<sup>‡</sup>

Nyilvánvaló, hogy e birodalmi keretek között élő, eredetileg különböző nyelveket beszélő népek oly módon keveredtek össze, hogy tagjaik közül sokan több nyelven is képesek voltak többé-kevésbé kielégítő kommunikációra. A mindennapi élethelyzetek megoldásának természetes összetevője volt ez a körülmény. S mindeközben különösebb jelentőséget nem tulajdonítottak annak, hogy melyik nyelvi csoporthoz tartoztak. Társadalmi azonosságtudatuk tengelyében a korábban említett, modernizáció előtti társadalmakat jellemző kötődések illetőleg lojalitások álltak. (E történelmi felismerés egybecseng a néprajztudomány tapasztalatával, miszerint a nemzeti hovatartozás problematikája csak bizonyos iskolázottsági szint fölött tematizálódik; iskolázatlan vagy alacsony iskolázottságú emberek esetében a nemzeti identitás kieléztetett helyzetekben, pl. háború esetén fogalmazódik meg, emelődik be a tudatosság szférájába.) Témánk szempontjából fontosnak tartjuk mindezt, mert utal arra a sajátos munkamegosztásra, ami a nemzeti hovatartozás érzésének tudatában, fenntartásában a hivatalból írástudó értelmiség és a társadalom egyéb rétegei között fennáll.

<sup>†</sup> Bibó István: Az európai társadalomfejlődés értelme. In: *Válogatott tanulmányok* III. kötet. Bp., Magvető, 1986.

<sup>‡</sup> Diószegi István: Az államnemzet-koncepció belső problematikája a XIX. század utolsó harmadában és a századfordulón. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1984/1–2. 17. p.

Mind az államnemzeti, mind a kultúrnemzeti fejlődési útnak közös öröksége a közvetlen, törzsi jellegű etnocentrizmus, amelynek meghaladására törekednek mind az államnemzeti, mind a kultúrnemzeti fejlődési utat járt országok/nemzetek. A különbség köztük nem az akarásban, hanem az etnocentrizmus meghaladására való képességben van. Az államnemzeti fejlődés útját járó országok ebben sikeresebbek.<sup>†</sup> Ezzel szemben a közép-kelet-európai régió – állítja a hivatkozott szerző – az országok másik csoportját alkotja, ahol az akarás megvan bár, de az etnocentrizmus meghaladásának képessége kisebb. Meglehet. Mindazonáltal – nem történésként – pusztán a társadalmi valóság egy szeletének kutatójaként magam afelé a nézet felé hajlok, hogy a társadalmi identitás integráns részeként tételezhető nemzeti identitás érzelmi és gondolati elemeknek olyan bonyolult, nagydinamikájú szerveződése, hogy az az antinómia, amit *Csepeli György* tételez a két fejlődési út között, valószínűleg kevésbé képezhető le egy dominánsan racionális modellel.

Közelebb kerülünk a fejezet címében megjelölt problematikához, ha az ún. kettős identitás jelenségét vesszük szemügyre. Ennek bevezetését kezdjük a történész-politológus *Schöpflin Györgytől* vett hosszabb idézettel.

„...A kelet-közép-európai térségben létrejövő nemzeti államok által fölkínált állampolgári status kisebbségbe szorult ... tömegek esetében nem esett (nem esik) egybe a származási, anyanyelvi, kulturális és perceptuális jegyek által meghatározott nemzeti identitással, mely etnikai, nemzetiségi, kisebbségi identitásként kénytelen megjelenni.

A modernizációs kényszerpálya okán keletkezett társadalomfejlődési zavarok – az antidemokratikus politikai berendezkedés folytán – ezekben a társadalmakban az állampolgári status asszimilációs kényszereként jelennek meg. Ugyanakkor az asszimiláció pszichológiailag nem vonzó, mivel az odahagyandó, kulturálisan meghatározott identitáshoz képest nem ígér számottevő társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális előnyöket. Föloldhatatlan lojalitási konfliktusok keletkeznek a személyben, aki vagy-vagy választásra kényszerülve bármelyik lehetőséget választva, mindenképpen rosszul jár. Ha kultúrnemzeti értelemben határozza meg önmagát, akkor a nemzetiségi statussal szemben intoleráns nemzeti állam polgáraként hátrányos megkülönböztetésekkel számolhat, míg ha állampolgárként azonosul, az egyben egy számára idegen, eltérő nemzeti kultúra elsajátítását is igényli, melyhez ha asszimilálódik, azonosságtudata megtörik, ráadásul születés folytán adott nemzeti hovatartozása szempontjából ez árulásnak, «renegátságnak» minősül.”<sup>‡</sup>

A gazdasági-társadalmi modernizáció kérdései különös aktualitással vetődnek fel térségünkben, ahol a régió államainak egészére az átmenetiség a jellemző, az elmozdulás egyik rendszerállapotból egy másik felé. A váltás időbeli folyamat, olyan kontinuumon helyezhető el, amit a “megszüntette megőrzés” paradoxonja jellemez. (A

<sup>†</sup> Csepeli György: *Nemzet által homályosan*. Bp., Századvég Kiadó, 1992.

<sup>‡</sup> Schöpflin Gyula: Az emberi jogok és a nemzetiségi kérdés Romániában. *Századvég*, 1987/4–5. 112: p.

társég országai nyilvánvalóan nincsenek azonos kiinduló helyzetben e váltás során, ennek taglalása azonban nem tartozik szorosan témánkhoz.) Témánk lényegét érinti viszont az, hogy a kisebbségi lét ethoszáról, a kisebbségek körében kimunkált valóságképről, a társadalmi ön-azonosságról távolról sem vélekednek mindenben azonos módon maguk az érintettek, a kisebbségi létben élő emberek. Közbevetőleg jegyzem meg, hogy az etnikai és a nemzeti identitás fogalma – jóllehet gyakorta szinonimaként használatnak – nem egészen azonos fogalmak. A nemzeti identitás értelem szerűen egyben etnikai identitás is, de fordítva nem mindig ez a helyzet. Mindazonáltal bármelyik fogalomról legyen is szó, az általa jelölt pszichés tartalom az egyén társadalmi identitásának lényeges, esetenként a leglényegesebb összetevője. Kiváltképp így van ez kisebbségi sorban élő emberek esetében.<sup>†</sup>

Ezúttal a szóban forgó problematika nézőpontjából különösen érzékeny Erdélyről illetőleg az ottani, főként literátus értelmiség jelesei tevékenységében megjelent ethosz és munkásságában megnyilvánuló valóságértelmezés, valóságkép ugyancsak erdélyi társadalomkutatók által vitatott tartalmait idézzük föl.<sup>‡</sup>

A hivatkozott tanulmány és a kiegészítő reflexiók a romániai magyar kisebbség kulturális intézményrendszerét, a civil társadalom kapcsolat-rendszereit és az abban működő életvilágokat jellemzi a kulturális antropológia nézőpontjából. A tanulmány tengelyében a 70-es évtized erőltetett modernizációs törekvései (iparosítás, urbanizáció) társadalomra gyakorolt hatásainak bemutatása, elemzése áll. Eszerint e kényszermodernizáció olyan “kihívás” volt akkor és ott az egyén számára, hogy sokan a pre-modern társadalomban kiépült kapcsolatháló (rokon, baráti, szomszéd-sági) fenntartására törekedve próbálták meglépni a modernizációs lépést: a faluból városba költözést, a kényszerű munkahely-változtatást (családok, barátok igyekeztek az új környezetben is egymás közelében lakni, lehetőség szerint azonos műszakban dolgozni stb.). A mobilitás traumájának tehát – állítja a szerző – egyéni következménye az identitástudat elbizonytalanodása, egyfajta túlérzékenység, sebezhetőség kialakulása; közösségi következménye pedig, hogy az átmentett/átmentődött kapcsolatok mintegy “elrejtöztek”, a civil társadalom élte a maga sajátosan közép-kelet-európai *underground* életstílusát, amelyben egymással nem integrálódó társadalmi kiskörök alakultak ki. E folyamatok sajátosan paradox funkciót töltek be: míg egyfelől fékeztek a társadalom szerveződési potenciálját, másfelől kedvező kiinduló helyzetet teremtettek a civil társadalom regenerálódása számára.

A csíkszeredai társadalomtudományi műhely nézete szerint az “örzés”, a minden áron való “megmaradás” ethosát vállaló és valló literátusok nem ismerték kellő mélységben e rejtőzködő társadalmi folyamatokat. Ennek következtében – állítják – társa-

† Váriné Szilágyi Ibolya: *A nemzeti identitás problémája kulturaközi nézőpontból*. Beszámoló a téma kutatásának állásáról a *Nemzetközi Kulturaközi Pszichológiai Társaság* első közép-kelet-európai konferenciájáról. Kézirat.

‡ Bíró A. Zoltán: *Intézmény – képviselő – civiltársadalom* (Gáll Ernő, Veress Károly, D. Lőrincz József, Magyar Vincze Enikő, Magyar Nándor László hozzászólásaival). In: *Átmenetek. A mindennapi élet antropológiája*. 1990/1.

dalomképük érvényessége megkérdőjelezhető, mert annak alapját nem a társadalom bonyolult érdektagsága, a társadalmi valóság rejtőzködő bár, de tényleges folyamatai alkotják. Állításuk szerint hiányoztak a megmaradás reális alternatíváit felmutató értékek. Ilyen módon olyan hiátus keletkezett, amelybe – úgymond – a kisebbségi, nemzetiségi létszimbólumok termelése és fogyasztása tódult be, az irodalmi alkotás, az esztétikai minőség alárendelődött a megmaradás ethoszát erkölcsi parancssá emelő követelménynek. E társadalomtudományi műhely képviselőinek észlelete szerint nem bizonyul(t) érvényesnek az a felfogás, amelyik a kisebbséget kvázi egységes, monolitikus tömbként értelmezi.

\* \* \* \*

Tudatában vagyunk annak, hogy nagyon érzékeny, érzelmekkel, indulatokkal is telített témát érintettünk. Erkölcsi bátorságukért tisztelet illeti az erdélyi literátus értelmiség azon képviselőit, akik vallott/vállalt meggyőződésükért kockázatot vállalva is kiálltak. Ám – meggyőződésem – maguknak a kisebbségeknek és valamennyiünknek érdekében is kívánatos lenne a tapasztalati/észleleti mező szélesítése, különböző nézőpontok érvényre juttatása e problematikáról való gondolkodásunk során.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

### *Kutatás Közben* a sorozatot szerkeszti: Junghausz Ibolya

kutatasi eredmények, konferencia-jegyzőkönyvek gyors közreadása  
(a füzetek a szerkesztőség címén megrendelhetők)

ALTERNATÍV ISKOLÁK, ALTERNATÍV PEDAGÓGIÁK MAGYARORSZÁGON. Szerkesztette: *Lukács Péter* (70.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: Hány plusz hány? (Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról) (50.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS: Támogatás és integráció (Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához) (50.-Ft)

NAGY PÉTER TIBOR: Tanügyigazgatás és a gazdasági válság (50.-Ft)

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése (50.-Ft)

HALÁSZ GÁBOR: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai (80.-Ft)

BALOGH MIKLÓS – LUKÁCS PÉTER: Oktatásirányítás és iskolarendszer (60.-Ft)

VÉLEMÉNYEK A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY KONCEPCIÓJÉRŐL. Szerkesztette: *Lukács Péter* (50.-Ft)

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás fejlesztése (50.-Ft)

GYÖRGYI ZOLTÁN: Budapesti pedagógusok véleménye az oktatási törvénytervezet koncepciójáról és a pedagógus bérrendszeréről (70.-Ft)

SZIGETI JENŐ – SZEMERSZKI MARIANN: Egyházi iskolák indítása (közvéleménykutatás) (80.-Ft)

ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft)

EGYHÁZI ISKOLÁK INDÍTÁSA, 1992. (konferencia jegyzőkönyv) (80.-Ft)

CSANÁDY MÁRTON: Nem tudják, de költik (a közoktatás finanszírozási rendszeréről) (60.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – IMRE ANNA: Az ózdi térség közoktatási helyzete, kilátásai (60.-Ft)

TANÁCSADÓ A NEM ÁLLAMI ÓVODÁK ALAPÍTÁSÁHOZ (50.-Ft)



## SCHULPOLITIK UND NATIONALE MINDERHEITEN IN UNGARN†

UNGARN GEHÖRT – DANK DEN FRIEDENSVERTRÄGEN VON PARIS – zu den Nationalstaaten, die ethnisch verhältnismäßig wenig gemischt sind. Es ist eine Ausnahme in einer Region, deren meisten Staaten unter inneren ethnischen und nationalen Spannungen, sogar Kriegen leiden. Andererseits leben viele Ungarn außerhalb der Staatsgrenzen (nach ungarischen Schätzungen 5 Millionen). Ungarns Verhältnis zu den Nachbarländern (ausgenommen Österreich und Ukraine) ist durch die Probleme der ungarischen Minderheiten mehr oder weniger belastet. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Ungarn und seine Nachbarländern ist, daß die ungarischen Minoritäten in den Nachbarländern nicht nur zahlreich sind, sondern auch in zusammenhängenden Gebieten leben: in Serbien, Rumänien, Slowakei und der Ukraine. Die nationalen Minderheiten in Ungarn sind dagegen nicht nur durch ihre relativ geringe Zahl an Menschen charakterisiert, sondern auch dadurch, daß sie in vielen kleinen Gebieten leben. Diese Gegebenheit wirkt sich unter anderem darin aus, daß eine statistisch einheitlich erscheinende Volksgruppe, wenngleich sie auch die Muttersprache erhalten hat, doch mehrere divergente Dialekte spricht. (Z.B spricht eine Gruppe der Slowenen eine alte slawische Sprache, die vendische; unter den Ungarndeutschen leben Schwaben und Sachsen, die ihre alten Dialekte sprechen; die Roma haben drei Sprachgruppen: ungarisch, romanesch und eine alte rumänische Sprache.)

Einleitend bemerken wir noch, daß es in Ungarn seit 1945 nie einen Nationalismus auf staatlicher Ebene gegeben hat. Die Ethnien haben sicher mehr gelitten als die Ungarn, aber die Ideologie des Internationalismus duldet die ungarische Identität ebensowenig wie die anderen Identitäten. Die letzten zwei Jahrzehnte haben u. a. auf den Gebieten der Kultur, der Verwaltung, der Massenkommunikation und Wissenschaft in der Lage der nationalen Minderheiten einen bedeutenden Fortschritt gebracht. Man kann eher von Gleichmut, Desinteresse, von Mangel an Kenntnissen und Empathie in bezug auf andere Kulturen sprechen als von Nationalismus und Intoleranz der Gesellschaft. (In den letzten Monaten treten markante Zeichen des Fremdenhasses leider auch in Ungarn auf, bei extremen Gruppen der Skinheads gegenüber Roma und Farbigen. Man muß auch damit rechnen, daß die

---

† E dolgozat eredeti változata megjelent: Sprachunterricht und nationale Minderheiten in Ungarn. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 1993/1. 21–26. pp.

Intoleranz in der Gesellschaft im Zusammenhang mit der Wirtschaftskrise zunimmt.) Das Schulsystem reagiert zu langsam auf die politischen Wandlungen: es ist zu fern von den Konsequenzen der sprachlichen und kulturellen Realitäten.

## Nationale und ethnische Minderheiten in Ungarn

Nach Schätzung der Vereine von der nationalen und ethnischen Minoritäten liegt die Zahl der Angehörigen ihrer Volksgruppen zusammen um 500 Tausend, dazu kommen die Roma (in Ungarn Zigeuner genannt werden) mit 5–700 Tausend Personen. Das sind zusammen etwa 10 Prozent der Bevölkerung. Die Roma gehören nicht zu den anerkannten "Nationalitäten", sie sind nach der offiziellen Klassifizierung "ethnische Minderheit", wie auch die Juden. Da wir genauere Daten nur aus der amtlichen Statistik haben, werden wir uns auf diese Angaben stützen (*Népszámlálás 1992*).

Tab. I.–II.

*Die Bevölkerung nach Muttersprache und Nationalitäten, 1980 und 1990 (in Tausenden, in Prozent)*

Muttersprache	Nationalitäten								
	Ungar.	Slowak.	Rumän.	Chroat.	Serb.	Sloven.	Deutsch	Roma	Übrige
1980	10579,9	16,0	10,1	20,5	3,4	3,1	31,2	27,9	17,2
	98,8	0,1	0,1	0,2	0,0	0,0	0,3	0,3	0,2
1990	10222,5	12,7	8,7	17,6	2,9	2,6	37,5	48,1	22,0
	98,5	0,1	0,1	0,2	0,0	0,0	0,4	0,5	0,2
Nationalitäten									
	1980	10639,0	9,1	8,9	13,9	2,8	1,7	11,3	6,4
	99,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,2
1990	10142,1	10,5	10,7	13,6	2,9	1,9	30,8	142,7	19,6
	97,8	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,3	1,4	0,2

Man darf diese Angaben nicht als ganz authentisch betrachten: die Zugehörigkeit zu einer nationalen oder ethnischen Minderheit wird immer noch ambivalent beurteilt: die Angst vor der Diskriminierung und der Prozeß der Assimilation wirken dagegen, sich als Mitglied einer nationalen oder ethnischen Minderheit darzustellen. Die Zahlen deuten demgegenüber einen "Dissimilationsprozeß" hin. In fast allen Volksgruppen gibt es eine wesentliche Erhöhung – besonders groß bei den Deutschen und den Roma –, die nur durch das veränderte politische Klima und die Stärkung der ethnischen Identität zu erklären ist.

Die Fortschreiten der Assimilation und der Mangel an staatlichen Interesse und staatlicher Förderung wirken sich im Verlust der Muttersprache aus. Die Daten der Volkszählung und die wissenschaftlichen Analysen deuten darauf hin, daß die jüngeren Generationen der Minoritäten ihre Muttersprache nicht so gut beherrschen wie das Ungarische. In dem heutigen Ungarn ist die sprachliche Situation der

nationalen Minoritäten, die ihre ursprüngliche Sprache sprechen, nicht durch die optimale Form der Bi-, Trilingualität – mit Bi- oder Triglossia – gekennzeichnet, sondern durch die hierarchische Unterschiedenheit der angewandten Sprachen je nach Sprachsituationen (*Györi-Nagy 1986*).

Fast alle Minderheitengruppen sind "überaltert". Die Kinder unter 14 Jahren bilden 20 Prozent der ungarischen Bevölkerung. Die Prozentsatz der Kinder in den Sprachgruppen liegt zwischen 7–9 Prozent, ausgenommen nur die Roma (36 Prozent). Die Werte sind in der Nationalitätengruppen etwas höher (6–13 Prozent), aber noch immer fern von der entsprechenden ungarischen Rate. Wenn die Tendenz sich nicht ändert, werden diese Sprachen aussterben. Das wäre ein riesige Verlust für die ganze ungarische Kultur bedeuten.

## Die Nationalitäten in der Schule

Ohne Zweifel kann man über die Aufrechterhaltung der ethnischen Identität ohne eigene Muttersprache sprechen. Obwohl es weltweit Unterrichtsmodelle gibt, die die kulturellen Verschiedenheit der Ethnien in die Schule bringen, ist das wichtigste Mittel der Unterricht in der Muttersprache. In Ungarn – abgesehen von wenigen Schulversuchen – beschränkt sich der interkulturelle Unterricht auf die Muttersprache.

Um das Makromilieu des Unterrichts für die Minoritäten darzustellen, fassen wir kurz die Lage des Fremdsprachenunterrichts im Schulwesen zusammen. Durch die Novellierung des Bildungsgesetzes im Jahre 1989 hat das Russische den Rang als Pflichtfremdsprache sowohl in den allgemeinen als auch in den Mittelschulen verloren. 50,8 Prozent der Fremdsprachenlehrer sind zur Zeit aber nur in der russischen Sprache qualifiziert (*Statisztikai Tájékoztató 1991*). Die Angaben betreffen den Zustand ein Jahr nach der Novellierung. In diesem einen Jahr verkleinerte sich die Zale der Russischlernenden mit 10 Prozentpunkten in den allgemeinen und mit 20 Prozentpunkten in den Mittelschulen. Seit dann ist die Abnahme rascher geworden.

In den allgemeinen Schulen gibt es Fremdsprachenunterricht ab Klasse 4, in den meisten Schulen eine Fremdsprache und drei Sprachstunden pro Woche. Die folgenden Fremdsprachen werden unterrichtet.

Tab. III.

### *Fremdsprachenunterricht in den allgemeinen Schulen (4–8. Klassen), 1990*

Russisch	655.218 Schüler	89,0%
Deutsch	41.889 Schüler	5,7%
Englisch	33.120 Schüler	4,5%
Französisch	3.337 Schüler	0,5%
Sonstige	2.000 Schüler	0,3%

In den Gymnasien lernen die Schüler mindestens zwei Fremdsprachen obligatorisch (vor 1989 war eine von ihnen die russische Sprache). Die Intensität hängt von

den Schwerpunkten der Schule, der Klasse oder der Gruppe ab: sie reicht von drei Wochenstunden bis zur Zweisprachigkeit (in dieser Form wird nur die ungarische Literatur und Grammatik auf Ungarisch gelernt). Die 130.378 Gymnasiasten lernen die folgenden Fremdsprachen (erste und zweite Sprachen zusammen).

Tab. IV.

*Fremdsprachenunterricht in den Gymnasien (14–17 Jährigen Schüler), 1990*

Russisch	97.985 Schüler	75,2%
Englisch	59.181 Schüler	45,4 %
Deutsch	45.915 Schüler	35,2%
Französisch	12.546 Schüler	9,6%
Latein	5.719 Schüler	4,4%
Italienisch	4.098 Schüler	3,1%
Spanisch	1.082 Schüler	0,8%
Esperanto	289 Schüler	0,2%
Finnisch	90 Schüler	0,0%
Polnisch	86 Schüler	0,0%
Hebräisch	33 Schüler	0,0%
Bulgarisch	6 Schüler	0,0%
Holländisch	3 Schüler	0,0%

In dem anderen Schulzweig, in der Sekundarstufe, in der Fachmittelschule, ist meistens nur eine Fremdsprache obligatorisch. (Dieser Schulzweig führt auch zum Abitur, aber gibt zugleich praktische Fach- oder Berufsausbildung auch. Die Fremdsprache ist im allgemeinen nicht sehr intensiv unterrichtet, meist nur mit Wochenstunden.) Bis 1989 war die einzige Fremdsprache das Russische. Seitdem dürfen die Fachmittelschüler wählen. Die rund 179.000 Schüler lernen die folgenden Fremdsprachen (erste, eventuell zweite Sprachen zusammen).

Tab. V.

*Fremdsprachenunterricht in den Fachmittelschulen (14–17 Jährigen), 1990*

Russisch	124.388 Schüler	69,5%
Englisch	34.412 Schüler	19,2%
Deutsch	30.632 Schüler	17,1%
Französisch	6.350 Schüler	3,6%
Latein	4.947 Schüler	2,8%
Italienisch	950 Schüler	0,5%
Polnisch	385 Schüler	0,2%
Spanisch	346 Schüler	0,2%
Esperanto	273 Schüler	0,1%

Wie man sieht, bedeutet der Fremdsprachenunterricht eine reale Konkurrenz für die Muttersprache der Minderheiten. Es handelt sich um eine reale Konkurrenz, da die Sprachen der in Ungarn lebenden nationalen und ethnischen Minoritäten nicht als Wahlfächer in dem Schulsystem nicht vorhanden sind.

## Die Schulen der nationalen Minderheiten

Das ungarische Schulsystem erkennt zur Zeit für 7 Nationalitäten das Recht auf Unterricht in der Muttersprache an. Zwischen 1945–1948 gab es noch viele Schulen, die die Sprachen der nationalen Minoritäten (teilweise auf kirchlicher Basis) unterrichteten. Diese Schulen wurden stufenweise abgebaut. Ein Ministerialverordnung 1960 beseitigte die vollständige Unterrichtung in der Minderheitensprache und verordnete den Zweisprachenunterricht auch in den Minderheitenschulen. Dieses Jahr stellte den Tiefpunkt dar. In den jüngsten zwei Jahrzehnten – auf die Aufforderung der Betroffenen – wurde der Unterricht in den Minoritätensprachen in verschiedenen organisatorischen Formen gefördert. Seit 1990 bekommen die Ortsverwaltungen in Zusammenhang mit der Veränderung des Finanzierungssystems eine finanzielle “Extra-Quote” entsprechend der Zahl der Kinder aus ethnischen und nationalen Minderheiten, um den Unterricht zu sichern und zu erweitern.

Für die 3–5 jährigen gibt es Kindergärten mit Sprachenunterricht (20–30 Minuten pro Tag für die Muttersprache), zweisprachige Kindergärten (2 Tage pro Woche für die Muttersprache), einsprachige Kindergärten (4 Tage pro Woche für die Muttersprache) (*Mata 1990*).

1990 gab es in Ungarn 295 Kindergärten für die Minderheiten, in 95 Prozent von ihnen wurde die Variante des Sprachunterrichts praktiziert. Die Verteilung der Kinder nach der Muttersprache ist folgende.

Tab. VI.

### *Minderheitensprachen in den Kindergärten*

Deutsch	8.253 Kinder
Rumänisch	445 Kinder
Serbo-Chroatisch	1.780 Kinder
Slowakisch	2.524 Kinder
Slowenisch	106 Kinder
Griechisch	18 Kinder
Zusammen	13.126 Kinder

In den allgemeinen Schulen (für die 6–13 Jährigen) gibt es auch drei organisatorische Formen: a) Schulen mit Sprachunterricht (4–6 Wochenstunden für die Muttersprache und Literatur); b) zweisprachige Schulen (die geisteswissenschaftlichen Fächer werden in der Muttersprache und in Ungarisch unterrichtet); und c) muttersprachliche Schulen (auch in den Realienfächern lernen die Schüler die Termini in der Muttersprache und in Ungarisch). Es gibt 323 Nationalitätenschulen, das sind 9,2 Prozent aller Schulen. Sie sind entweder kleine Einrichtungen auf dem Lande oder als Parallelklassen in einer größeren Schule organisiert.

Tab. VII.

*Minderheitensprachen in den allgemeinen Schulen*

Sprache	Schüler in den allgemeinen Schulen nach dem Typ des Sprachenunterrichts					
	a)	b)	c)	Zusammen		
Deutsch	30.070	1.249	120	31.439	72,7%	
Rumänisch	393	–	616	1.009	2,3%	
Serbo-Chroatisch	3.390	188	467	4.045	9,3%	
Slowakisch	5.712	181	658	6.551	15,1%	
Slowenisch	148	53	–	201	0,5 %	
Griechisch	55	–	–	55	0,1 %	
Zusammen	39.768	1.671	1.861	43.300	100,0%	
Prozent	91,9	3,4	8,3	100,0		

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Nationalitäten in den Schulen können auffallend sein. Es handelt sich vor allem um die Dominanz der deutschen Sprache. Da die Wahl einer Nationalitätenschule oder Nationalitätengruppe in einer Schule vor allem von den Entscheidungen der Eltern bzw. Schüler abhängt, erhält das Deutsche als Weltsprache eine Überrepräsentanz.

In der mittleren Bildung gibt es nur zweisprachige Gymnasien für die nationalen Minderheiten. In der Fach- und Berufsbildung wird kein Muttersprachunterricht für sie organisiert. Das Fehlen der Minoritätensprache in der Berufsbildung und im Berufsleben weist auf die Ambivalenz der staatlichen Förderung hin. Die Teilnahme am Muttersprachunterricht bringt im Berufsleben keinen Nutzen, kann von den Betroffenen sogar als Hindernis für das Erlernen wichtiger Unterrichtsfächern gewertet werden.

Die Gymnasien haben die Aufgabe, Schüler auf ein Hochschulstudium (vor allem auf die Lehrerausbildung) vorzubereiten. Hier ist zu bemerken, daß entsprechend den zwischenstaatlichen Verträgen Lehrer auch in den Sprachstaaten, also Deutschland, Serbien, Slowakei, Slowenien und Rumänien, ausgebildet werden, wie auch Angehörige ungarischer Minderheiten im Ausland ihre Ausbildung zum Lehrer in Ungarn erhalten.

## Die Wert der Muttersprache

Die hier dargestellten Angaben deuten auf eine Reihe von Problemen hin. Die amtliche Statistik zeigt, wie weit der Sprachverlust fortgeschritten ist. Untersuchungen bei Minoritätengruppen lassen erkennen, daß der reale Zustand der Muttersprachen noch schlechter ist. Die Kinder, die als Angehörige einer Minderheitengruppe am muttersprachlichen Spezialunterricht teilgenommen haben, verlassen die allgemeine Schule mit sehr geringen Kenntnissen. Ein Grund dafür ist, daß die Umwelt, selbst die Familie, die Muttersprache kaum oder auf niedrigem Niveau spricht. Ein anderer Grund ist, daß das Schulsystem sich nicht der kulturel-

len Pluralität angepaßt hat. (Es gab einen langen Krieg zwischen Serbien und Kroatien, aber in ungarischen Schulen gibt es noch immer eine einheitliche serbochroatische Sprachgruppe.)

Etwa 5 Prozent der Schüler der allgemeinen Schulen nehmen am muttersprachlichen Spezialunterricht teil. Die Rate ist höher als der prozentuelle Anteil der Minoritäten an der Bevölkerung. Aber mehr als neun Zehntel von ihnen bekommen nur 4–6 Unterrichtsstunden pro Woche, kaum mehr als in der Fremdsprache. Die problematische Lage der Minoritätensprachen spiegelt sich auch darin, daß die meisten Schulen die Abschaffung des Russischen als Pflichtfremdsprache zur Erweiterung der Stundenzahlen für die "westlichen" Sprachen benutzt haben. Eine Ausnahme bildete vielleicht nur das Deutsche, das als Weltsprache attraktiv ist. Eine kulturelles Ungleichgewicht zeigt sich darin, daß – wie schon erwähnt – die Sprachen der nationalen Minderheiten außer an den besonderen Schulen nicht gelehrt werden.

Die kulturellen und politischen Verbände der Minderheiten fordern die Wiederherstellung des muttersprachlichen Unterrichts, die Mehrheit der Eltern aber reagiert auf die Dominanz der ungarischen Sprache und schickt ihre Kinder höchstens in zweisprachige Schulen. Das ist ein schwieriges Problem, dessen Lösung nicht vom Schulwesen zu erwarten ist.

In gegenwärtigen Ungarn ist ein riesiger Hunger nach dem Erlernen von Fremdsprachen erwacht. (Außer dem Schulsystem gibt es einen blühenden und riesigen Markt der privaten Sprachschulen und Sprachkurse in ganzen Land.) Die einstigen Russischlehrer streben danach, mindestens eine zweite Weltsprache zu erlernen. Zu den Realitäten gehört, daß die Lehrer besonders auf dem Land nur schwache Ergebnisse in der Fremdsprache erreichen, weil die Eltern eine andere Sprache als Russisch fordern. Es gibt einen großen Mangel an Sprachlehrern, besonders an Lehrern, die Minderheitensprachen unterrichten können.

Nach einer Umfrage unter den Direktoren der Minderheitenschulen fehlen zusammen rund Tausend Lehrer, eine Größe, die 50 Prozent der Lehrerschaft entspricht, die zur Zeit in diesen Schulen anzutreffen ist. Das ist ein "circulus vitiosus". Die Gymnasien der Minderheiten schicken zu wenige Bewerber an die Hochschulen. So bekommen die Schulen zu wenig Lehrkräfte. Mit Lehrermangel in einer Schulform, die auf Sprachenunterricht basiert, ist es unmöglich, eine ethnische Identität aufrechtzuerhalten oder gar weiterzuentwickeln. (Székely 1990).

Eine andere unbeantwortete Frage ist der sprachliche Status der Roma, ganz abgesehen von ihrer sozialen Lage. Wie dargestellt, sprechen sie ihre Muttersprache in großer Anzahl. (Es gibt Dörfer, in denen die Kinder ohne ungarische Sprachkenntnisse in die ungarischen Schulen kommen.) Es gibt keinen Unterricht in ihrer Sprache, weil es an Lehrbüchern, Lehrmaterial und natürlich an Lehrkräften fehlt.

Die Forderungen der Minderheiten nach angemessenen Formen des Sprachunterrichts bringen allmählich Veränderungen in das Schulwesen hinein. Dazu gehören die Projekte von Kindergärten und Schulen, die wirkliche Muttersprache,

also den Dialekt der Kinder zu unterrichten, die Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit, die Einführung des Romanesch in die Kindergärten und fakultative Kurse an den allgemeinen Schulen. Die Erleichterung der Verbindungen mit den Nachbarländern – wenn nicht immer auf der Ebene der staatlichen Politik, so doch auf der Ebene der “Volksdiplomatie” – machen Schulpartnerschaften, Schüler- und Lehreraustausch in den grenznahen Regionen möglich. Die Kontakte werden hoffentlich die Identität der Minoritäten stärken, das Interesse für die eigene Muttersprache regen.

Die Frage der Erhaltung der Minderheiten wird sich auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft entscheiden. Die ungünstigen demographischen Verhältnisse, die Schwäche der sprachlichen und ethnischen Identität, die Lücken im Netz der politischen und kulturellen Institutionen, der Prozeß der Assimilation stehen auf der einen Seite. Auf der anderen Seite sammeln sich günstigeren Tatsachen. Die Erscheinung der ethnischen Belebung, die zunehmende innere Kraft zur politischen Selbstorganisation und die zunehmende Öffentlichkeit machen die Gesellschaft sensibler gegenüber den Problemen und dem Bedrohtsein der ethnischen und nationalen Minderheiten. Dazu kommt eine staatliche Politik der Förderung der Minderheiten mit finanziellen und gesetzlichen Mitteln. Die Verantwortung liegt bei beiden: die Minoritäten und die Majorität können den Prozeß der Sprachwechsels aufhalten, vielleicht eine harmonische Zweisprachigkeit schaffen.

FORRAY R. KATALIN & HEGEDŰS T. ANDRÁS

## NOTEN

AZ 1990. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS ADATAI  
[Volkszählung] (1992) Budapest, KSH.

GYŐRI-NAGY, S. (1986) Nemzetiségi nyelvtudás – nemzetiségi olvasáskészség [Sprachwissen – Lesefertigkeit der nationalen Minderheiten.] In: *Az Állami Gorkij Könyvtár Évkönyve*. Budapest. 119–123. pp.

STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ az alap- és a középfokú oktatásról [Statistische Daten über die untere und mittlere Schulstufe.] (1991) Budapest, Művelődési és Köznevelési Minisztérium.

MATA, M. (1990) *A magyarországi nemzetiségi oktatásügyi helyzetével kapcsolatos minisztériumi teendők*. [Tätigkeit des Ministeriums auf dem Gebiet der Bildung der ungarischen nationalen Minderheiten.] Budapest, Művelődési és Köznevelési Minisztérium. Manuskript.

SZÉKELY, A. B. (1990) Az idegen nyelvek oktatása – nemzetiségi iskolák. [Fremdsprachenunterricht – Nationalitätenschulen.] *Társadalomkutatás*, No. 2. 149–161. pp.



## NEMZETISÉG ÉS OKTATÁS A DUALIZMUSKORI MAGYARORSZÁGON

**A**Z OKTATÁSTÖRTÉNÉSZ IGEN NEHÉZ HELYZETBEN VAN, amikor a dualizmuskori nemzetiségpolitika oktatáspolitikai arcát és oktatáspolitikai következményeit vizsgálja és értékeli. Két – egymással láthatólag össze nem mosható – kérdést célszerű feltennünk: Hogyan alakult a magyar állam nemzetiségi oktatáspolitikája? Hogyan alakultak a nemzetiségek iskolázási esélyei?†

### Oktatáspolitikai-történeti vázlat

#### *A hatvanas évek liberalizmusa*

Az oktatás-történetírás és a nemzetiségpolitika-történetírás a magyarországi nemzetiségek iskolázásával kapcsolatos állami politikát szinte kizárólag a felekezeti iskolázáshoz való állami viszony részeként kezeli. Ha ez így is alakult, mégsem szabad elfeledkeznünk egy fontos tényről: az iskola-fenntartás kötelezettje nem az állam, hanem a *község* volt. Az a község, amelyben – ellentétben a megyével, ahol a hagyományos birtokos nemesség pozícióit sosem sikerült kikezdeni – nem lehetett figyelmen kívül hagyni a lakosság többségének anyanyelvét.

Az 1868-os népoktatási törvény az európai liberalizmus legjobb hagyományaihoz igazodva mondta ki, hogy „Minden növendék anyanyelvén nyerve az oktatást, a mennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból olyan tanító alkalmazandó, ki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben ahol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, a mennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak” (1868:38:58). Az elvi deklaráción túl tehát a törvény az alkalmazás *feltételét* tette a tanító számára a több nyelven tudást, s a segédtanítók alkalmazására pedig, ha utasítást nem is adott, de fontos hivatkozási alapot teremtett.

---

† Az *EDUCATIO* olvasóit megkímélem a korszakkal foglalkozó válogatott irodalom ismertetésétől, amely e folyóirat 1992/1-es számában amúgy is olvasható. A jelen szövegben csak rendelet- és törvényszövegekre (amelyek számuk alapján a *Rendeletek Tárából* és a *Törvénytárból* kereshetők vissza) hivatkozunk, *Képviselőházi Naplórészleteket* (rövidítése a szövegben: *KN*) közlünk, és Kemény G. Gábor ötkötetes dokumentumkötetéből (*Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában*, 1–5. köt. Bp., 1950–1971; rövidítése a szövegben: *KG*) használtunk fel idézeteket. A szövegben látható táblázatok és grafikonok adatok eredetiben sehol nem találhatóak, mert többlépcsős számítás eredményei. A felhasznált statisztikai összefüggések első számú leltéshelye a *Magyar Statisztikai Közlemények*. Felhasználtuk továbbá az 1871-es, az 1881-es, az 1901-es, az 1911-es, az 1916-os *Magyar Statisztikai Évkönyv* oktatásstatisztikai adatait az 1870-es, az 1880-as, az 1890-es, az 1910-es, az 1915-ös állapot bemutatásához. Az 1890-es oktatási helyzetet az 1893-as évkönyv retrospektív adatai alapján becsültük.



Az ötezer léleknél nagyobb települések már felsőbb népiskola állításra is kötelezettek voltak, a hatodik elemi utáni tanulmányok biztosítása céljából. Ezekben az iskolákban azon kívül, hogy a tanítási nyelvre vonatkozó szabályok az elemi iskolával azonosak voltak, már kötelező tárgyként szerepelt az anyanyelv. Ebben az iskolatípusban a magyar nyelvet is kötelező tantárgyként tanulták.

Az eötvösi elképzelés – ellentétben a nyolcosztályos népiskola létesítését a polgári iskola fenntartása mellett elrendelő két világháború közötti, a rendies társadalmat konzerváló koncepcióval – a polgári iskolát a „felső népiskola helyett” rendelte felállítani, hogy hároméves képzés helyett hatéves általános képzésben részesítsék a lakosságot. Ebben az iskolatípusban, amely tehát a tizedik iskolaévig szándékolta elvinni – és gyakorlatban a nyolcadik iskolaévig el is juttatta – az ide iratkozottakat, szintén anyanyelven folyt a tanítás. A törvény arra is lehetőséget biztosított, hogy a polgári iskolákban olyan tanítói végzettséggel nem rendelkezőket is alkalmazzanak, akik az irodalomban kitüntették magukat. Ezzel a tanítóképzés nyelvétől gyakorlatilag függetlenné tette a nemzetiségi elit alkalmazását. Fontos körülmény, hogy a törvényhozás annak is gátat vetett, hogy a kormányzat a fenti szabályok bármelyikét állami iskolák létesítésével hágya át, mert kimondta: a felállított állami intézményekre is a fenti szabályok vonatkoznak.

A tanítóképzés követelményrendszerében az anyanyelv preferenciát élvezett a magyarral szemben. A felvételi kritériumok között ugyanis az anyanyelvi jártasság szintje – gimnázium, reálskola negyedik osztályának megfelelő jártasság – meghatározott (akárcsak a számvetés, földrajz, történelem szintje), a magyar nyelvi követelmény azonban nem (1868:38:86). A nemzetiségi politizálás esélyeinek is kedvezett az 1868-as törvény, amikor a tanító számára lehetővé tette képviselőség (pl. községi) vállalását. Ezek az igen liberális szabályok a későbbiek során kétségtelenül megváltoztak.

### *A tanítóképzés szabályozása*

Az 1879:18. tc. az elemzők jelentős része szerint az eötvösi politikától történő eltávolodás első eleme volt. *Madarász József*, az 1870-es függetlenségi-nemzetiségi megállapodás egyik aláírója, ellenzéki képviselő bejelentette a parlamentben, hogy törvényt hoznak a magyar nyelv kötelező népiskolai tanításáról. Az ellenzék vezető nemzetiségbarát alakja, *Mocsáry Lajos* ebben a hatvanas évek békés politikájának felrúgását látta.

Az 1879-es törvény a tanítóképzés számára előírta, hogy a leendő tanítókat alaposan ki kell képezni magyar nyelvből, s az 1882 után végzetek közül sem tanítónak, sem segédtanítónak nem alkalmazható, aki a magyart nem bírja. A vegyes lakosú községekben csak magyarul tanítani tudó tanító alkalmazható.

A tanulók kötelező magyarul tanulását és magyartanításra való felkészítését az értékelők nagy része sem akkor, sem azóta nem tartja a nacionalista expanzió részének. Egy országban, ahol – és ebben a kérdésben nemcsak a hetvenes-nyolcvanas évek nacionalistái, hanem *Eötvös és Deák* is egyetértettek – a politikai élet nyelve a magyar, csak az individuális érdekek teljes lebecsülésével és az ideologikus nemzetiségi-felekezeti értékek mérhetetlen túlhangsúlyozásával lehetett negatívumként elkönyvelni a magyarul tudás növekedését a nemzetiségek körében. Több, mint korlátoltság volt – de sajnos mégsem csak szórványosan lehetett tapasztalni ilyen véleményt a görögkeleti egyház uralkodó elitjében – ellenezni, hogy tanítóik jól tudjanak magyarul.

Ugyanakkor a törvény végrehajtása, a tanítóképzés szabályozása során a VKM jelentősen túllépte a fenti reális és liberális szempontból is elfogadható célt. Egy 1883-ban kiadott ipar és polgári iskolai ipartanító képesítő rendelet (6.892/1883) leszögezi, hogy senki nem képesíthető, aki magyarul helyesen beszélni és írni nem tud, és ezért a vizsgálat nyelvűül a

magyart írja elő. (Ez minőségileg nagyobb terhelés a népiskolai tanítójelöltek számára, mint-ha külön vizsgán adnának tanúbizonytságot magyar nyelvtudásukról, hiszen az egyes tárgyak anyagát a képzés során anyanyelvükön hallgatták.) Ezután a vizsgáló bizottság által kiállított anyakönyvbe került, külön ellenőrzés nélkül, hogy a tanító milyen nyelven képes tanítani.

Az 1892-es szabályozás kissé megnehezítette az állami képzőkben végző nemzetiségi tanítójelöltek helyzetét. A neveléstani írásbeli értekezést magyar nyelven kellett készíteniük (ezt nemcsak a pedagógia, de a magyar tanár is vizsgálta és ez volt a buktatásra egyedül alkalmas tantárgy), magyarról németre kellett szótár segítségével szöveget fordítaniuk. (E koncepció közvetlen előzménye, hogy az 1889-es, nevelőnőképzéssel kapcsolatos rendezés már értékelési hatalmat adott a magyartanárnak, de buktató érvényt még nem adott véleményének.) (22.729/1889:7)

Ha összehasonlítjuk a tanítóképzés eötvösi törvényét az 1891-es kisdedővönő-képzésivel, azonnal kitérünk, hogy az utóbbiban a rendes tárgyak sorában a magyaron kívül más hazai nyelv csak mint nem kötelező fordul elő (1891:15:34). Azok a tanítók, kik a magyar nyelven kívül még más hazai nyelven való tanításra is képesítettetni akarták magukat, plusz feladatként anyanyelvükön is kellett értekezést készíteniük. E szabályozás tehát *alapesetként* a magyar nyelvű tanításra való képesítést kezelte, s megerősítette az iskola magyar tanárának pozícióját, ehhez képest plusz követelményként jelent meg a nemzetiségi dolgozat. Másfelől nézve persze a nemzetiségi képesítést éppen ezzel *standardizálta* is, világosan megjelenítve, hogy annak sajátos követelményei vannak, saját pedagógiai nyelve van (12.152/1892 és 18.722/1893). Hasonlóképpen a felső-népiskolai és polgári iskolai képesítésnél is a vizsgálat magyarnyelvűsége és a magyar iskolára képesítés lett az alapeset. Ha a jelölt más nyelvből is képesítést akart szerezni, akkor az adott nemzetiségi nyelv használatából az adott nyelven is vizsgát kellett tennie (13.071/1893). 1905-ben a VKM úgy rendelkezett, hogy szükség esetén a felekezeti képzőintézetekbe magyar nyelvtanárt osszanak be államköltségen (72.001/1905).

#### *Az elemi oktatás szabályozása*

A tanítójelöltek magyar nyelvi képzése az előfeltétele volt a további intézkedéseknek, amely magának az elemi iskolai magyar tanításnak a hatékonyságát, a magyarnyelvű oktatás arányát akarta növelni. A magyarosító intézkedések között meg kell különböztetnünk a szádforduló előtt hozott intézkedéseket az *Apponyi-féle* törvénytől.

A hetvenes-nyolcvanas évek intézkedései valójában nem kényszerítik a nemzetiségi iskolafenntartókat az állami kontroll elfogadására, hanem anyagilag teszik érdekeltté őket abban. A hetvenes évek közepén a VKM jelentős tanítóbarát lépésre szánja el magát: nyugdíjas foglalkozássá változtatja a tanítói állást. A nyugdíj-, ill. végkielégítés jogosultság fenntartótól független: a törvény csak azokat a fenntartókat menti fel a csatlakozás kényszere alól, amelyek az államéhoz hasonló saját nyugdíjrendszerrel – végkielégítési rendszerrel – rendelkeznek. (A szerbeknek, románoknak létre is jött ilyen nyugdíjrendszerük.)

Az 1879-es törvény a magyar nyelv fokozatos bevezetését tűzte ki célul a nem magyar tannyelvű elemi iskolákban. Jellemző módon – s ez is bizonyítja, hogy itt még egyértelműen liberális törvényalkotásról van szó – nem alkalmaz büntető szankciókat. A törvény érvényesülését attól a természetes folyamattól várja, hogy a görögkeleti és szász evangélikus iskolák tanítói kara 1883 után már magyarul oktatni képes fiatalemberekkel töltődik fel. A törvény nem zár ki olyan megoldást, hogy a tisztán nemzetiségi iskolából nyugdíjba menő tanító helyére a fenntartó olyan nemzetiségit nevezzen ki, aki nem tud magyarul.

A nyolcvanas években e liberális politika a kitérőt célhoz képest elégtelennek mutatkozott. Az 1890-es népszámlálás a magyarul tudás arányának sokkal szerényebb növekedését

jelzte, mint ahogy ezt az 1879-es törvény megalkotói remélték. Mindazonáltal a magyarosítás elkötelezettjei ekkor még csak olyan megoldásban gondolkozhattak, amely a nemzeti-ségi iskolákat fenntartókra – közvetlen, eseti repressziót kevésbé igénylő módon – hathattak. Kapóra jött a tény, hogy a tanítók mozgalmi állandó nyomást fejtettek ki a VKM-re, hogy az állami tanítóokra még 1868-ban megállapított fizetési minimumot a felekezeti iskolákban tanulókra is terjesszék ki.

Igy kifomálódott az koncepció, mely az 1893:26. tc.-ben öltött testet. Eszerint a törvény 300. segédtanító esetében 200 forintban minimalta a felekezeti iskolai tanító fizetését. Mivel ez az összeg jelentősen meghaladta a szerb, román, szlovák iskolák tanítóinak fizetését, a törvény arra ösztönözte az egyházakat, hogy kérjenek államsegélyt, s tőrjék el, hogy ezzel erősen kiszélesedik a VKM jogköre; kinevezésnél, fegyelminél felügyeletet gyakorolhat. E javaslat középutat jelentett, hiszen voltak olyan politikusok, pl. *Kovács Albert*, akik az államsegély teljes kiiktatását és a felekezeti iskola helyébe állami iskola állítását követelték (*KG 2/84*). Mások a tanítóképzést kívánták a felekezetek kezéből kivenni. A tervezet parlamenti benyújtása idején a görögkeleti egyház egyrészt tiltakozott, másrészt elvi döntést hozott arra, hogy gyűjtést rendeztet, illetve egyházi adót vet ki, melyből a tanítókat fizetni lesz képes. A szegények egyházi alapját ezután a tanítók fizetésrendezésére használták fel (*KG 2/77*).

A nemzetiségpolitika szempontjából különösen fontos, hogy a részben államsegélyből élő tanítóval szemben – „államellenes” ügyekben – a VKM közigazgatási bizottság fegyelmi választmánya járhatott el. Az 1893:26 tc. 13.§-a definiálta az államellenességet: „Államellenes iránynak tekintendő különösen minden olyan cselekmény, mely az állam alkotmánya, nemzeti jellege, egysége, különállása vagy területi épsége, továbbá az állam nyelvének a törvényben meghatározott alkalmazása ellen irányul: – történt legyen az akár tanhelyiségben, akár azon kívül ... élőszóval, írásban, nyomtatvány, képes ábrázolás, tankönyvekben, egyéb taneszközök által.” Azaz a magyar nyelv tanításának elhanyagolásából e törvény segítségével már politikai ügyet lehetett csinálni. A törvény azt is kimondta, hogy amennyiben egymás után két tanító elmozdítottat a közigazgatási bizottság útján hozott fegyelmi ítélettel, a VKM-nek jogában áll az iskolát bezárni és helyébe állami iskolát állítani.

A magyarosítás másik markáns jeleként a VKM jogot szerzett arra, hogy „fontos állami érdek esetén” az államsegélyt kérő községi vagy felekezeti iskolát ne támogassa, hanem megszüntesse és helyén állami iskolát állítson (*1893:26:15*). Az 1868-as népiskolai alaptörvény azonban még mindig nem helyeztetett hatályon kívül. A népoktatási törvényhez még a század elején sem mertek hozzányúlni, de az megtörtént, hogy a törvényt *rendeleti úton* megváltoztatták. A gazdasági ismétlő iskolákat, melyet a törvény egyik népoktatásról szóló paragrafus (az 50.) alapján szerveztek, magyar nyelvű oktatásra állították fel; noha a törvény szerint a népiskolai oktatás anyanyelven történik.

Kemény magyarosítási lépésként értékelendő az is, hogy a községet 1902-ben olyan gazdasági ismétlő iskola létesítésére kötelezték – ha a tanulók száma elérte a 40-et –, amelyben a „tannyelv rendszerint magyar. Állami elemi iskolával kapcsolatos valamint államsegélyt élvező, vagy az állam által fizetett tanítói állással szervezett gazdasági ismétlő iskolánál mindenkor kizárólag magyar a tannyelv”. A VKM ugyan kapott jogosítványt arra, hogy más fenntartó esetén az ettől való eltérésre engedélyt adjon (!), de azt eleve kikötötte a rendelet, hogy a gazdasági gyakorlati oktatás tannyelve mindenképpen a magyar marad, s további két óra fordítódik ilyen esetben magyartanításra (*66.569/1902:44*). Ez a korlátozás azért is feltűnő, mert az iskola irányának meghatározásában a VKM nem kíván centralizálni: a képviselőtestület dönthet arról a stratégiai kérdéstről, vajon mezőgazdasági, állattenyésztési, gyümölcsstermesztési, szőlőművelési, konyhakertészeti vagy erdőgazdasági lesz-e az iskola tanítási iránya.

A lokális kontroll változatlan ereje a rendszerben abban is megmutatkozik, hogy az 1902-es szabályozás szerint ugyan nem lehet iskolaszéki tag, aki magyarul nem beszél, s e nyelven írni olvasni nem tud, de oly községekben, ahol „még általában lehetetlen magyarul beszélő és magyarul írni-olvasni tudó, lehetőleg az oktatásügyhöz értő egyénekből az iskolaszéket megalakítani”, mégis engedélyezi ilyen iskolaszéki tagok megválasztását. Mindenesetre e szabályozás a helyi nemzetiségi elitből is azokat kívánta segíteni, akik magyarul tudtak (44.246/1902:1.a). Ugyanez a kivételt engedő szabályozás élt az állami elemi iskolák kinevezett gondnokságával kapcsolatban (32.055/1901:1).

Az 1900-as évek elején a népiskolai ankét megrendezése után kítűnt, hogy a kormányzat a politikai paletta mérsékelt oldalán van. A nemzeti ellenzék, a tanítók, a nacionalista sajtó keményebb fellépést követeltek. A kultuszminiszter viszonylag toleráns álláspontját kénytelen a jogállamiságra hivatkozva védeni: „annak az axiómának, amit Gál Sándor t. képviselőtársam felállított, mely szerint az állami felügyeleti jog az iskolák terén odáig terjed, ameddig a nemzeti érdek ezt megkívánja ...az alkalmazása azt hiszem egy kissé veszélyes volna, mert ilyenformán azt, hogy mi a nemzeti érdek, minden egyes adminisztratív esetben a változó kormányok és miniszterek állapítanák meg” (KN 1901. 28. k. 144.).

A nacionalista nyomás hatására Berzeviczy kultuszminiszter 1904-ben nyújtotta be törvényjavaslatát, melyben az 1868-as, az 1876-os, az 1879-es és az 1893-as népiskolai törvényt vette egységes revízió alá. A törvényjavaslat határozottabb eszközöket akart a hatóságok kezébe adni az iskoláztatási kötelezettség biztosítására: kiterjeszteni kívánta a magyar nyelv befolyását. (A tanítómozgalom még azt is sérelmezi, hogy vegyes lakosságú településen az iskolafenntartók a lehetőségekhez képest gondoskodnak a nemzetiségek anyanyelvű oktatásáról, sőt a vallástant is kizárólag magyarrá kívánnák tenni.) (KG 4/431) A törvényből ekkor még semmi nem lett, de elemeit Apponyi Albert néhány évvel később felhasználhatta.

A VKM 1905-ben kiterjesztette az iskola-felügyelet jogait a magyar nyelvoktatás ellenőrzésében. A tanfelügyelő a konkrét tan- és óraterv, valamint a tanítási módszer legszigorúbb ellenőrzésére kapott utasítást. Ha a nyelvoktatás eredményét elégtelennek ítélte, dologi kérdésekben a megyei közigazgatáshoz fordulhatott. Ha az elégtelenség oka a tanító nyelvtudásának hiánya volt, akkor a fenntartóhoz fordult a tanító elbocsátásáért, ha a tanító elhanyagolta a nyelvoktatást, akkor az államsegély utalványozását a tanfelügyelő azonnal megszüntette, s fegyelmi eljárást kezdeményezett ellene, a közigazgatási bizottság útján. (Az államsegélyt nem élvező tanító fegyelmi eljárásában a tanfelügyelő jelentése nyomán a VKM intézkedett a fenntartó hatóságánál.) (72.000/1905) 1906-ban terjesztették be a később *Lex Apponyinak* elnevezett híres törvényjavaslatot, mely bizonyos értelemben felszámolta a fenntartói pluralizmust a népoktatásban.

A nemzetiségi iskolafenntartók sérelmezték, hogy a közhivatalnoknak nyilvánított tanító jövedelmeit a törvény adminisztratív úton garantálja. Sérelmezték, hogy már 200 koronás állami támogatásnál a minisztériumtól függ a felekezeti tanító választásának és kinevezésének jóváhagyása, sőt, ha két ízben nem felel meg az előterjesztés, akkor a tanító kinevezése is ráhárul (persze ez már 1893 óta így volt). A nem magyar tannyelvű iskolák csak akkor kaphattak támogatást, ha tankönyveiket és eszközeiket a miniszter ellenőrizte. Minden fegyelmi ítéletet – immár függetlenül az államsegély nagyságától, melyet 1893-ban még kikötöttek – a miniszter elé kellett terjeszteni, akinek – igen tágan értelmezett politikai okokból – a nem segélyezett tanítók ellen is joga volt eljárást indítani.

Ugyancsak sérelmezték, hogy a cél el nem érését a magyar nyelv tanítása kapcsán nem tartalmi hibának, hanem *fegyelmi vétségnek* minősítette a törvény. A felekezeti tanító ellen követett eljárás nyomán pedig változatlanul lehetőség nyílt magának az iskolának a függetlenségére. A miniszter javaslatát a közoktatási bizottság tovább nyomta nacionalista

irányba, hiszen a magyar többségű felekezeti iskolák automatikus magyar tannyelvűségét, illetve az ismétlődő iskola kizárólagos magyar nyelvűségét is beterjesztette. A törvény a külföldi tankönyveket kizárta a népiskolából, sőt, ki akarta tiltani a tanteremből az idegen földrajzra, történelemre utaló tárgyakat is (*KN 1906. 8. k. 145.*).

A századfordulóra tehát elhal a liberális hagyomány, a tanítók köztisztviselővé válnak. A katolikus egyház támogatásáról biztosítja a kultuszminisztert, így a Lex Apponyi, mint nemzetiségellenes és nem mint egyházellenes intézkedés épül be a magyar köztudatba.

### *A középiskola szabályozása*

Az 1860-as évek óta több ízben kudarcot szenvedett oktatáspolitikai elit felismerte, hogy kellő erejű ideológiai legitimáció nélkül csak újra és újra vereséget szenvedhetne a középiskolai törvényjavaslat. Az 1880-as törvényjavaslat még bárkinek megengedte volna, hogy más nyelvű gimnáziumot nyithasson, az 1881-es tervezet a törvényhatóságokat és községeket eltiltotta ettől, de a magánosoknak és testületeknek mégis engedélyezte. Az 1880-as koncepció még engedélyezte volna, hogy a nemzetiségi tanárjelöltek a szakvizsgát anyanyelvükön tehessek le. A nemzeti nyomás ezt a tiltás irányába vitte, így *Trefort* kompromisszumot ajánlott, azt, hogy e tilalom csak tíz év múlva lépjen életbe.

Miközben *Trefort* gyorsított ütemben átpasszírozta a parlamenti bizottságokon a javaslatot, beindult az ideológiai gépezet, miszerint a cél a pánszláv, a germanizáló és a dákoromán agitációk ellensúlyozása. A javaslat mögé – miután az egyházak megkezdték ellenállásukat – felsorakozott a miniszterelnök is. “Magyarosítási” szempontból a törvény csak azt rendelte el, hogy a nem magyar felekezeti iskolákban legalább a felsőbb osztályokban a magyart magyarul tanítsák, a magyar érettségit magyarul tegyék. A technokratikus javaslat előadójává a nagy ideológus *Grünwaldot* választotta *Trefort*. A szónok elmondotta, hogy más államokban a középiskola oktatáspolitikai, gazdasági, közigazgatási és kulturális kérdés, Magyarországon csak azért nemzeti, mert a nemzetiségek miatt államfenntartó uralomra van szükség. „Az államalkotás a nyugati értékek bevezetése a kulturális hivatás főeszköze a gimnázium ... a nem magyar lakosság tömegeinek megmagyarosítása lehetetlen, még ha a fennálló közjogi akadályokat elhárítjuk is... De ez nem veszély ránk nézve... A nemzeti egység nyilvánul a közös állami életben, az összetartozás tudatában az irodalom és kultúra közösségében.” Ezt a „dolgok természeténél fogva csak a nemzet felső osztályai képviselik, a nemzet valóban csak a magasabb osztályokban él.”

A szászok képviseletében megszólaló képviselő (*Zay Rudolf*) nem emelt kifogást az ellen, hogy a középiskolai tanárjelölttől megköveteljék a magyar nyelvtudást. A nemzetiségi képviselők úgy vélték, hogy a jövőben az érettségi biztos a magyarul tudást fogja mérni és nem a szakértői tudást. Egy másik képviselő, *Román Sándor* nyíltan kimondta: „a törvényjavaslat azon részeiben s intézkedéseiben, melyek a nyelvre vonatkoznak, aggályaim nem volnának, hanem a veszedelem abban rejlik, hogy a felekezetek kiforgattatnak autonómiájukból” (*KN 1881. 11. k. 179.*).

A törvény az oktatás rendes tárgyai sorában kötelezően írta elő az intézet tannyelvét és irodalmának történetét. A felekezeti iskolák a magyar nyelv hatékony tanítása érdekében köteleztettek arra, hogy bemutassák a magyar nyelv és irodalomtörténet tantervét és órabeosztását. A középiskolában az oktatáspolitikai küzdelem e vonatkozásban jóval csendesebb, mint a népiskolázásban. A kormányzat az 1890-es törvénymódosítást – mely a görög nyelvet tette az állami iskolákban fakultatív – nem használta fel arra, hogy imperatív módon lépjen fel a nemzetiségi középiskolákkal szemben.

## A nemzetiségek iskolázási helyzete

A továbbiakban néhány olyan adatsort veszünk elemzés alá, amelyből a nemzetiségi iskolapolitika szavai mögött álló valóságba kissé belepillanthatunk.

### *Alfabetizáció*

A legalsó társadalmi csoportok iskolázási esélyeit vizsgálva a legérdekesebb mindig maga a végeredmény. Azaz, az egyes nemzetiségekből hány százaléknak sikerült megtanulni írni-olvasni. Az ábrán láthatjuk, hogy a német és magyar népesség kiemelkedő iskolázottságát egyenletes tempóban tudta tovább növelni, a magyar népesség belül megmásfélszereződött, a német népességben ötnegyedre nőtt az alfabéták aránya. A magyar és német nemzetiséget nem túl messziről követi a horvát és a szlovák népesség, a századfordulón ők is túllépi a bűvös 50%-os arányt, s az első világháború előestéjén már minden második szerb is frástudó.

I. TÁBLA

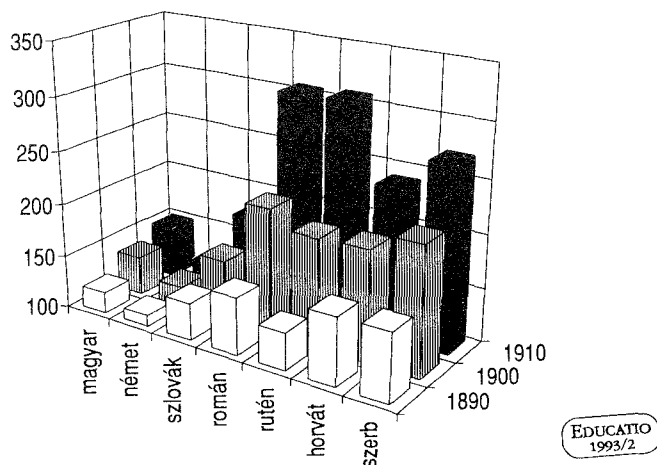
*Az írni-olvasni tudók aránya az egyes nemzetiségeknél 1880 és 1910 között (%)*

	1880	1890	1900	1910
magyar	44,7	53,6	61,0	67,1
német	57,0	63,0	67,9	70,7
szlovák	32,0	43,2	50,1	58,1
román	9,2	14,1	20,0	28,2
rutén	7,2	9,7	14,5	22,2
horvát*	26,0	42,4	52,8	62,5
szerb*	18,9	30,9	41,5	51,3
egyéb	27,0	33,9	43,2	44,5

\*Az 1880-as szerb és horvát adat becsült

1. ÁBRA

*Az írni-olvasni tudók arányának növekedése a nemzetiségek körében, 1890–1910 (bázis = 1880)*





A liberális oktatáspolitikai kapuját a magyaroknál-németeknél jóval alacsonyabb arányú írástudással átlépő nemzetiségek körében a növekedés nagyságrendje jóval meghaladja az Osztrák-Magyar Monarchia két uralkodó nemzetére jellemző trendet. A három legalacsonyabbról induló populáció: a román, a rutén és talán a szerb. E népek körében az időszak végéig megháromszorozódott az alfabeták aránya. A szerb alfabetizmus tekintélyes növekedését fenntartással kell fogadnunk. Az 1880-as népszámlálás a szerbeket és horvátokat egy nemzetiségként kezelte, s alfabetizmusukat is együtt közölte. Ennek nyomán végeztük el a számítást, s abból az előfeltevésekből kiindulva, hogy akárcsak 1890-ben és 1900-ban, az 1880-as népszámlálás idején is szinte pontosan 7:3 a horvátok, szerbek aránya. Azt is fel kellett tételeznünk, hogy akárcsak 1890-ben, 1900-ban és 1910-ben jelentős eltérés van a két eltérő felekezetű és történelmű nép iskolázottsága között, szemléletesen szólva: a szerbek éppen egy évtizedes késéssel érik el a horvátok iskolázottsági szintjét. Az e szerint megállapított horvát adat hitelesnek tűnik, ugyanis a nemzetiségek közül az uralkodó nemzettel legbarátságosabb viszonyban lévő horvátok többet „emelkedtek” az 1880-as évek során, mint a szlovákok vagy a románok. (Persze, ha a horvát adat igaz, akkor a szerb adatnak is igaznak kell lennie, ami hasonló nagyságrendű emelkedés lenne, nem sokkal alacsonyabb szintről indulva.) Ha valaki a fenti becsléssorozatot fenntartással fogadná, annak figyelmébe egy enyhébb, de már mindenképpen bizonyítható állítást ajánlok: míg a horvátoknál az 1890 és 1910 közötti két évtizedben az eredeti szint 147,4%-ára nőtt az írástudók aránya, addig ez az adat szerbeknél 166,0%. Mindenképpen jelentős tehát a növekedési ütem különbsége.

A növekedési ütem szempontjából érdemes megvizsgálnunk az egyes évtizedeket is. A magyar és német népességben egy lassan laposodó növekedési görbét tapasztalhatunk. Ez többé kevésbé magyarázható a két népcsoport magas iskolázottságával. Ugyanakkor mutatja az alfabetizmus növekedésének belső korlátait. Mindez megkérdőjelezi azt a húszas-harmincas évek publicisztikájában elterjedt és a nevelés-történetírásba is átkerült állítást, hogy a századforduló kormányzata a kormánypárti nemzetiségi vidékek javára elhanyagolta a „színmagyar Alföldet”, s emiatt nem növekedhetett tovább a magyarok iskolázottsága.

A szlovákok, a horvátok, a szerbek esetében az 1880-as évek hozzák a legjelentősebb növekedést, utána némileg lassabban, de töretlenül fejlődik a két délszláv nemzet iskolázottsága. A szlovákok esetében még a századforduló után is megfigyelhetünk némi gyorsulást. (A horvátok esetében – hiszen az 1900-as 52,8%-os szint körükben 1910-re már az igen magas 62,5%-ra nő – a nem lassulás ugyanilyen iskolázási expanzió jele.)

A románoknál, a ruténekkel a növekedés üteme fokozódik, azaz a növekedéssel együtt járó természetes lassulást bőven ellensúlyozni tudja az e területeken kiépülő iskolahálózat, illetve, hogy a fejlődés a munkaerőpiacon még a legelhanyagoltabb területeken is díjazni képes az írástudást. (A románlakta területeken az iparosítás ez a munkaerő-piaci erő, a mérhetetlen szegénységben élő rutén nép körében pedig a századforduló előtt megindulnak a kormányzati forrásokra és az FM szakapparátusára támaszkodó mezőgazdaság-korszerűsítési törekvések.)

Magyarország legelmaradottabb területei és legiskolázatlanabb népei számára tehát a Monarchia még utolsó évtizedeiben is növekvő ütemben nyújtott iskolázási lehetőségeket. Az egyén, az állampolgár oldaláról vizsgálva a kérdést a legalacsonyabb társadalmi csoportokhoz tartozók számára a Monarchia népoktatási rendszere nemzetiségtől függetlenül kínálta fel a polgári társadalomba való beilleszkedés legfontosabb feltételét, az írás-olvasás megtanulásának lehetőségét. Anélkül, hogy tagadnánk a magyarosítás szándékát a századforduló és különösen az azt követő évek kormányzataitól, ezt a tényt nem szabad figyelmen kívül hagynunk, amikor megítéljük a dualizmus korának oktatáspolitikáját.



### Magyarosítás

Az iskolázási politika magyarosító jellegét leginkább azzal mérhetnénk, hogy az iskolarendszer milyen arányban biztosít lehetőséget az egyes nemzetiségeknek arra, hogy saját tannyelvű iskolába járhassanak. Ilyen kimutatás azonban a vizsgált korszak nagy részében nem készült. Ezért a nagyságrend érzékeltetésére a korszak végéről mutatunk be két adatsort. (Sajnos, nem sikerült tartani az adatsorok között az évtizedes távolságot, mert az 1900-as és 1905-ös helyzetről szóló statisztikai évkönyvek még nem közölnek ilyen adatsort, azt valószínűleg az Apponyi-féle politika hatására veszik fel. 1920-ban viszont már természetesen nem álltak rendelkezésre statisztikai adatok a történelmi Magyarországról. "Kárpótlásul" közlünk még egy adatsort, amely azt mutatja, hogy az adott tannyelvű iskolába hány százaléka járt az ország tanulóinak: ebből az egész kérdés nagyságrendjére lehet következtetni.)

#### II. TÁBLA

*A tanulók anyanyelv szerinti iskolába való járás szerinti megoszlása, 1910, 1915 (%)*

	Az összes tanuló közül nemzetiségi iskolába jár		Az összes tanuló megoszlása nemzetiség szerint	
	1910	1915	1910	1915
magyar	99,7	99,7	83,7	85,7
német	19,4	22,1	2,5	3,0
szlovák	18,5	14,5	2,5	1,9
román	74,6	70,6	8,8	7,2
rutén	9,5	6,9	0,2	0,1
horvát	0,2	0	0	0
szerb	84,0	83,8	2,0	1,8
olasz	9,2	11,4	0,2	0,2
egyéb	0,4	1,9	0,1	0,1
összesen			100,0	100,0

Megállapíthatjuk, hogy ebből a szempontból a legjobb helyzetben a magyar többség után a szerb és a román kisebbség áll, hiszen négyötödük, illetve háromnegyedük látogathatja a saját tannyelvű iskolát. A szlovákoknak és a németeknek kevesebb, mint ötöde, a ruténeknek (és olaszoknak) kevesebb, mint egytizede járhat saját anyanyelvének megfelelő elemibe. A horvátoknak gyakorlatilag nincsenek saját elemi iskolái, alig félszáz horvát gyermek részeseül anyanyelvű oktatásban.

Az első világháborút megelőző öt esztendőben a románok esetében érezhetően, a szlovákok, rutének körében drámaian romlottak az anyanyelvű iskolázás esélyei. E körülménynek – mely nem komplikált matematikai eljárások, hanem korabeli statisztikai évkönyvből végzett egyszerű százalékszámítás eredményei – a kortársak előtt is nyilvánvalónak kellett lennie.

A magyar nyelvhatár védelmére beindult *Julian egyesület*, a nagyarányú állami iskolaépítési program és az Apponyi-féle törvények együttes hatásaként csökkenni az anyanyelvű iskolázás esélyei. Ez az esélycsökkenés ráadásul a legjelentősebb "testvérnemzetek" segítségét (kevésbé költői en szólva: a Monarchia-ellenes nagyhatalmaktól támogatott, az anyaország-nál fejlettebb területek bekebelezését remélő szerb és román kormányzat támogatását, a Monarchián belüli határok átszabásától olcsó szlovák munkaerőt és mezőgazdasági területeket remélő cseh uralkodó körök támogatását) bíró nemzetiségeknél következik be. Az alfabetizmus, az iskolázás rohamosan javuló tendenciája a román és szlovák elit tudatában nem pozitívumként jelenik meg, hanem éppen fordítva: az iskolázási expanzióban a magyarosítási politika eszközét, s ekképpen saját bázisuk csökkenését láthatják.

### *Középiszkolázás*

Az alsó társadalmi csoportok integrációját az írni-olvasni tudás, a középosztályba kerülés esélyeit pedig a középiszkola-végzés méri. Ez az adatsor az 1910-es helyzet állóképszerű áttekintésénél jóval többre használható. Ha feltételezzük ugyanis, hogy a magyar állampolgárok nemzetiségüktől függetlenül leginkább 10 éves koruk körül kerültek iskolaválasztás elé, akkor az 1910-es adatok alapján az 1865, 1875, 1885 és 1895 körüli iskolakezdekör mutatókozó nemzetiségi egyenlőtlenségeket is nyomon tudjuk követni. (E számítás még akkor is tanulságos, ha bizonyosan tudjuk, hogy az adatok – ahogy visszafelé haladunk az időben – egyre magasabbnak mutatják egy-egy nemzedék iskolázási esélyeit, mint az valójában volt. Ennek oka igen egyszerű: a középiszkolát nem végeztek sokkal alacsonyabb életkort értek meg, mint a középiszkolát végzett középosztálybeliek.) Ez a torzító hatás az utolsó három adat szempontjából még elhanyagolható, a 60 évesnél idősebbek esetében viszont olyan jelentős, hogy a további számításoknál figyelmen kívül kell hagynunk – bármilyen vonzó lenne is a statisztika korabeli hiányosságait így kiküszöbölni – azokat, akik a 48-as forradalom táján vagy éppen a Bach-Thun korszakban választottak középiszkolát.

### III. TÁBLA

*A minimum 4 középiszkolai osztályt végzett férfiak, nemzetiség szerint, korcsoportonként, 1910 (%)*

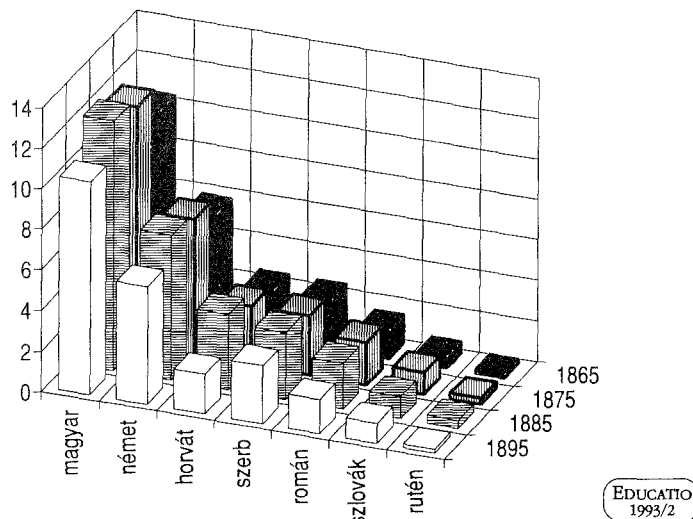
életkor	12–14	15–19	20–29	30–39	40–49	50–59	60–69	70--	összesen
iskolakezdési idő:		1895	1885	1875	1865				
magyar	2,6	10,5	12,3	11,8	10,4	8,4	6,8	5,9	6,9
német	1,3	5,8	7,1	6,7	5,8	5,1	4,9	4,7	4,0
szlovák	0,2	1	1,1	1,1	0,7	0,6	0,8	0,9	0,6
román	0,3	1,7	2,3	2,1	1,5	1,3	1,6	1,4	1,2
rutén	0	0,2	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2
horvát	0,2	2,0	3,7	2,9	2,5	1,4	1,3	1,4	2,5
szerb	0,6	2,9	3,3	2,9	2,5	2,0	1,9	1,8	1,8
egyéb	0,3	2,6	4,9	4,2	3,6	2,3	2,7	3,2	2,5
összesen	1,7	6,9	8,4	8,0	6,8	5,4	4,6	4,1	4,6

A legfontosabb megállapítás, ami azonnal szembeűnik, hogy míg az alfabetizmusnál a magyarok és németek hasonlóságát állapíthattuk meg, úgy, hogy a németek még a századfordulón is “jobban álltak”, addig a középosztályosodás feltétele szempontjából a magyarok egyértelműen vezetnek. A többi nemzetiség igen jelentős távolságból követi a magyarságot és a németiséget. Meg kell állapítanunk, hogy az alfabetizmus tekintetében a nemzetiségek elmaradása a Monarchia uralkodó nemzeteitől sokkal kisebb, mint a középiszkolázásban való elmaradottság.

A horvátok és szerbek iskolázási esélyei egyenletesen javulnak, az 1885 körül iskolát választó horvátok érzékelhetik először, hogy helyzetük jobb a szerbeknél, s hogy tíz év alatt jobban javult iskolázási helyzetük, mint a korábbi évtizedekben. A románoknál és szlovákoknál viszont a hatvanas-hetvenes évek szerény fejlődése után a nyolcvanas évek közepén belépő generáció érzékelhette a jelentős javulást, utána a növekedés a szlovákoknál megáll, a románoknál pedig a hatvanas-hetvenes évek növekedési ütemére esik vissza. A középosztályi léttől legtávolabb a rutének vannak. Az alábbi (2.) ábrán ugyanezt illusztráljuk, a szemléletesség kedvéért kiemelve azt a négy korcsoportot, amelynek iskolakezdési idejéről megbízható információkkal rendelkezünk.

## 2. ÁBRA

*A nemzetiségek közül (legalább) középiskolát végzettek, a négy kiemelt korcsoportban (1910)*



A fenti adatsort kontrollálандó és a századforduló utáni időszakra is meghosszabbítандó, megvizsgáltuk, hogy mit mutat a gimnáziumi statisztika az oktatásban résztvevők nemzeti-ségéről. (Mivel a többi középiskola-típus egy része nem létezett a korszak egészében, más típusok pedig nem vették számba a diákok nemzeti-ségét, kénytelenek vagyunk csak a leg-elterjedtebb és a középosztályba emelkedés szempontjából legfontosabb iskolatípussal, a gimnáziummal foglalkozni.)

## IV. TÁBLA

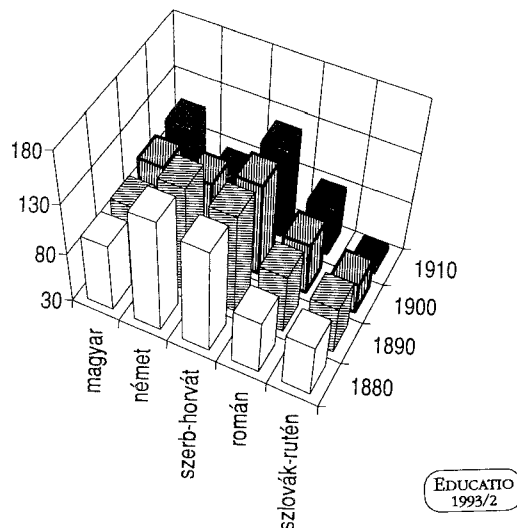
*A gimnáziumi tanulók nemzeti-sége 1870 és 1910 között (%)*

	magyar	német	szlovák és rutén	román	szerb és horvát	egyéb	összesen
1870	75,2	9,2	5,8	7,9	1,6	0,3	100,0
1880	72,7	13,1	4,8	6,7	2,2	0,5	100,0
1890	73,0	12,6	4,5	7,1	2,1	0,7	100,0
1900	77,6	9,7	3,5	6,5	2,0	0,7	100,0
1910	81,7	7,1	2,3	6,4	2,0	0,5	100,0

Kitűnik, hogy a magyar tanulók már 1870-ben is a gimnáziumi hallgatók háromnegyedét adták, s bár 1880-ban és 1890-ben néhány százalékot "leadtak" a tanulók kb. 10%-át kitevő német-ségnek, arányuk a századfordulóra megközelíti, 1910-re pedig túlhaladja a 80%-ot. E néhány százalék átmeneti elvesztését – egyelőre külön kutatások nélkül – azzal lehet magyarázni, hogy az 1867 után Magyarországra áramló német és osztrák szakemberréteg gyermekei 1880-ban és 1890-ben még középiskolások. Mivel e szakemberek bevándorlása és családalapítása a nyolcvanas évek közepétől csökken, a klasszikus német polgárság asszimilációja pedig nő, a századfordulón a statisztika már azt tapasztalhatja, hogy a német tanulók aránya az 1870-es szintre esett vissza.

## 3. ÁBRA

*A gimnáziumi tanulók arányának változása nemzetiségek szerint, 1880–1910 (bázis = 1870)*



A többi nemzetiséggel kapcsolatban sajnálkozva tapasztalhattuk, hogy a gimnáziumi tanulók kimutatásánál az oktatásstatisztika nemcsak a szlovákokat vonja össze a ruténekkal (nyilván az utóbbiak igen alacsony abszolút száma miatt), ami csak kis torzítást okoz, hanem, ki tudja miért, a szerbeket is a horvátokkal, ami nagyobb baj, hiszen e két nemzetiség gyermekei együttesen elérik a tanulók két százalékát. A tényt, hogy mégsem hagyjuk itt abba az elemzést, az menti, hogy a fenti népszámlálási adatok szerint a horvát és szerb lakosság – legalábbis a hetvenes és nyolcvanas években – ugyanolyan eséllyel küldte fiúgyermekét gimnáziumba.

A szlovák-rutén tanulók aránya erősen, a románoké enyhébben hanyatlik a középiskolában. A román középosztály láthatóan erősebben tartja az iskolázási versenyt. 1900 és 1910 között már nem is hanyatlik tovább a román tanulók száma. Ennek oka, hogy a századfordulótól megerősödőben van az erdélyi román burzsoázia, mely a gimnáziumba küldi fiait. (A román burzsoázia erősödését látták a kortársak is: a magyar nacionalisták az államtól vártak volna gazdaságsszabályozó intézkedéseket az erdélyi román bank- és ipari tőke megfékezésére, erre azonban a liberalizmust egyre kevésbé vállaló, de a jogállamiságot rendíthetetlenül őrző magyar kormányok nem vállalkoztak.)

A népesség iskoláztatási szokásainak és lehetőségeinek ilyen alakulása hozta tehát létre azt a helyzetet, hogy a középiskolát végzettek bő negyötöde magyar anyanyelvű volt, valamivel tehát több is, mint amennyi a magyar tanulók arányából kiszámítható lenne. E tény arra enged következtetni, hogy az asszimiláció nem tanulókorban, hanem felnőtt korban megy végbe. Nem kétséges, hogy a középiskola előkészítette a nemzetiségi középosztály asszimilációját – ahogy erre a középiskolai törvény vitája során oly sok nemzetiségi parlamenti képviselő utalt is –, de ez még nem járt azzal, hogy az adott hallgatót a gimnáziumban eltöltött nem kevés év után magyarnak tekinthette volna az oktatási statisztika készítője.

A nemzetiségi középosztálybeliek zöme nem az állami életben helyezkedett el, hanem a nemzetiségi egyházak apparátusában. Ennek ellenére a számok azt bizonyítják, hogy felnőtt korban az asszimiláció folytatódik és 1910-ben már sokan mondják magukat magyarnak, akik még nemzetiségiként fejezték be a gimnáziumot. (Az etnokrata rendszerek tapasztalatai szerint, ha erőszakos asszimilációról van szó, akkor ennek fordítottja indokolt: az erős iskolai kontroll alatt lévő diák – legalábbis katolikus, református, állami gimnáziumban – inkább vallja magyarnak magát, mint a maga-ura felnőtt; s a nacionalista tanügyigazgatástól függő, államsegélyt remélő görögkeleti felekezeti iskolák is a diák-összetételi statisztikájuk “magyarabbá” kozmetikázásában voltak érdekeltek.) Hogy felnőtt korban mégsem csökkent, hanem nőtt a magukat magyarnak tartók aránya, az nem kevesebbet jelent, mint hogy az asszimiláció jelentős részben természetes volt, a magasabb végzettségű nemzetiségi ember azon természetes igényéből fakadt, hogy a hasonló végzettségűek háromnegyedét kitevő magyar középrétegekhez hasonljon. E tény talán módosít valamit a középiskola magyarosító hatásának társadalomtörténeti következményeiről kialakult képen.

Láthatjuk, hogy a fenti tény magyarázatát – a nemzetiségek számarányának hanyatlását a tanulók sorában – statisztikailag nem az abszolút számok csökkenésében kell keresnünk, hanem a magyarok arányának előretörésében. Mi ennek az oka? E kérdés általános társadalmi mobilitási oldala nem tartozik a tárgyhoz. Ide tartozik azonban az a jelenség, hogy Magyarország zsidósága ezekben az évtizedekben fokozódó arányban német helyett magyar nemzetiségűvé válik. Olyan keresztábrákkal sajnos nem rendelkezünk, amely az egyes felekezetekhez tartozó gimnáziumi hallgatók nemzetiségét kimutatná, de ismerjük az egyes izraelita generációk iskolai végzettségét. Ennek tükrében: az 1865 körül 10 éves kort elért izraeliták 24,9%-a, az 1875-ösök 31,1%-a, az 1885-ösök 35,8%-a, a 1895-ösök 40,7%-a lépett középiskolába.

## V. TÁBLA

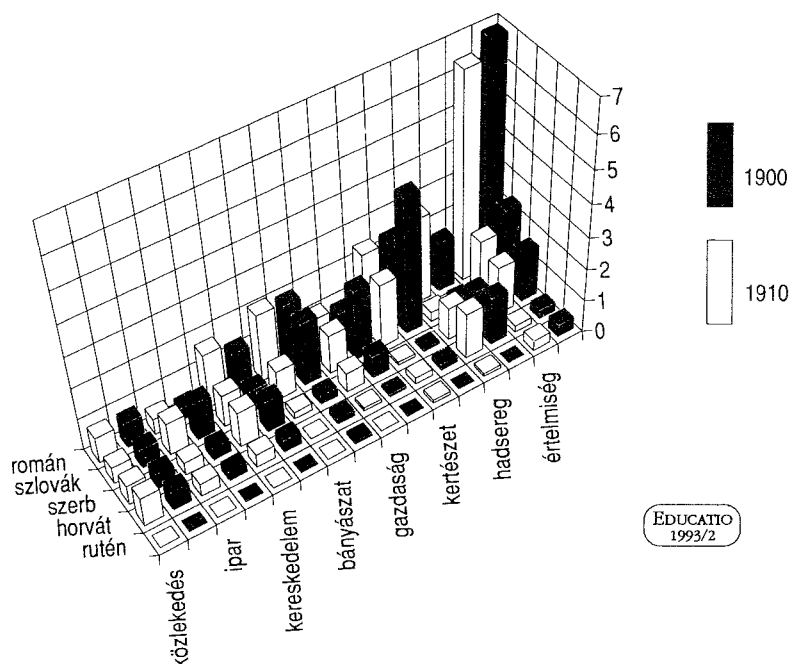
*Az értelmiségi foglalkozási ágak megoszlása nemzetiségek szerint, 1900–1910 (%)*

		magyar	német	szlovák	román	rutén	horvát	szerb	egyéb	összesen
köztisztviselők és szabadfoglalkozásúak*	1900	77,1	9,6	2,4	6,9	0,4	0,3	1,6	1,7	100,0
	1910	80,9	7,4	1,8	6,4	0,3	0,2	1,5	1,5	100,0
mezőgazdaság	1900	83,6	11,1	2,2	0,9	0	0,1	0,7	1,4	100,0
	1910	85,7	9,7	1,2	1,1	0	0,1	0,6	1,6	100,0
kertészet	1900	68,8	20,7	4,3	2,4	0	0,2	0,1	3,5	100,0
	1910	72,0	19,5	2,0	2,4	0,1	0,2	0,1	3,7	100,0
bányászat	1900	65,9	23,5	2,0	2,0	0,1	0,2	0,3	6,0	100,0
	1910	78,4	16,2	0,9	2,1	0	0	0,2	2,2	100,0
ipar	1900	73,8	21,6	1,2	0,4	0	0,3	0,4	2,3	100,0
	1910	79,1	16,1	1,0	0,5	0	0,4	0,4	2,5	100,0
kereskedelem	1900	80,6	14,1	0,7	1,3	0	0,4	1,0	1,9	100,0
	1910	84,2	10,1	1,0	1,7	0	0,4	1,1	1,5	100,0
közlekedés	1900	90,0	6,2	0,6	0,8	0	0,6	0,5	1,3	100,0
	1910	91,9	3,9	0,5	0,8	0	0,9	0,6	1,4	100,0
hadsereg	1900	48,2	43,1	0,3	1,6	0	1,5	1,1	4,2	100,0
	1910	59,0	32,7	0,3	2,7	0,1	1,4	1,0	2,8	100,0
összesen	1900	77,5	12,1	1,9	4,8	0,3	0,3	1,2	1,9	100,0
	1910	81,6	9,4	1,4	4,2	0,2	0,4	1,2	1,6	100,0

\* az értelmiség kategória részletesebb, pontosabb változata

## 4. ÁBRA

*Az értelmiségi foglalkozási ágak megoszlása nemzetiségek szerint, 1900–1910\**

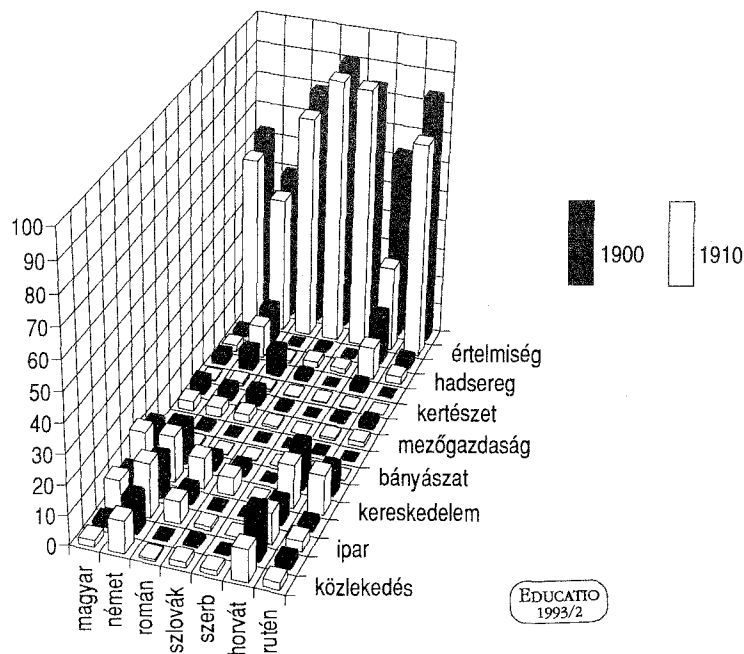


\* Az V. tábla szemléletesebb ábrázolása, a magyarok és németek nélkül

A gazdasági szakértelmiség aránya a nemzetiségi értelmiségen belül igen alacsony. A nemzetiségi értelmiség néhány százaléka foglalkozott csak gazdaságigazgatással és műszaki tevékenységgel. A németek természetesen – hagyományos polgárosodottságuk és a friss bevándorlók magas száma miatt – kivételt jelentenek. Még figyelemre méltóbb, ha a magyar népszámlálások nagy értelmiségi gyűjtőkategóriáját, a közszolgálati ágak és szabadfoglalkozások körét felbontjuk. Kiténik, hogy a nemzetiségi értelmiségen belül – kivételt természetesen a németek képez, hiszen a németek között nagyszámban vannak bevándorolt műszaki értelmiségiek – elsőprő túlsúlyban vannak a tanítók és a lelkészek. Figyelemre méltó, hogy a nemzetiségi értelmiség igen kis százaléka merészkedik csak a szabadpiaci értelmiségi foglalkozások mezejére. Nemcsak az egyetemi végzettséget igénylő ügyvédi, orvosi, gyógyszerész-pálya nem kedves a nemzetiségi értelmiségnek, de azok a foglalkozások sem, amelyekhez igazán nem kell magas végzettség. Alig található meg a nevelői-korrepetitori pályán, ami annak a jele, hogy még kevésbé hajlamosak a biztos tanítói pálya elhagyására mint a magyar nemzetiségű tanítók. Nem túl népszerű körükben a gyógyszerészség-pálya sem. A századforduló Magyarországon csak néhány tucat nemzetiségi hírlapíró és szerkesztőt találunk: a nem jelentéktelen számú nemzetiségi sajtóterméket nem ők állítják elő, hanem ebben is meghatározó szerephez jutnak az iskolarendszerhez-egyházhoz kötődő értelmiségiek. A nemzetiségiek a tanítói és lelkészi állás mellett a közigazgatási természetűeket és a egyházi szolgálatához kötődő tisztviselői pozíciókat preferálják.

## 5. ÁBRA

*Az értelmiségi foglalkozási ágak megoszlása az egyes nemzetiségek körében, 1900–1910*



### Az elitök összetétele és a magyar oktatáspolitikai megítélése

A nemzetiségi értelmiség ezen összetételéből következik, hogy identitását meghatározó módon őrzi az iskola segítségével. A nemzetiségi tudatformálók – mint láthattuk, még a sajtó is – mentálisan és egzisztenciálisan felekezethez és a felekezettek által fenntartott iskolarendszerhez kötődnek. A történetírás joggal mutat rá, hogy a terjedő állami iskolarendszer a magyarosítás eszköze is, s ezért kiváltja a nemzetiségek jogos haragját – de hát a nemzetiségi elitnek nem kellett a helyi kontroll alatt álló községi iskola sem.

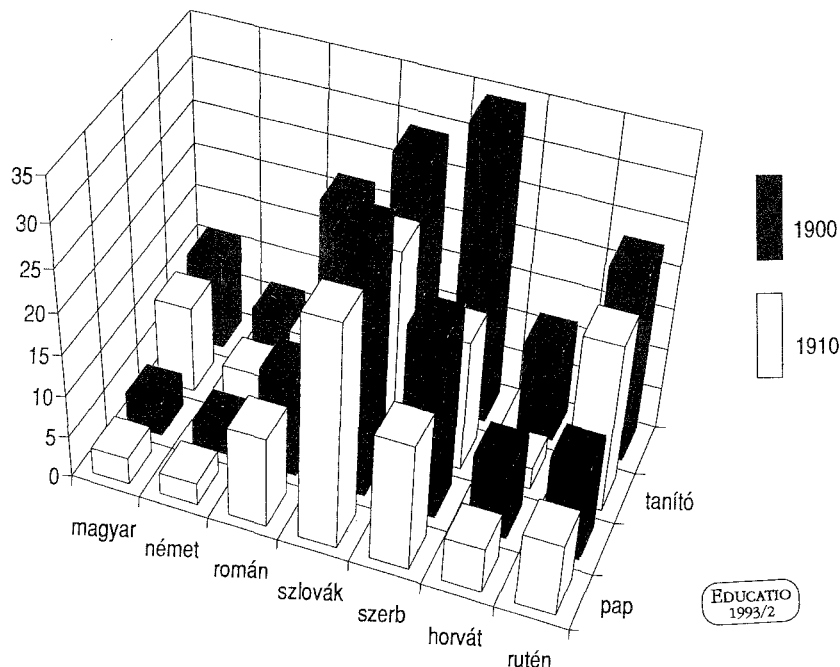
A nemzetiségi tanítók ugyanúgy viselkednek, ahogy magyar kollégáik. Míg az utóbbiak arról akarják meggyőzni a közvéleményt, hogy az iskola a magyarosítás legfontosabb eszköze s ekképpen olyan kiemelkedő nemzeti cél, hogy a tanítókat fokozatosan ki kell emelni a magánszférából: először a fizetési minimumukat kell megállapítani, azután garantálni kell számukra az egyébként csak állami-községi alkalmazottaknál működő fizetési rendszert. A nemzetiségi tanítók ezzel szemben saját egyházi hatóságaiknál érvelnek azzal, hogy a magyarosításnak – és persze az elvilágiasodásnak –, a kultúrharc táján Budapestről áradó szabadabb szellemnek az iskolában kell útját állni.

E nemzetiségi tanítók éppúgy érdekeltek objektíve a magyar állam magyarosító politikájában, mint a magyar tanítók, hiszen a magyar jogállam csak úgy avatkozhat bele a felekezeti iskolák belügyeibe, ha államsegéllyel egészíti ki a tanítók fizetését. A tanítói fizetés-kiegészítésről viszont a nemzetiségi tanítószög nemcsak bérharcot nem indít, de kifejezetten elvárja, hogy a magyar állam levegye a válláról a béralku dolgát, nyilvánítsa őket is közalkalmazott-

nak. Az 1907-es Apponyi féle törvények idején nem hajlandók segítséget nyújtani saját egyházuknak, mert a törvény olyan erőteljes helyzetjavulást helyez számukra kilátásba, hogy az ideológiai szempontok eltörpülnek.

#### 6. ÁBRA

*Az értelmiségiek közül a papok és tanítók aránya a nemzetiségek körében, 1900, 1910*



A nemzetiségi egyházak már csak azért is érdekeltek az ideológiai feszültség fenntartásában, mert enélkül – bármilyen gyenge is a világi középosztály – a külső erők pragmatikusabb irányba terelnék az iskolarendszert: olyan irányba, ahol a a görögkeleti egyház már sokkal kevésbé érezné magát otthon. A görögkeleti egyház éppen azzal teremti meg nélkülözhetetlenségét, hogy az egyházi autonómia köntösében a nemzeti identitás legfontosabb menedékként tünteti föl magát. A magyar állam, a miniszteriális apparátus viszont nem tudna újabb és újabb forrásokhoz jutni, amire nemcsak a fizetés-kiegészítő államsegély, de a tárca szinte állandó beruházási láza miatt is szükség van, ha nem hangoztatná a magyarosítás tervét.

A kormányzat oktatáspolitikája a liberálisok számára is elfogadható. A nyolcvanas évek középiskolai törvénye nemcsak a nemzetiségi egyházaknak volt hátrányos, hanem minden olyan iskolának, amely nem tudott megfelelni a növekvő igényeknek. A professzionális standardizációval szemben nemzeti sérelmekre hivatkozni: ezt a mintát a nemzetiségi elit az ötvenes években hasonlóan viselkedő magyar protestáns elitől láthatta. (Akkoriban a magyar elit olyan iskolákat akart megvédelmezni az abszolutista modernizációtól, melyekben még annak a minimális követelménynek sem tudtak eleget tenni, hogy a szaktárgyakat szaktárgyi vagy legalább rokonszaktárgyi végzettségű pedagógus tanítsa.)



A többféle felekezetet korlátok közé szorító, a magyar középiskola-rendszert standardizáló 1883-as Trefort-törvény a magyar liberális gazdaságpolitika és társadalompolitika elemi érdeke volt. Ha nem akarták – és nem akarták – felszámolni a magyar iskolarendszer többszektorságát, akkor arra kellett berendezkedni, hogy a felekezeti középiskolák tömegében kiadott érettségi bizonyítványai, osztálybizonyítványai alapján kell majd alkalmazni a közigazgatás és a gazdaság tisztviselőit. A felekezetek iskolafenntartó tevékenységének közpénzekből történő finanszírozását – éppen a kultúrharc után, s éppen liberális igények mentén – kellett normatívvá tenni. Azaz pontos szabályokká fogalmazni: mely esetben, mennyi pénzt ad az állam az egyházi iskola költségvetésébe, s azt is pontosan meg kellett határozni, hogy a közpénzekért való lemondásért cserébe az állam milyen jogosítványokat kíván szerezni a felekezeti iskolában. A liberálisok legfontosabb eszköze, a közigazgatási bíróság is azon örködött, hogy egyforma mértékben kapnak-e törvényhatósági segélyt az iskolafenntartók.

A nemzetiségi iskolázás konfliktusára tehát minden beépített feltétel megvolt: a szó legszorosabb értelmében mindenki érdekelt volt benne. A konfliktus objektív eredménye viszont az iskolázási expanzió fennmaradása lett, az a tény, hogy egyre többen voltak képesek megtanulni írni-olvasni.

\* \* \* \*

A fenti vázlat nyilván számos kérdést nyitva hagyott. Ez nem csoda: nemcsak a nemzetiségi-oktatási problematikára vonatkozó cikkanyag feldolgozását nem tudta ez alkalommal vállalni a szerző, de még alapvető statisztikai adatok is feldolgozatlanok maradtak. Jelentős munkabefektetéssel és anyagi forrásokkal olyan adatsorokat lehetne korszerűen feldolgozni, sőt olyan összefüggéseket lehetne felmutatni a statisztikai évkönyvek és népszámlálások kombinált felhasználásával, amely a nemzetiségek iskolázási helyzetéről, pályaválasztásáról szóló fentebbi állításokat kibővíthetné, igazolhatná vagy akár cáfolhatná. Az iskolai értesítők és szórványosan hozzáférhető ún. anyakönyvek felhasználásával a nemzetiségi oktatás térszerkezetéről is képet nyerhetnénk. Megállapíthatnánk, hogy a nemzetiségiéktől látogatott gimnáziumok milyen jegyekben különböznek a magyarok által látogatottaktól. Megállapíthatnánk, hogy a gimnáziumba járó nemzetiségiéket milyen családi háttérrel indultak és milyen eredményeket értek el, milyen pályát választottak. Ha ezen feladatok bármelyikének megvalósítására bárki kedvet kapott, a dolgozat elérte maximális célját. A minimális cél azonban arra ösztönözi a történeti kérdések iránt érdeklődőket, az oktatáskutatókat: gondoljunk végig még egyszer a dualizmuskori nemzetiségi kérdés oktatáspolitikai-történetét.

Értelmetlen lenne feltenni a kérdést, mi lett volna a Monarchia sorsa, ha a magyar oktatáspolitikát másképpen alakul. A szétfeszítő erők és az európai diplomata érdekei valószínűleg nem sokat változtak volna. Ha a nemzetiségi iskolázás tényleg döntő érv lett volna Trianonban, az utódállamok nem hagyták volna kihasználatlanul azt az érvet, hogy „miért éppen Apponyi Albert, a magyarosító kultuszminiszter vezeti a magyar delegációt”. Ez az érv tudomásom szerint nem hangzott el.

Az országhatárok, nemzetállamok e században igen flexibilisnek tűnnek, egész népcsoportok vándorolnak önként vagy kényszer hatására. A századforduló oktatáspolitikájának egyetlen igazi mérőeszköze, hogy az individuális érdekek mennyire elégíthetők ki a keretei között, hogy az egyének nemzetiségüktől függetlenül szerezhetnek-e olyan iskolázottságot, melyet akkor is használhatnak, ha egy egész országot elsodor fejük felől a történelem. És e kérdésben a szabadelvű Magyarország iskolarendszerének nincsen sok szégyenkezni valója.

# ROMÁN NEMZETISÉGI OKTATÁSI TÖREKVÉSEK A DUALIZMUS KORÁBAN

„Az anyanyelv használata nélkül  
a haza és nemzetiség csak illúzió”<sup>†</sup>

A polgári haladásban megkésett közép-kelet-európai feudális társadalmak 19. századi fejlődésének egyik sajátos vonása, hogy a térség népei, nemzetiségei függetlenedési törekvéseiket kezdetben nyelvi-kulturális síkon artikulálták. A saját nyelvjárásokon kiadott újságok, folyóiratok, naptárak, valamint a vallásos jellegű kiadványok tartalmából kitűnik, hogy a Habsburg jogar alatt élő népek ekkor még nem akartak hátat fordítani az adott társadalmi, politikai és gazdasági alakulatnak. Ez persze korántsem zárja ki azt a körülményt, hogy a még fejletlen nemzeti mozgalmak – a meglehetősen szűkre szabott történelmi feltételek között – ne fogtak volna hozzá nemzeti erejük kiépítéséhez, s hogy ne vetették volna fel a Habsburg monarchia, illetve Magyarország államszövetségi rendszerré (t.i. föderációvá) alakításának kérdését. Ezek az együttélő, de különben kisebbségben lévő nemzetiségek már az 1867. évi osztrák-magyar kiegyezés megkötése előtt teljes önkormányzatot követeltek a független Erdély, a felső-magyarországi szlovák és rutén (t.i. kárpátukrán) kerület, valamint a szerb vajdaság részére. A nem magyar népek országgyűlési képviselőinek parlamenti előterjesztése tehát kívánatosnak tartotta az idegen ajkú honpolgárok nemzeti létének és egyéniségének elismerését.

A román, szerb, és szlovák nemzeti mozgalmaknak – a meglévő különbségek ellenére – az volt a közös ismérvük, hogy az ébredező nemzeti öntudatot mindenütt értelmiségi csoportok élesztgették. Számuk igen alacsony volt. Alig néhány száz, de még a legoptimistább becslések szerint is – a jómódú, vagyonos családokkal együtt – mindössze pár ezer főre rúgott. Az 1867 körüli években a szlovák, román, kárpátukrán nemzeti mozgalmakban főként papok, ügyvédek és tanítók játszottak vezető szerepet. Kivételt képezett ez alól a szerb nemzeti mozgalom, amely irányításából az egyház végérvényesen kiszorult. Az 1860-as években már ezekkel a – az önmagukhoz képest – viszonylag jól szervezett nemzeti mozgalmakkal találták magukat szemben az osztrák és magyar uralkodó osztályok.

Közismert tény, hogy a Habsburg birodalom területén élő népek közül először a magyarok jutottak korlátozott nemzeti autonómiához. Pedig Bécsből még az egyszerű nyelvi engedményeket is csak nagy nehézségek árán lehetett kicsikarni. A magyar nyelvnek önálló, állami nyelvként való elismeréséért folytatott küzdelem időben két egymástól jól elkülöníthető szakaszra osztható. Az első nyelvmozgalom a 18. század végén, II. Lipót uralkodása alatt bontakozott ki. Az 1791:41. tc. kimondta, hogy a király nem fog idegen nyelvet hozni az országba, ugyanakkor a magyar nyelv művelésére a közép- és felsőiskolákban tanszékeket

---

<sup>†</sup> Pacateanu T.V., *Cartea de Aur*. Sibiu, 1905. IV.

állít. Mivel azonban a magyar nyelv tanításának csupán nyelvmesteri jelentőséget tulajdonítottak, ezért csak az ország magyarlakta vidékein állítottak fel nyelvi katedrákat. Az 1791. március 13-án berekesztett országgyűlés nyelvi törvényei a magyar nemesség és a bécsi udvar közötti kompromisszumról tesznek tanúbizonyságot. A magyarok nyelvi törekvése ekkor még megtört a Habsburgok és a latin nyelv kötelező használata mellett kardoskodó horvátok ellenállásán. A második döntően fontos szakasz 53 év múlva, az 1844. évi országgyűlésen következett be. Az 1844:2. tc. a magyar nyelvet az államélet hivatalos nyelveként ismerte és fogadta el. Ettől fogva a magyar nyelv immár kötelező érvénnyel terjedt ki Magyarországra valamennyi iskolájára, kulturális intézményeire és közhivatalaira. A magyarnak mint hivatalos államnyelvnek a bevezetése és elismerése nemzetiségi vidéken elutasításba ütközött, mivel a nem magyar népek a közélet minden területére kiterjedő nyelvhasználatot a fokozódó elnyomás egyik eszközeként értelmezték és tartották számon.

A polgári átalakulás időszakában az 1840-es években a soknemzetiségű történeti Magyarországnak egyáltalán nem állt érdekében a nem magyar népek társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális életének megbénítása, mint ahogyan azt egyes szerzők állítják. Történeti forrásaink arról árulkodnak, hogy megkésve ugyan, de az 1848–49-es forradalom és szabadságharc végvonaglásai idején mégis megszülettek azok a figyelemre méltó törvények, amelyek a magyar nemzet és nemzetiségei között fennálló feszültség enyhítését célozták. A nemzetiségek irányába tett pozitív gesztusként könyvelhető el *Szemere Bertalan* kormányának a Képviselőház 1849. július 21-i szegedi ülésén elővezetett tizenhét pontos határozati javaslata, ami megegyezett az 1849. július 14-én, a románokkal kötött megállapodásban foglaltakkal. A románok a kialakított békeegyezség értelmében vállalták, hogy két héten belül leteszik a fegyvert a magyar forradalom ellen és felesküsznek a „Magyarhon függetlenségére”, amennyiben a magyar kormány is kötelezi magát arra, hogy különálló nemzetiségként ismeri el őket. A *Batthyányi*, *Szemere* és *Balcescu* által tett alá hozott „kibékülési terv” a megyei önkormányzatoktól megnyitotta a románok előtt a közjogi érvényesülés kapuját. Az egyházi és iskolai ügyekben szabad kezet kapott románok nyelvük használata mellett ígéretet kaptak arra, hogy a görögkeleti felekezetűek számára hittudományi fakultást (t. i. kart) fognak szervezni a pesti egyetemen. A magyar kormány még ahhoz is hozzájárult, hogy a román ortodox egyház kiváljon a karlócai szerb egyház pátriárkájából és különálló életre rendezkedjen be.

Vajon mitől értékelődött fel annyira a nemzeti egyházak szerepe? Egyáltalán milyen kapcsolatban álltak az egyházi önkormányzatok az oktatásügygel? A válasz kézenfekvő: a nemzetiségi területeken az iskolák majdnem 90%-át az egyházi felekezetek tartották fenn. Tehették büntetlenül, mivel a megengedő magyar nemzetiségpolitika a kiegyezés körüli időkben természetes dolognak számított. A liberális bánásmód ékes bizonyítéka a báró *Eötvös József*-által kimunkált 1868. évi népiskolai törvény, az 1868:38. tc. A jogszabálygyűjtemény kimondta, hogy bármely állampolgárnak jogában áll az anyanyelven történő ismeretszerzés mind az alsó- mind a középfokú tanintézetekben. A nemzetiségi iskolák tanügyi jogállásával kapcsolatban a törvény leszögezi: „minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike; vegyes ajkú községekben ez okból oly tanító alkalmazandó, aki a községben divatozó nyelveken tanítani képes...”

Azokban a községekben pedig, ahol tömegesen laknak többnyelvű lakosok, a község eltartó erejének megfelelően különböző ajkú segédtanítók választására is sor került. A kuriózum kedvéért jegyzem meg, hogy Magyarország és Erdély mintegy 13.798 népiskolája közül 1869-ben mindössze 5.818 volt magyar oktatási nyelvű, ami a lakosság 42,2%-ának felelt meg. Ezzel szemben 6.535 iskolában (47,3%) viszont nem magyar nyelven folyt az oktatás. Figyelemre méltó körülmény az, különösen ha arra gondolunk, hogy a fentebb említett hivatalos kimutatásban még nem is szerepel a határőrvidekek kb. 300 iskolája. 1890-ig csaknem 9.000-re emel-

kedett a tisztán magyar nyelvű iskolák száma (53,3%), viszont 4.949-re (29,4%) csökkent a nem magyar tanintézeteké. Az 1869-es adatokhoz képest megkétszereződött viszont a vegyes iskolák száma: 1869-ben 1.445 működött, 1890-re 2.857-re növekedett.

Vegyük egy kicsit alaposabban szemügyre az Eötvös kultuszminiszter vezetésével kimunkált 1868-as népiskolai törvényt. A törvény szabad iskolaválasztást engedett a szülőknek, akik tetszés szerint olyan iskolába járathatták gyermeküket, amilyenbe csak akarták. A nebuló akár otthon is tanulhatott, jóllehet nyilvános iskolában vizsgára kötelezték. Voltak megszorításai is a rendelkezésnek. Például az iskolaköteles román tanulókat eltiltották a görögkeleti egyházi iskolák látogatásától. A művelődési kormányzat célja világos volt: állami iskolába kívánták kényszeríteni a nem magyar ajkú tanulókat.

Kimondatott továbbá, ha egy községben legalább 30 tanköteles korú (6–12 éves) gyermek él és a településen nem működik felekezeti iskola, úgy a község köteles elemi népiskolát felállítani. De hogyan is nézett ki a sokat emlegetett alsó fokú tanintézet? A népiskolai szervezet három elemből tevődött össze. A 6–12 éves gyermekek részére kötelezően előírt elemi népiskolából; a tovább nem tanulók számára 15 éves korukig – télen heti 5, nyáron heti 2 órással – kötelező ismétlő oktatásból; valamint felső nép- és polgári iskolából és a tanítóképzőből. A felső népiskolát és a polgári iskolát azzal a céllal szervezték, hogy a középiskolát nem végzett tömegek számára létesült elemi iskolánál magasabb fokú ismereteket nyújtsjon. A törvény az oktatás nyelvét a közösség anyanyelvét tette meg, ami jótékony hatást fejtett ki a nem magyar népség által lakott nemzetiségi területeken is.

Mit lehet elmondani a Szent István koronája alá rendelt idegen ajkú honpolgárok középiskolai ellátottságáról? A legkedvezőbb helyzetben az erdélyi szászok voltak, 7 gimnáziummal és 2 reáliskolával. A román nyelvet 5 gimnáziumban és reáliskolában használták. A legérzékenyebb veszteséget a 2 milliós szlovákság szenvedte el 1874-ben, amikor bezárták három gimnáziumát, megfosztva őket a középiskolai műveltség elsajátításának lehetőségétől. A szerbeknek volt ugyan egy középfokú tanintézetük Újvidéken, de csakhamar az is a szlovákokéhoz hasonló sorsra jutott. A többi szláv népelemnek, a kárpátukránoknak, horvátoknak és a szlovéneknek nem volt gimnáziuma.

Pedig az 1867-es osztrák-magyar kiegyezést követően néhány évig a magyar kormányzati szervek úgy-ahogy még eltűrték a nemzetiségi nyelvhasználatot. Érzékelhető változás akkor következett be, amikor 1875-ben *Tisza Kálmán* emelkedett miniszteri méltóságba. A szabadelvűek a társadalmi élet centralizációja mellett a kultúra körére is kiterjesztették a nyelvi asszimilációt. Így válhatott a magyar nyelv erőszakos terjesztésének, a nemzetiségek nyelvi beolvasztási kísérleteinek legfőbb eszközévé az iskola.

A diszkriminatív kitételeket tartalmazó nemzetiségpolitika csakhamar lecsapott a kultúrán keresztül a nem magyar népekre. A belügyi tárcát is saját hatáskörébe vonó Tisza egymás után mentette fel ill. nyugdíjaztatta a nemzeti mozgalmakkal kapcsolatban álló állami- és megyei tisztségű románokat, szerbeket, szlovákokat. A miniszterelnök nem állt meg féltőn. 1875-ben rendeleti úton tiltotta meg a nemzetiségi kulturális egyesületeknek a “nemzeti” jelző használatát. Közben folytatta a nem magyar népek közművelődési intézményeinek a korlátozását.

Tisza túl soknak találta az 1868. évi nemzetiségi törvényben biztosított kollektív jogokat. Aggasztotta, hogy az 1868:44. tc. kimondta a nemzetiségek jogegyenlőségét az egyesülés, a közoktatás, valamint az egyházi kormányzat terén. Ennek következtében tucatszámra alakultak a nemzetiségek öntudatát, együvé tartozásának gondolatát erősítő tényezőkként nyilvánított: nemzetiségi olvasóköri, dalárdák, irodalmi és színjátszó társulatok, tudományos és társadalmi egyesületek, bankok, takarékpénztárak, szövetkezetek. Megjegyzendő, hogy már 1867 előtt is léteztek olyan átfogó jellegű nemzetiségi kulturális intézmények, mint a román *Astra*, szlovák *Matica Slovenská*, a szerb *Matica Srpska* és a kárpátukrán *Szent*

*Basil Társulat*, amelyek működésének folytonosságát a kiegyezés nem törte meg. Tisza igyekezett mielőbb megszabadulni a „káros tevékenységet” kifejtő kultúrszervezetektől. Pán-szláv veszélyre hivatkozva szétverte a szerbek és a szlovákok mozgalmát. A szerb *Omladina* (Ifjúság) feloszlata után az Újvidékre helyezett királyi biztosok tovább szűkítették a szerb egyház tevékenységi körét. Sor került a szlovák gimnáziumok bezárására, ill. több kulturális intézmény működési engedélyének a megvonására.

Tisza így indokolt: „...az csak néhány embernek fáj, ki nagyravágó, önző piszkos céljaiért félre akarja vezetni a népet”.<sup>†</sup> A miniszterelnök eme veszélyes jelenség terjedésétől akarta megóvni az ország népeit. Erőszakos eljárását nyomban uralkodói pajzsra helyezte, mondván, hogy: „Magyarországnak a fejedelme mindig és mindenkor helyesli, ha erélyesen elbánnak azokkal, kik eltérve az engedélyezett céltól hazaellenes célokat követnek”.<sup>‡</sup> Minthogy a nemzetiségek a magyarok kedvéért nem tértek „jobb belátásra”, ragaszkodni mertek elveikhez, Tisza ismét fenyegetőzött: „minden álnok áskálódások dacára a magyar államnak meg van még ereje ellenségeit összetiporni”.<sup>\*</sup> Színes képet nyerhetünk Tisza Kálmán nemzetiségi politikájáról, ha fenti kijelentéseit összevetjük 1883. március 16-án, a képviselőházban elhangzott nyilatkozatával: „nem voltam és nem leszek erőszakos magyarosításnak híve soha, mert meggyőződésem volt mindig, hogy a nemzetiséget, vagy nyelvet terjeszteni erővel nem lehet”.<sup>\*\*</sup>

A nem magyar ajkú honfitársak „elnemzetlenítése” nem következett be egyik napról a másikra. Ez a hosszabb történelmi időszakot felölelő folyamat az 1879:43. tc. életbe lépésével indult meg. Az 1879. évi népiskolai törvény kötelezővé tette a magyar nyelv ismeretét a nem magyar nyelvű felekezeti tanítóképzőkben. Ennek következtében számos iskolában az anyanyelvi oktatásról áttértek a magyar nyelvűre. A törvényt kifogásoló *Mocsáry Lajos* kifakadt. Előre látta, hogy ennek a politikának aligha lesz más „pozitív eredménye”, mint a nemzetiségek alarmírozása, felrázása. A liberális felfogású politikus szerint a törvényt azt akarta orvosolni, hogy: „...ez a 15 millió ember ki ezt a hazát lakja nem mind tősgyökeres magyar”.<sup>a/</sup>

Az asszimilációs célzatú magyarosítás következő színtere a középiskola volt. Az 1883:30. tc. kidolgozása *Trefort Ágoston* nevéhez fűződik. Az oktatási intézményeket sújtó magyarosítás nem kerülte el a kisdudóvokat sem. Ez utóbbi rendelkezés előkészítője és kivitelezője a nyelvi terjeszkedés *spiritus rektoraként* ismert, Trefort-i hagyományok nyomvonalán haladó gróf *Csáky Albin* vallás- és közoktatási miniszter. Az 1891:40. tc.-nek a *Corpus Iuris Hungarici*-be inaugurálásával a legfogékonyabb életszakaszban akarta megismertetni a magyar nyelvet a nem magyar ajkú kicsinyekkel.

A jogszabály első része a 3–6 éves korú gyermekek ápolásával kapcsolatban szab feladatokat. A gondozást – a szülők távollétében – az állam vállalta volna magára, azzal az eltökélt szándékkal, hogy a kicsinyeket megtanítsák a rendre, tisztaságra, valamint elősegítik szellemi fejlődésüket. Am az 5.§ megszorításokat is tartalmazott, miszerint beteg vagy „hülye” gyermeket a kisdudóvodába, vagy a gyermek-menedékházakba felvenni tiltva van.

A szülő gyermekét, a gyám pedig gyámoltját köteles volt járattatni. Amennyiben ennek nem tett eleget, s nem tudta hitelt érdemlően igazolni gyermeke, ill. gyámja állandó felügyeletét, elmulasztotta kellő gondozását, szembe kellett néznie a hatóság szigorával. A vétségért 10–15 korona közötti bírsággal kellett számolnia a gondviselőnek.

† Tóth Zoltán: Nemzetiségi kérdés a dualizmus korában, 1867–1900. *Századok*, 1956/3.

‡ U.o.

\* U.o.

\*\* Kemény G. Gábor: *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon*, I–VI. Bp., 1952.

a/ I. Tóth Z., id. mű

A 8.§ egyértelműen hátrányosan érintette a nemzetiségi apróságokat, miszerint: „a kisedóvodák és a gyermek-menedékházakon a nem magyar anyanyelvű gyermekek foglalkoztatása összekötendő a magyar nyelv mint államnyelv ismeretébe való bevezetéssel”. Ez volt az a kitétel, amelyet erősen kifogásoltak a nem magyar népek parlamenti vezérférfiai, nemzeti mozgalmuk szószólói.

A harmadik fejezet a személyzet alkalmazásának a feltételeit határozza meg. A kisedóvónők szakmai felkészítését a kisedóvó képezdek végezték el. Aki külföldön nyert képesítést, annak itthon kellett honosítania oklevelét. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium kirendelt felügyelője előtt volt köteles vizsgázni magyar nyelvből, történelemből, földrajzból és alkotmányból. A kisegítő személyzetnek (dajkáknak, női cselédeknek) szintén tanúbizonyosságot kellett tenniük alkalmasságukról és magyar nyelvi ismeretekből a királyi tanfelügyelő előtt.

A helyi kormányservek gyakori túlkapásait maga a Vallás- és Közoktatási Minisztérium volt kénytelen korrigálni. Az árnyaltabb megközelítésre példa a brassói Kereskedelmi Iskola esete. Az intézmény a magyar nyelv kötelező használata alóli mentesítő kérelmét a nagyszombeni konzisztóriumon (t.i. egyháztanácson) át akarta eljuttatni a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba. A román nyelven felterjesztett kérelmet a konzisztórium magyar fordításban kérte. Időközben a minisztériumhoz küldött román szövegű tételek jóváhagyólag visszaérkeztek. „Nem a magyar kormány erőszakolta a magyar nyelvet, hanem a konzisztórium ment messze túlbuzgóságában” – állapította meg rideg tárgyilagossággal a magyar kormányservekkel barátságtalan viszonyban álló *Tribuna*.

A túlfűtött nacionalista légkörben nem válhatott általánossá a kormány olykor elnéző magatartása. A vérszemet kapott sovíniszták kevesellték a magyarosítás terén a millenniumig elért eredményeket. Az ezeréves államot színpaprátató pompával ünneplő magyar uralkodó osztályok – a kézzelfogható gazdasági eredmények fényében – újabb asszimilációs lépésre ragadtatták magukat. Valamennyi törvényhatóság közösségéhez elküldték a magyar királyi honvédelmi miniszternek a nyelvi asszimilációt szolgáló 1896. évi 65.788. sz. körrendeletét. A statútum a nem magyar állításkötelesek neveinek írásmódja tárgyában intézkedett. „... a nem magyar ajkú állításkötelesek kereszt /utó/nevei ezentúl nem az illető nemzetiség anyanyelvén, hanem mindenkor és kizárólag magyarul ... jegyeztetnek be, pl. Dragutin = Károly ... A családi /vezeték/nevek írásmódja tekintetében elrendelem, hogy azok mindenkor úgy írandók, miként az anyakönyvben, ... önkényes elferdítések, vagy hangzás utáni írásmódnak helye nincs.” Ugyanebben az évben a belügyminiszter is kiadott egy törvényerejű rendeletet: *A község és helységnevekről szóló törvény* címszó alatt. A nemzetiségi tiltakozó hullám erejéből a magyar közállapotok bel- és külföldi elítélésén túl ezúttal sem futotta többre. A nem magyar népek politikai passzivitása is közrejátszott abban, hogy az államférfiak a századforduló idején sem tettek le a poliglott állam egységes magyar politikai nemzetté alakításának tervéről. Érdeemes felidézni az egykori kultuszminiszter 1901. II. 14-én elhangzott nyilatkozatát. *Wlassics Gyula* kijelentette: „... sohasem csináltam titkot abból, sőt egyenesen politikám sarkelvévé tettem azt, hogy én a magyar fajnak kulturális súlyát akarom emelni”.<sup>†</sup>

Wlassicsot a miniszteri poszton az abszolutizmus korának nagy szakértője, *Tisza István* grófkonzidense, a kultúrpolitikus *Berzeviczy Albert* váltotta fel. Tisza kebelbarátja 1904-ben előterjesztette az általa elővezetett népiskolai törvényt, amely módosítani kívánta mind az 1868-as, Eötvös-féle népiskolai törvényt, mind pedig a kötelező népiskolai oktatásról szóló

<sup>†</sup> *Képviselőházi Napló*, 1896–1901. XXXIII.

1879. évi nemzeti “egybeforradást” elősegítő törvényjavaslatot, amely Magyarország összes népiskolájában kívánta kötelezővé tenni a magyar nyelv oktatását.<sup>†</sup>

Az állami felügyelet kiterjesztése – ami különben alapjaiban sértette a hazai nemzetiségek kulturális autonómiáját – azért szükségeltetett, mert az iskolai magyarosítás csődbe jutott. Ennek alátámasztására hozták fel, hogy a nem magyar anyanyelvű lakosság 32,2%-a nem beszélte az államalkotó magyarság nyelvét. E tarthatatlan helyzet mielőbbi felszámolása érdekében a tanítóképzőkbe is csak olyan tanulók nyerhettek felvételt, akik kifogástalanul ismerték a magyar nyelvet.

Évi 800 koronában szabták meg a népiskolai tanítók fizetését. Ezt a felemelt összeget azonban nem minden iskola tudta előteremteni, államsegélyért folyamodtak a kultusz-kormányzathoz. Ha a szubvenció mértéke meghaladta a tanítónkénti 120 koronát, abban az esetben a pedagógus fizetése a Kultuszminisztérium hozzájárulásától függött.

A közművelődési tárca magas követelményt támasztott az iskolakötelezettek elé is. A 6 osztályt végzett tanulóknak gondolatait értelmesen, összefüggően ki kellett tudni fejezni magyar nyelven. Ugyanez az elvárás vonatkozott az írásra, olvasásra, számolásra. Berzeviczy szerint mindez csupán a követelmények minimuma.

Kiket is érintett közvetlenül a tervezet? Az előterjesztés elsősorban a nem magyar népek tanintézeteire nézve tartalmazott sérelmes megfogalmazásokat. Az intézkedési csomagterv a nemzetiségi iskolák 20%-át érintette. A tanulók szegényeége miatt az elmaradott területeken jóval kevesebb tandíjat szedhettek, emiatt azok államsegélyre szorultak. A szükséges pénzmennyiség folyósításának feltétele a jó magyar nyelvismeret volt. Ezzel be is zárult a gyűrtű a nemzetiségek körül. A román nép lelkét gondozó lelképásztorok visszautasították a kormány által kínált lehetőséget, ami nemzeti mozgalmukon belül torzsalkodáshoz vezetett. Voltak olyanok – különösen a magyar kormányzattal együttműködni kívánók –, akik éppen a nemzeti értékekre hivatkozva pártolták a tervet. Míg mások szorgalmazták, hogy a királyi Románia rendszeresítse a magyarországi és erdélyi román egyházaknak nyújtott titkos segítséget.

A jogi és pedagógiai szempontból egyaránt sérelmes, nemzetiségellenes 1904. évi Berzeviczy-féle népiskolai törvény jogerőre emelése nagy társadalmi ellenállásba ütközött. A törvényjavaslat elvetésének oka azonban mégsem a felháborodás, hanem az egyre mélyülő belpolitikai válság volt. Ez idő szerint a kormányzat figyelmét a sorozatosan ismétlődő ellenzéki obstrukciók kötötték le. Tisza István miniszterelnök házszabály-módosítása – mint pl. a felszólalási idő korlátozása – mindenekelőtt elsőbbséget élvezett. Így kerül le a napirendről a Berzeviczy-tervezet.

A népiskolai törvény szigorúbb változatának törvényerőre emelésére az 1905–06-os kormányzati válság felszámolása után nyílt lehetőség. Az 1904. évi népiskolai elgondolás átdolgozott formában, 1907-ben *Lex-Apponyi* néven vált hírhedtté.<sup>‡</sup> A koalíciós kormányzat által beterjesztett iskolatörvények jól időzített bombaként hatottak a szocialista és polgári radikális mozgalmakkal kacérkodó hazai és idegen ajkú tanítók körében. Az ellentétek azonban megakadályozták az egységes fellépést.

A nemzetiségpolitikai szempontból fontossá vált 1907:27. tc. alapeszméjévé a nem magyar népek felekezeti iskoláinak állami pártfogás alá vonása vált. Az állam nem holmi nagylelkűségből volt kénytelen megelégedni a védnökséggel, hanem mert nem rendelkezett az államosításhoz szükséges anyagi fedezettel. A Lex-Apponyi merített ugyan a Berzeviczy-al-

<sup>†</sup> *Egyetértés*. A nemzetiségek és az iskolák. 1904. 197. p.

<sup>‡</sup> Dolmányos István: *A Lex-Apponyi. Századok*, 1968.

kotásból, erőteljes megkötései még azon is túlmutattak. Ilyennek számított például az államnyelv tanításának a kérdése. A növendékeknek négy év leforgása alatt kellett írásban és szóban elsajátítaniuk a magyar nyelvet, amit meghatározott óraszámban, államilag szerkesztett és kiadott tankönyvek alapján kellett tanítani. Ezek után nem meglepő, hogy az államszolgálatra igényt tartók felett a kormányzat korlátlan felügyeleti jogkörrel bírt. Lehet-e a Lex-Apponyi esetében pozitív lépésről beszámolni? Aligha. Bár az ingyenes elemi népoktatás és a tanítók fizetésének felemelése kedvező lépésnek minősíthető. A gesztus értékéből azonban sokat elvesz, hogy az ingyenesség a korábbi rendelkezések miatt formális volt.

Mindhiába állt a tiltakozó mozgalom élére a görögkeleti egyház, hiába szerveztek utcai demonstrációkat, protestáltak a média útján, legfeljebb azt érték el, hogy a sajtó útján elkövetett nemzetiség elleni izgatás címén perbe fogták őket, ami tovább mélyítette a magyar és a nem magyar népek békésnek éppen nem mondható viszonyát. A XII. törvénycikk első következménye tehát a nemzetiségi tanítók elleni fegyelmi vizsgálatok sorozata volt. A zaklatások nagyjából az 1910-es esztendő végéig tartottak.

Beszámolhatunk egy másik 1907 után bekövetkezett szembetűnő változásról. A törvény életbe lépése után erőteljesen csökkent a nemzetiségi iskolák száma. A negatív tendencia azonban mégsem vezetett el a nem magyar tanintézetek felszámolásához. 1899-ben még 6.000, 1914-ben már csak 332(!) iskolában folyt nem magyar nyelvű oktatás. E drasztikus csökkenés, az iskolahiány maga után vonta az analfabéták számának növekedését.

Hozott-e eredményeket a magyarosítás? Valljuk be őszintén, alig. A tanúságtevő kútfők-ből kiderül, hogy az államnyelvet az elemi iskolákban kevés nemzetiségi diák tanulta meg. 1910-ből származó feljegyzés szerint a nem magyar anyanyelvű lakosságnak mindössze 22,5%-a beszélt a magyar nyelvet, ők is vegyes lakosságú területeken éltek. A nyelvi oktroj éppen ellenkező hatást váltott ki, mivel megnehezítette az amúgy is alacsonyan képzett nemzetiségi tanulók alaposabb ismeretszerzését.

Érdekes, hogy a nemzetiségek feletti uralmi formát előnyben részesítő, a kulturális egység felfogását pártoló *Apponyi Albert* néhai kultuszminiszter a két világháború között írott emlékiratában felülbíráta korábbi nézeteit. Beismerte, hogy a magyar-román barátkozás sikertelenségének oka a külsőségekre adó, a valódi és maradandó értékek teremtésére képtelen kormányzati politikában rejlett. Trianon után Apponyi a következőket nyilatkozta: „az állami prestige (t.i. befolyás) leglényegesebb erőtenyezőinek nélkülözésében csak külső eredményeket tudtunk elérni, csak látszatokat tudtunk előidézni, de magát a feladatot meg sem bírtuk közelíteni, ami az összeomlás órájában a napfénynél is világosabbá vált.”<sup>†</sup>

Az erdélyi román nemzeti mozgalom központi sajtóorgánuma nagy teret szentelt a magyar kormányzati nemzetiellenes lépéseinek. A lap reflexióiban kétségbe vonta, hogy: „a magyarok valaha is képesek lennének a mi beolvasztásunkra, vagy megsemmisítésünkre, ellenben igenis elismerjük és lehetségesnek tartjuk, hogy lassan-lassan beolvasszuk vagy megsemmisítsük őket...”<sup>‡</sup>

A századelőn – a bonyolult kül- és belpolitikai helyzetben – még inkább érvényes maradt Mocsárynak a 19. század második felében elhangzott felismerése: „a magyar többé nem lehet úr... kizárólagos uralkodásunk tarthatatlanná vált”.<sup>\*</sup> A haza bölcsének titulált *Deák Ferenc* pedig ezekkel a szavakkal kapcsolódott Mocsáry gondolatmenetéhez. „ha mi a nemzetiségeket megnyerni akarjuk, ennek nem az az útja, hogy őket mindenáron magyarosítsuk,

<sup>†</sup> Apponyi Albert gr.: *A nemzetiségi kérdés múltja és jövője Magyarországon*. Bp., 1926.

<sup>‡</sup> *Tribuna*, 1885 május 18/30.

<sup>\*</sup> Mocsáry Lajos: *Program a nemzetiség és a nemzetiségek tárgyában*. Pest, 1860.



hanem az, hogy velük a magyar viszonyokat megkedveltesük”.<sup>†</sup> Amikor pedig Deák az újjvidéki szerb gimnázium állami támogatása ügyében emelte fel szavát, hitvallásszerűen kijelentette: „ellenségeinkké tenni őket nem fekszik érdekünkben”.<sup>‡</sup>

Már tettiünk célzást arra, hogy a központi magyar állameszmével – a nyelvi hungarizmussal – szembeszálló nemzetiségi intelligencia elleni harcban a kormány taktikát váltott. A meghatározó hatalmi tényezők részéről addig nem tapasztalt érdeklődés és tárgyalási készség mutatkozott a nemzetiségek posztulátumai iránt. Különösen a románok szerepe értékelődött fel.

Magyarázatra szoruló kérdés: pár évvel az első világháború előtt mi indokolta a román békeakciót? A századforduló utáni években kortársai közül elsőként Tiszta István ismerte fel az Osztrák-Magyar Monarchia létét alapjaiban veszélyeztető külső- és belső erők egyesített támadásra való készülődését. A bel- és külpolitikai pozíciók megszilárdítása érdekében, tehát haladéktalanul meg kellett kezdeni a közeledést a haza idegen ajkú polgárai felé. Az alkudozásokra Tisza a románokat ítélte a legalkalmasabbaknak. Két érv hozható fel e helyes politikai meglátás mellett. Először is könnyebbnek tűnt dűlőre vergődni Erdély ügyében a legnagyobb számú nemzeti kisebbségként nyilvántartott román közösséggel, mint a pánszláv agitációtól elválaszthatatlan és elszigetelhetetlen szerb nacionalistákkal. Másodsor pedig az oroszokkal határvitába bonyolódott román királyság kedvező lépésként értékelte az 1910-es év első felében elindított magyar-román közeledési akciót.

A két Balkán háborút Bukarestben kötött békével zárták le (1913). Ennek során Románia titkos szövetsége, az Osztrák-Magyar Monarchia közreműködése nélkül megkaparintotta Dél-Dobruzdát. Figyelmeztetés volt ez a javából. A balkáni kis államok a gyámkodó és bábáskodó európai hatalmak értésére adták, hogy jövőjüket önállóan képzelik el. Németország az elszennvedett presztízsvesztését, a Monarchia csorbát szenvedett tekintélyét diplomáciai aktivitással kívánta visszaszerezni, illetve kiköszörülni. Ám ezalatt a fineszes *Bratianu* vezette románok sem tétlenkedtek. Ügyes diplomáciai érzékkel igyekeztek kiaknázni a kínálókozó lehetőséget. Léptek Németország irányába, mert erre kötelezte őket a Hármasszövetséggel 1912-ben megújított titkos szerződés, de ezzel egyidőben keresték az orosz cár kezét is, benne remélték a román érdekek potenciális támogatóját. A fejleményeket növekvő aggodalommal szemlélő német és osztrák-magyar diplomácia gyorsan hozzálátott, hogy lebontsa a magyar-román bizalom elmélyítése útjában álló torlaszokat. Bukarest megnyugvással vette tudomásul a feszültségmentesítést célzó törekvéseket. *Bratianu* készséges partnernek mutatkozott, ám a kapcsolatok rendezése feltételül szabta a magyarországi és erdélyi románok helyzetének javítását. Közölte *Fürstenberg* herceggel, a Monarchia új bukaresti követével, hogy a királyság közvéleménye csakis abban az esetben nyerhető meg a külpolitikának, ha a magyar kormány nagyobb megértést és előzékenységet tanúsít a román nemzetiséggel szemben. A követ továbbította Bukarest kívánságát *Berchtold* közös külügyminiszterhez, hogy az mielőbb tájékoztathassa a nemzetiségi ügyeket irányító Tiszát.\* *Berchtold* hosszúra nyúlt indoklásában – Romániának a Hármasszövetségben való megtartására hivatkozva – arra kérte Tiszát, lépjen érintkezésbe a román nemzeti komité tagjaival, üljön le velük tárgyalni és vegye át óhajtásaikat.

1912-ben Tisza már nem tartotta lehetetlennek a román tárgyalások megkezdését – bár 1910-ben még az RNP feloszlását követelte –, de még mindig nem a párt komitéjával,

<sup>†</sup> Deák Ferenc 1872. jan. 23-i beszéde a képviselőházban. Közli: *Képviselőházi Napló*, 1869–72. XX.

<sup>‡</sup> U.o.

\* Pölsöskei Ferenc: Tisza István nemzetiségi politikája az első világháború előestéjén. *Századok*, 1970. (Közli Fürstenberg herceg 1912. nov. 26-i *Berchtol* közös külügyminiszterhez írott levelét.)

hanem *Mibuval* kereste a kapcsolatot. Mind Bécs, mind Bukarest arra az álláspontra helyezkedett, hogy nem egy kisváros jelentéktelen személyiségével, hanem a *Román Nemzeti Párt* vezető egyéniségeivel kell alkudoznia. Tisza engedett a nyomásnak, 1912. december 18-án értesítette az RNP komitétját, hogy tárgyalásokat kíván velük kezdeni. Felhívására *Mihályi Tivadar*, *Maniu Gyula* és *Braniste Valér* a román nemzeti komité nevében 1913. január 21-én átnyújtotta Tiszának a 11 pontból álló jegyzéket. Az eredeti ügyiratra az akkori miniszterelnök *Lukács László* feljegyezte: „Nacionalisták (Mihályi Tivadar)”.<sup>†</sup>

Íme a nacionalisták művelődésügyi követelése:

1. *A tanszabadság elvének megfelelően ismertessék el a jog és adassék meg intézményileg a lehetőség arra, hogy a román nép a közoktatás minden fokán a saját nyelvén művelődhessen, úgy az állami és községi, mint a felekezeti tanintézetekben.*

2. *A vallásszabadság és a felekezeti egyenjogúság megvalósítása céljából biztosítsassék és tartassék tiszteletben úgy egyházi iskolai, mint alapítványi és belső ügykezelési téren a görög-keleti román egyház autonómiája és létesíttessék a görög katolikus román egyház autonómiája. Hajtassék végre az 1848. évi XX. tc. Bocsásson az állam mindkét román egyház rendelkezésére a többi egyházaknak nyújtott összegekkel arányban álló segílyt, úgy egyházi, mint iskolai célokra.*

*A hajdudorogi egyházmegyéhez csatolt román községek csatoltassanak vissza a Gyulafehérvár-fogarasi görög katolikus román egyháztartományhoz.*

*Mindezen kérdések közelebbi meghatározása az illetékes egyházfőkkel létesítendő megállapodás alapján fog történni.*

Tisza pontról pontra válaszolt a románok punktációjára, s az akta külső lapjára saját kezűleg ráírta: „Mihályiéknak 1913. február 6-án adott válasz”.<sup>‡</sup>

*ad.1./ A törvény teljes szabadságot biztosít a románoknak román tannyelvű nép- és középiskolák állítására s az állam őket ezen joguk gyakorlásában tetemes anyagi áldozattal (tanítói és tanári fizeték-kiegészítés) támogatja.*

*Az egyetemi oktatásnak azonban államának és egységesnek kell lennie s annak, mint általában az állami oktatásnak, tannyelve csak a magyar lehet. Azt azonban teljes jó viszony helyreállításával készséggel koncedálnám, hogy úgy az egyetemeken, mint a magyar tannyelvű középiskolákban a hazában beszélt nem magyar nyelvek az eddiginél intenzívebben taníttassanak és a magyar tannyelvű iskolákat látogató nem magyar anyanyelvű gyermekek saját lelkéseiktől, vagy hitoktatóiktól anyanyelvükön részesüljenek vallásos oktatásban.*

*ad.2./ A gör. keleti román egyháznak törvényadta autonómiáját mindenki tiszteletben kívánja tartani, s ha egyes konkrét sérelmek merültek volna fel, azoknak törvény, igazság és jóakarát alapján való orvoslása nem ütközik nehézségbe. Ezek esetről-esetre megvizsgálandó konkrét adminisztratív ügyek.*

*Állami szempontból annak sem volna akadályja, hogy a róm. kath. autonómiával egyidejűleg a gör. kath. román egyház külön autonóm szervezettel ruháztassék fel. Az 1848:XX. tc. nem valamely egységes kulcs, hanem az igazolandó szükségletek mérve szerint rendeli el az egyházak segítyezését. Ezen az alapon történik e törvény fokozatos végrehajtása minden vallásfelekezetre vonatkozólag s emeltetik lépésről lépésre a gör. kel. román egyház államségelye is. A tovább haladást ezen a téren melegen óhajtom (így pl. legközelebbtről a kisebb képesítésű lelkészek korpólékának ügyében is), annak mérve azonban kétségtelenül függ a kölcsönös jóhangulat és bizalom mértékétől is.*

*A hajdudorogi egyházmegye felállítását tisztán defenzív célból történt. Román egyházközségek megmagyarosítását senki nem vette célba s ha netalán román egyházközségek is csatoltattak volna a püspökséghez, ezek visszacsatolása ellen nem tehető kifogás.*

Az 1913. tavaszán félbeszakadt magyar-román békeakció következő fordulóját még az év őszén, Tisza második miniszterelnöksége (1913–1917) alatt tartották meg. Kormányra lépte

<sup>†</sup> *Református Egyház Központi Levéltára*. Tisza-iratok, 45. cs.

<sup>‡</sup> U.o.

előtti román közeledését (1912) szigorúan magánjellegűnek minősítette, de hozzáfűzte: „... az akkori miniszterelnök úrnak (Lukács László), nem megbízásából talán, de tudtával és helyesléssel vettem fel a személyes eszmecsere k fonalát a román nemzetiségi párt egyes vezető férfaival”.<sup>†</sup>

Az akta eredeti fogalmazványának hátlapjára Tisza ceruzával feljegyezte: „Mihaliéknak 1913. okt. 30-án átadott pro memoria”.<sup>‡</sup> A főbb pontok a következők.

*a/ Tartozkodni kívánunk minden olyan eljárástól, a melyik a román felekezeti iskolákat kellő ok nélkül megszüntesse, vagy fejlődésükben akadályozza. Hajlandók vagyunk megfontolás tárgyává tenni az 1907-iki népnevelési törvénynek ebből a szempontból szükséges módosítását.*

*b/ Hajlandók vagyunk azon állami népiskoláknál, a melyeket nem magyar anyanyelvű növendékek nagyobb számban látogatnak, tért nyitni a nem magyar anyanyelvű érvényesülésének is.*

*c/ Középsiskolákban behozzuk az illető vidéken tömegesebben beszélt valamely nem magyar nyelvnek és e nyelv irodalmának tanítását is, a mi módot nyújt a nem magyar ajkú növendékeknek anyanyelvük és saját irodalmuk alapos művelésére s kombinálva a hivatali qualificációra és a gyakorlati vizsgára vonatkozólag fentebb elmondottakat, általánosság fogja tenni a magyar intelligencia körében is a hazában beszélt nem magyar nyelveknek ismeretét.*

*f/ Úgy a létező, mint a létesítendő tanintézetek a görögkeleti és görög katólikus román egyházak autonómikus jogainak megfelelőleg főhatóságaik közvetlen vezetése alatt fognak állani, természetesen az állam törvényes ellenőrzése mellett.*

A Mihályiéknak átadott memorandumra következett a románok terjedelmes válasza, amelyre Tisza ceruzával ráírta: „Mihaliéknak 1913. dec.-ben átadott munkálata”.<sup>\*</sup> A főbb pontok a következők.

*1. A román tanulók oktatásukat a népiskolákban román nyelven fogják nyerni. E célból:*

*a/ törvény útján módosítani fog az 1907. évi XXVII.t.c. különösen hatályon kívül fog helyezettetni ezen törvény 2-ik paragrafusának 3-ik bekezdése, a 12. paragrafusnak 3., 4. és 5-ik bekezdése, valamint a 18–29-ig és 33-ik paragrafusok. Hasonlóképpen megfelelően módosítani fog az 1907. évi 26-ik t.c. és az 1913. évi XVI. tc., hatályukba visszahelyeztetvén az 1868. évi XXXVIII-ik t.c. 58. és 80-ik szakaszait, azzal a megszorítással, hogy a népiskolák V-ik évfolyamától kezdve a magyar nyelv kötelező tantárgy lesz.*

*b/ feltétlenül elismertetik mindkét román felekezetnek korlátlan iskola fenntartási joga, valamint az azok feletti rendelkezési és fegyelmi joghatósága és pedig azon községekben is, ahol a felekezeti iskolák különféle okokból már megszüntetve lettek, úgyszintén a volt katonai határvidékeken lévő községekben is.*

*3. A felekezeti népiskolák ellenőrzése az egyházakat fogja megilletni. Mint állami tanfelügyelők csak oly férfiak lesznek alkalmazhatók, kik a román oktatás iránt is kellő érzékkel és jóakarattal bírnak.*

*4. Addig is, amíg az egyházak képesek lesznek kellő számú tanítóképezdét és internátust államsegéllyel fenntartani és így elegendő tanítót képesíteni a felekezeti iskoláknak, tekintettel a jelenlegi nagymérvű tanítói hiányra, meg fog engedtetni tanítókként ideiglenesen lelkészeket és más megfelelő értelmiségű egyéneket is alkalmazni. A tanítási idő és évfolyamok beosztásánál engedtesék meg a helyi viszonyok figyelembe vétele.*

*5. A törvény szabad jogot biztosít az egyházaknak, társaságoknak és alapítványoknak, nemcsak népiskolák, hanem román tannyelvű középiskolák, ipari és szakiskolák felállítására is; de miután a román egyházak és egyletek nem rendelkeznek a kellő anyagi erővel és így saját erejükből nem képesek ily természetű tanintézeteket megfelelő számban felállítani és fenntartani: az állam mindegyik egyházmegyét kellő anyagi segélyben fogja részesíteni abból a célból, hogy ily tanintézeteket létesíthessen és pedig egyelőre olyképpen, hogy minden 150.000 lélek után egy teljes középiskolát, egy alsó középiskolát, vagy polgári*

<sup>†</sup> Albrecht Ferenc: *Forrástanulmányok gr. Tisza I. román nemzetiségi politikájához*. Lugos, 1933.

<sup>‡</sup> R.E.K.L. U.o.

<sup>\*</sup> U.o.



iskolát, fiuk vagy leányok részére és egy ipari iskolát és minden 300.000 lélek után egy felsőbb szakiskolát állíthasson fel. Ezen iskolák tannyelve a román nyelv lesz, a magyar nyelvnek, mint kötelező tantárgynak oly mérvben való oktatásával, amint ezt az 1883. évi XXX.t.c. előírja. Ezen iskolák székhelyeinek megállapítása az egyházi hatóságok hatáskörébe fog tartozni.

11. A román tanulók vallásitanítása minden iskolában románul és az egyházukhoz tartozó lelkészek által fog történni. A román vallásitanítókat az iskolafenntartó épp úgy fogja fizetni, mint a többi felekezeti vallásitanítókat. A vallásitanítás nyelvének kérdése körül felmerült nézeteltérések következtében visszatartott vallásitanítói fizetés haladéktalanul ki fog utaltatni.

12. A román tannyelvű középiskolákban taníttatni fog a román nép története is és az összes tanintézetekben tiszteletben fognak tartatni.

A gróf Tisza István miniszterelnök irányította magyar és a Mihályi Tivadar parlamenti képviselő vezette román tárgyaló küldöttség 1913 decemberében és 1914 januárjában több ízben is sikertelen konzultációt folytatott egymással. Már csak napok kérdése volt, hogy mikor függesztik fel az eszmecsereket. A helyzet megmentése és a végleges szakítás elkerülése érdekében Czernin közbelépett és a tárgyalások elnapolását indítványozta.<sup>†</sup> Az 1914. január 15-én Tiszának címzett bécsi sürgönyben ez állt: „Ha másként nem lehetséges, akkor véleményem szerint ... inkább el kellene napolni a tárgyalásokat azzal a határozott kijelentéssel, hogy azokat néhány héten belül ismét felvesszük”.<sup>‡</sup> Mindhiába kérte Czernin Tiszát, a visszafordíthatatlan folyamaton ekkor már semmi sem változtatható, mivel a román nemzeti komité 1914. február 17-i ülésén egyhangúlag hozott határozatában kategorikusan elutasította Tisza kezdeményezését. A Román Nemzeti Párt mély sajnálattal tudatta, hogy: „... a miniszterelnök úr ő nagyméltósága által javasolt végleges megoldás... alkalmatlan arra, hogy a magyar állam kormányzati politikája és a románok közötti ellentét akárcsak rövid időre is elhárítható”.<sup>\*</sup>

Másként is alakulhattak volna a dolgok, ha a magyar uralkodó osztályok nem felejtik el Széchenyinek még a reformkorban elhangzott figyelmeztetését: „nem elég a mai időkben törvényeket írni, de azok iránt szimpátiát is kell gerjeszteni. És ha valaki ollyas törvénynek nem hódol, melly előtte gyűlöletes, mellytől természete visszaborzad, súlythatja őt a betűnek szigorúsága ugyan, de célját veszti; mert mártírt emel, ez pedig fanatizmust szül...”<sup>\*\*</sup> A legnagyobb magyar önkritikusan megkérdte honfitársaitól, nem szégyen a magyarságra nézve a nemzetiségek kiközösítése, hisz „... mi talán kristálytiszták vagyunk-e?”<sup>a/</sup>

A magyarság kelet-európai hegemoniájának lehetőségét vizsgáló Mocsáry Széchenyinél is tovább ment, szerinte a magyarság jövője annak függvényében alakul majd, hogy a kormány akar-e megérett politikát folytatni a nemzetiségek iránt. Ha igen, akkor a magyar és nemzetközi közvéleményt könnyen meg lehet nyerni az ügynek, de ha: „Kisszerű civakodás és alap nélkül való veszekedés fog ... felülkerekedni, ha a világ azt látja, hogy mi nem felejtettünk ... és nem tanultunk semmit: akkor majd eljönnek mások rendet csinálni, s kiveszik kezünkől azon igen fontos szerepet, melyre különben hivatva vagyunk...” A realpolitikuss Mocsáry nagy előrelátással kimondta a következő évtizedek végététét, amit a történelem igazolt.<sup>b/</sup>

FAR SÁNDOR

† Czernin Ottokár: *Emlékeim Tisza István grófról*. Bp., 1925.

‡ U.o.

\* Az RNP komitéjének 1914. febr. 17-i határozata. Lelőhelye: R.E.K.L. U.o.

\*\* *gr. Széchenyi István összes művei*, I. 1841–43. Bp., 1927.

a/ U.o.

b/ Mocsáry L., id.mű

# JEGYZET

## NACIONALIZMUS

A náció a *natus* szóból ered. Latinul “születettet” jelent, és arra utal, hogy valakik a születésüktől fogva tartoznak össze. Hogyan lett ebből a látszólag ártatlan közösségi tudatból vészterhes ideológia?

Kevesen tartják számon, hogy a náció ellentéte eredetileg a *démosz* volt (a görög *démé* szóból), amely területi közösséget jelentett. A forradalmi újítás ebben az lehetett, hogy a politikai hatalmat nem a születés, hanem az együtt élés jogán birtokolta a közösség. Az egyén mindkét esetben osztozik a közösség sorsában. De míg születési joron a közösség múltját kell vállalnia az egyénnek, addig az együtt élés közös jelent és jövőt ígér.

Mindkét közösségi együttélés megszülte a maga politikai világmagyarázatát. A démoszra hivatkozik valamennyi demokrácia, a nációra minden nacionalizmus. Mindkettő olyan politikai ideológia, amely átítatja a közösség kultúráját, meghatározza intézményeit, magatartásait és normáit.

Terjed-e nálunk a nacionalizmus? Törvényszerű-e, hogy az összeomló Szovjetunió hatalmi vákuumában – Európa keleti térfelén – ismét a nacionalizmus legyen a meghatározó “politikai kultúra”? Van-e különbség nemzeti identitástudat és nacionalizmus között? Jó-e az egyik, rossz-e a másik? Végző soron ezt kérdezzük, amikor kisebbségi diákjainkat tanítjuk.

Sajnos, ma újra divat azt válaszolni, hogy az én szimbólumaim, történelmem, anyanyelvem a nemzeti identitástudat kifejezői, az ő földrajza, államapparátusa és iskolarendszere viszont a nacionalizmust szolgálja. Mint ahogy divatossá vált az írászтал-politológia is, amely semmiféle kötődésről sem akar tudni, a liberalizmus és a tolerancia jegyében. Ha a Holdról emberek szállnának közeink – ahogy Bosznia fölé szállnak az amerikai segélyszállítók –, identitásunk tudatát minden vonatkozó kutatás szerint meghökkentően egyformának találják.

Minden nemzeti identitásnak történeti gyökerei vannak: a nemzeti azonosság tudata történeti tudat. Nem véletlen, hogy a felszabadulás nagy periódusaiban virágzott a nemzeti történetírás; ma is. Az a vita, hogy vajon melyik történelem az igazi, nem mai keletű, legfőljebb csak nem figyelünk

eléggé rá. Igaz és hamis történetírók mindig voltak, ahogyan igaz és hamis proféták is, mivel a történelemnek mindig van érvényes értelmezése a közösség számára, és van destruktív, közösséget romboló értelmezése is. Nem a történelem maga, hanem annak értelmezése a fontos a nemzeti azonosság tudata szempontjából; akkor is, ha a tények pusztá felsorolásának látszik (egy régészeti lelet, egy okirati utalás).

E történeti értelmezések egyik fontos mondanivalója, hogy az egy nemzethez tartozók “választott nép”. Abban az értelemben legalábbis, hogy máig fennmaradtak a történelem viharában; de azért is, mert egyfajta “küldetésük” van. A nemzet hivatása, hogy teljesítse, amit a sors rábízott: hazát teremtsen a közösség tagjainak, elfogadható életet mindenkinek, aki a néphez tartozik, jövőt azoknak, akik a mai generáció helyébe lépnek. A “ki-választottság” néha még ennél is több. A történet éppen azt demonstrálja, hogy ennek a nemzetnek (az adott nemzetnek) a sorsa törvényszerűen alakul, és akárhogy fordul is, végül jóra fordul.

A nemzet nem föltétlenül fedi a népet, még kevésbé az államot, a társadalmat vagy az országot. A nemzet tagjai a választottak, akik hordozzák, demonstrálják és betöltik a sorsot. Minden nemzeti történelemnek megvan a maga történeti arcképcsarnoka, “vezérlő csillagai”, történelmi hősei. Nincs nemzeti történelem e vezérlő csillagok nélkül. Néha többféle arcképcsarnok is él egymás mellett, egymásra rétegződve. A 19. század magyar nemzeti romantikáját megelőzte egy másik (Árpád, Mátyás, Rákóczi); az amerikai Dél “alapító atyái” mellé a polgárháború után lassan felsorakoztak az amerikai Észak alapítói (a Mayflower hajóról partra szállók). Ők a választottak. A nemzeti tudat nemcsak közösségi tudat, hanem a választottság tudata is. A nacionalizmus eredetileg nem populista ideológia; nem a tömegeké, hanem az arisztokratáké. A nacionalizmus nem a többség ideológiája, hanem az elzárkózó kisebbségé.

A “küldetés”, amelyet a választottak betöltenek, rendszerint hosszú vándorlás, hajóút, nagy kaland, mítikus utazás, telve életveszéllyel és élet-halál küzdelmekkel. Célja többnyire egy új világ, egy másik haza, egy föld, amely ősi joron eredetileg az



övek. Illusztrációkért nem kell a szomszédba mennünk. Délkelet-Európában talán nincs is nemzeti tudat, amelyben ne volna föltalálható az “ígéret földje”. Közös bennük, hogy ilyen föld geográfiailag valóban létezik; legföljebb nem ott és nem úgy, ahogyan az a nemzeti tudatban szerepel. Kézzelel foghatóvá teszi, földrajzilag megalapozza tehát a nemzeti tudatot; mégsem érhető el a magateljességében soha sem. Az ígéret földje talán nem is arra való (akkor sem, ha politikai erők és hatalmi döntések erre hivatkozva csatolnak oda és vissza területeket). Az ígéret földje arra szolgál, hogy a küldetés tudatát reálissá és konkrétá tegye: szimbolizálja azt a küldetést, amelyre a választottakat a történelem kiszemelte.

Nemcsak az “ígéret földje” szimbolizálja ezt a küldetést. Minden nemzeti történelem tele van szimbólumokkal. Nem egyszerű jelképek ezek, mint az újelző táblák vagy a villanyrendőr. A szimbólumok nemcsak jelzik a nemzet történetét, hanem egyben maguk is részei a történeti hagyománynak. A címer, a korona, a lobogó annál hitelesebb, mennél régibb, és hitelét veszti, ha kiderül, hogy hamisítvány. Szentnek kijáró tisztelet azért övezi a nemzet szimbólumait, mert részei a közösség történeti örökségének. Használatuk és gyalázásuk nem egyszerű vandalizmus, amely a közlekedést veszélyeztetné, hanem egyben a közösség létének kétségbe vonása is.

A nemzeti történelem fordulópontjaira nemzeti ünnepeinken emlékezünk. A nemzeti történelemnek ugyanis vannak szakaszai, amikor a nemzet válaszúthoz jut. Ezeket a szakaszokat “sűrűsödik” a történelem, néhány hét, hónap vagy év alatt több történik vele, mint máskor évtizedeken vagy századokon át. A történeti hősokeket erejük teljében látjuk itt, a dráma tragédiává, a győzelem dicsőségé válik (és fordítva). Az idő “kifordul a sarkából” vagy még inkább “beteljesedik”. Erre nemcsak emlékeznie kell a közösségnek, hanem újra végig élni, eljátszani és ezáltal ismét részt venni benne; hiszen ez adja meg a közösség létének értelmét.

Sem a közösség, sem az egyén nem lehet megazonosság tudat nélkül. E szükséglet mintegy velünk született, tudatunkkal együtt formálódik, és mindenképp kielégítésre vár. Megtagadni az azonosság tudatát az egyéntől annyi, mit örületbe kergetni; elrabolni a közösség identitását pedig a közösség fölbomlását jelenti. Elmagyarázni tehát, hogy a közösség története “nem igaz”, egyrészt hiábavaló, másrészt destruktív. A nemzeti identitás tudat egyéni és közösségi szükségletből táplálkozik, és ezt a szükségletet történeti események-

kel, szimbólumokkal és hősokekkel elégíti ki. “Mitőlógiátlanítani” lehet ugyan ezt a történeti tudatot, de kielégítetlenül hagyni nem szabad. Tudnunk kell azonban – tanárként és értelmiségiként –, hogy e közösségi szükséglettel politikailag súlyosan vissza is lehet élni. A nacionalizmus mint politikai ideológia nem egyszerűen válasz az identitás válságára, hanem jogosítvány arra, hogy valamely csoport a politikai hatalmat “a nemzet” nevében megragadja és kisajátítsa.

Maga a nacionalizmus – mint politikai ideológia – eredendően konzervatív és arisztokratikus; történeti érveket kínál egy választott csoport hatalomgyakorlásához. Pusztító tömegideológia akkor válik belőle, ha egy társadalom legszélesebb köreit sikerül vele átíratni; ha maga a “nép” fogadja el, hogy úgy, ahogy van, választott, történeti okokból jogosult az “ígéret földjére” és el kell érnie a beteljesült igazságot. A társadalmi igazságot ígérő szocialisztikus utópiák és a konzervatív nacionalizmusok ötvözetei bizonyultak századunk legerőteljesebb politikai ideológiáinak, ilyenek szolgálták a 20. század pusztító önkényuralmait.

Hogyan védekezzünk az ilyen ideológia hatásai ellen? Meg tudjuk-e védeni tőlük önmagunkat és a ránk bízottakat? Történeti bizonyítékaink vannak rá, hogy, sajnos, sem idősök, sem fiatalok nincsenek eleve védett helyzetben. Hiú ábránd tehát abban reménykedni, hogy az emberiség előbb-utóbb kinövi a saját közösségi törvényszerűségeit, hiszen a nacionalizmus mindig fontos és létező egyéni, közösségi szükségletre ígér írt. A felvilágosítás és történetkritika sem biztosíték rá, hogy a nacionalizmussal szemben egyszer s mindenkorra ellenállók lehetünk; sőt, a túlzott kritika olyan elvonó kúra, amely előbb-utóbb akár a visszájára is fordulhat.

Elkötelezett kollektívizmus vagy szociálisan érzéketlen liberalizmus helyett az igazi megoldást a demokrácia ígéri. A demokrácia új közösségtudat, amely elsősorban nem a közösen átélt történelemre, hanem az elfogadott együttélési törvényekre alapoz. A demokrácia nem hatalomgyakorlás a nemzet nevében, hanem kormányzás a meghozott törvények alapján.

Magánéletünket meghatározzák – mindig meg is fogják határozni – egyéni kötődéseink, értékviszáltsáink és személyes történelmünk: azonosságunk (nemzeti identitásunk) tudata. A közéletben azonban nem kiválasztás, sors vagy közös múlt igazít el, hanem törvényeink. S előttük mind egyenlőek vagyunk.

*Kozma Tamás*

## NÉPRAJZI VÁZLATOK

1993. január 1-jén megszületik az *Európa-Ház. Utz Jeggle* (a Ludwig Uhland Intézet igazgatója) szerint ezentúl a vámőrök szakszervezetének és a teológusok értekezéseinek lesz témája az egykor volt határ.

Fényképek: a szétbombázott Maginot-vonal, "fajgyalászás" miatt nyilvánosan kopaszra nyírt gyönyörű német lány 1938-ban a Loreley-szikla mellett, *Herzl* álmodik a zsidó államról a Rajna hídjára könyökölve, lódenkabátos-kofferes embercsoport lopakodik át egy erdősegen "Valahol Európában". Rossz érzés az európainak, hogy megszűntek a határok: az ember csak bosszankodik a közlekedési dugó miatt a Brenneren, a párizsi kiskocsmák helyén már csak McDonald's van, a pizzeriák eltűnnek Bolognában, helyükön csak kebab, a bajor sörözőkben nincs többé disznósajt.

1992-ben ünnepeltük pontosan ötszázadszor, hogy Európa 1492-ben széttörte a határokat. Oh, Európa.

A jólét és gazdagság szigetét meg kell őrizni az agresszív export-nemzetektől, az amerikai szabadkereskedelemtől. És ebből a jólétből hány menekült, hány vendégmunkás, hány cigány, nem-keresztény, nem-fehér részesülhet?

Egy csónakban evezünk. A csónak már megtelt.

Kelet-Európa ismét hosszú időre indexre került. A határok nélküli Európának új határa van. A "művelt" világ határa legjobb esetben az egykori NDK keleti határfolyója. Az Európa-házból kiűzik az idegeneket, menjenek vissza hazájukba. Az új Európához totálisan kell alkalmazkodni.

Európa történelmileg legérdekesebb határa a Rajna. Természetes, hogy a kutatók előnyben részesítették ezt a szép német folyót. Csak az nem biztos, hogy egyszerűen szép, hogy egyszerűen német, hogy egyszerűen folyó. Az évszázadok során transzcendens jelentőségű lett. A történelem kajánsága, hogy a germán törzsek, a középkori németiség a "határ" fogalmát a rómaiak latinjából vette át: *margo, marca*. Innen származik a méltóság is: őgróf annyit jelent mint *Markgraf*. Nyugati szomszédunk is egy nagy birodalom keleti határa volt: *Ostmark* (Österreich). Aztán jött a fordulat, a Német Lovagrend egyik 1262-es oklevela a következőképpen szólt: "... a mi Granizánkon..." – vette át a lengyel szót. A mai német *Grenze Luther Márton* Biblia-fordításában jelent meg.

A Rajna-határ romantikája a gonosz *Napóleon* ellen vívott hősi felszabadító háború katonadal mozgalmában született. És ez tart ma is, bár értel-

mét elvesztette. Egy 1972-es népzenei kutatás szerint, ha egy német társaságnak jó hangulata kerekedik, akkor 45%-uk azt éneklí, hogy csodaszép német Rajna, 43%-uk pedig azt intonálja, hogy miért olyan szép a Rajna-parton. És minden német karneváli ünnepségen hallható, hogy "látam ágyában Rajna Apánkat". Tehát a sörözőkön kívül a Rajna forrása a németek favorizált helye a belga Ardennektől lengyel kisvárosokig. *Goethe-t* is inspirálta már, hogy riadót fúj, a csatakürt, míg német Rajnájuk nem szabad. Aztán megszületett a negatív konnotációt nyert "Wacht am Rhein", majd az utolsó csepp vérig vívandó honvédő háború mítosza. Így lett a Rajna jelkép. És a folyó mellett a neuralgikus terület Elzász. Már a 18. században visszhangzott sok német egyetemi város a jelszótól: "Le a welsch plundrával!" (Welsch = kelta, franciául beszélő svájci, tört németiség, stb.) Mint nálunk egykor a kuruckodó német plundra elleni "hazaffyas" mozgalom. Hegyi községekben ez másképp nyilvánult meg. "A welschül beszélők nem is tudnak rendesen németül."

Sok-sok háborút vívtak a Rajnáért mint határfolyóért (a természetes határok mítosza jegyében), ám igazán definiálni csak 1697-ben (!) tudták. Nincs a Földön nehezebb kérdés, mint "a fősodor mentén kijelölni a határvonalat". Kérem, higgyünk a németeknek és a franciáknak ebben a kérdésben! Ők igazán értenek hozzá. Nem lehet sorompót építeni, mérőföldkövet lerakni.

Középvonal vagy fősodor?

A *Karolingok* óta lehet tudni, hogy az így meghúzott határ sok-sok nemzedék életét megkeseríti. Az 1697-ben felállított vegyesbizottságok kisebb-nagyobb megszakításokkal 1963-ig foglalkoztak a kérdéssel, majd bölcsen úgy döntött a német és a francia kormány, hogy ezer évnyi szenvedés után legjobb hagyni a csodába az egész kérdést. A természetes határok, az örök határok, a diktált határok mindig változnak – elég rápillantanunk a térképekre!

A közigazgatási határok ugyanis erőszakosan elszakíthatnak egymástól gazdasági és kulturális egységeket. Ha azért fennmarad a folyamatosság, akkor "zöld határról" van szó, ha teljesen megszűnik az átjárhatóság, akkor "vasfüggönyről". A Balkánon például a korábbi évszázadokban a határok egyértelműen ott húzódtak, ahol a katonák akarták, a hadi szándékok és lehetőségek alapján. Ma már az is bizonyos, nem lehet kényszerrel egyesíteni kulturálisan olyannyira ellentétes területeket, mint történt a Szovjetunió, Jugoszlávia esetében.

Szolgáljon példaként Németország, mert a kö-

zépkor óta Nyugat-Európa része. Bár *Max Weber* nem is olyan régen Kelet-Elbiára és Nyugat-Elbiára osztotta. Az volt a különbség, mi terhelte a parasztságot: pénzadó vagy robot. Csak Nyugat-Elbia tartozott az 1250 körül kialakult Európa-maghoz, amelyben pénzforgalom és fizetési forgalom dominált, nagyjából a London-Róma tengely mentén. Ahogyan a 18. században a Rajna közlekedési útvonal lett, úgy nőtt meg Európa, határai kitolódtak a Berlin-Breslau (Wrocław)-Bécs-Triest vonalig, s így maradt 1914-ig a helyzet.

Azért is érdemes Németország példájánál maradni, mert a vizsaly örökkévalónak látszott és nagy ügyel-bajjal oldották meg a határok kérdését. Nem így történt a másik modell-területen, Dél-Tirolban, ahol *Deus ex machina*-nak látszik az autonómia modern újjászületése. Tehát térjünk vissza Elzászba, a jakobinusok teremttette egységes francia nemzetállam presztizsterületére. Fővárosa Strassbourg, vagy Straßburg, egyeteme tele van német diákkal, mert itt lehet leginkább beszívni a francia kultúra levegőjét. Német apák ezt elég régóta tudják, ezért került ide tanulni 20 évesen Goethe is. Furcsa helyzet: az abszolutista francia birodalom meghódított egy Elzász nevű provinciát, s ennek fővárosává tette a szabad város-köztársaságot. Itt franciául tanította Goethe-t az a *Herder*, aki a mi pusztulásunkat megjósolta. Két nemzedékkel később, minden rendes egyetemen ciklikusan bekövetkező diáklázadások egyikén, itt lett diákvezér korának *Rudi Dutschke-ja*, *Georg Büchner*.

Ez a néhány apró, érdekes történet story lenne és nem history, ha közben nem történt volna valami figyelemreméltó. Az ugyanis, hogy a lakosság, az elzásziak lelkét nem mérgezték meg sem a francia, sem a német pusztító ideológiák, egyik ide-oda-csatolásban sem igazán vettek részt, hanem éltek a maguk életét. Igaz, mindkét nagyhatalom politikusan számára nemzetileg megbízhatatlanok maradtak, mert szókéek, kékszemeűek, "árjak", tele vannak Goethe, Herder, Büchner emlékhellyel, ám Napóleon-rajongók, s a lotharingjai kettős keresztért dobog szívük (lám-lám, ott is egy kettős kereszt annyi baj oka!), a *Gloire* és a *Tricolore* érték számukra, de csak akkora, hogy koccintanak rá.

A történet vége roppant hétköznapi, egyszerű. Minden hétvégén ugyanaz történik. 50–100 km mélységben megindul a német népvándorlás Nyugat felé. Hihetetlen forgalom van az Európa-hídon, amely összeköti Kehl-lel Straßburgot. Nincs parkolóhely, az aubergekben és a Winstubékban (welschül, németül Weinstube) nincs üres asztal.

Két hagyományos és polgári érték körül szerveződik a mozgás. Az egyik a hétvégi kiadós séta az összkomfortos természetben, ezt szolgálják az olyan konstrukciók, mint például "A festői falvak útja". A másik a kulináris örömezők, "A sült harcsa útja". Egyre több ilyen épül, mert nagyon kellemesnek tartják ott a turista-megszállást. A régió lakói végérvényesen úgy gondolják, hogy betagozódtak Franciaországba, a hétvégéken megjelenő milliányi németet pedig vonzza a szabadabb levegő, a bizalom, ám elsősorban az annyira irigyelt *savoir vivre* (életművészet).

Mikor lesz mifelénk is kizárólag a tudományé a határkérdésekről való gondolkodás? Akkor, amikor történelemkönyveinkben nemzetünk történelme helyett városaink, falvaink, tájaink építésének, alakításának története lesz csak. Vagyis történelmi tudatunk hősi halottaink helyett alkotóvágyunkat, kultúránkat hangsúlyozza.

*Hegedűs T. András*

#### KISEBBSÉGEK PERIFÉRIÁN

Jó ideje foglalkoztat a cigány gyerekek iskolai szereplése. Megpróbáltam leírni a jelenséget, eljutottam odáig, hogy viszonylag pontosan meg tudtam mondani: miként jelentkeznek a problémák.

A szociális háttérű alulteljesítés minden szimptomája megmutatkozik. A szakirodalom ide vonatkozó passzusainak megfelelően a hátrányos helyzetű, iskolázatlan szülőek gyerekei minden statisztikában kimutatható hátrányt elszenvednek, amit csak el lehet szenvedni. Nagy tömegük nem végzi el az általános iskolát sem, a benn maradók között nagyon sok a túlkoros, az aktuális tanévet eredménytelenül befejező. A felső tagozatról úgy tűnik el, hogy minden következő osztályfokon az előző létszámnak már csak jelentésszerűen megfogyatkozott része marad. Jelenlétük aránya a kiegészítő iskolákban riasztóan magas. A középfokon igen alacsony arányban szerepelnek sikerrel. Felsőfokon szereplésük szimbolikus. A helyzetet a különböző rendelkezések, ha egyáltalán, ideig-óráig javítják. A sem nem változatosnak, sem nem méltányosnak nem nevezhető támogatási formák sem hoznak változást.

A diszkrimináció, a szegregáció mintapéldáit nyújtja az iskolarendszer. Körülnézve a nyugat-európai statisztikákban – különös tekintettel azokra az országokra, ahol nagy számú és sokféle kisebbség él – hasonló helyzetet találunk. A cigány





zépkor óta Nyugat-Európa része. Bár *Max Weber* nem is olyan régen Kelet-Elbiára és Nyugat-Elbiára osztotta. Az volt a különbség, mi terhelte a parasztságot: pénzadó vagy robot. Csak Nyugat-Elbia tartozott az 1250 körül kialakult Európa-maghoz, amelyben pénzforgalom és fizetési forgalom dominált, nagyjából a London-Róma tengely mentén. Ahogyan a 18. században a Rajna közlekedési útvonal lett, úgy nőtt meg Európa, határai kitolódtak a Berlin-Breslau (Wrocław)-Bécs-Triest vonalig, s így maradt 1914-ig a helyzet.

Azért is érdemes Németország példájánál maradni, mert a vizsaly örökkévalónak látszott és nagy ügyel-bajjal oldották meg a határok kérdését. Nem így történt a másik modell-területen, Dél-Tirolban, ahol *Deus ex machina*-nak látszik az autonómia modern újjászületése. Tehát térjünk vissza Elzászba, a jakobinusok teremttette egységes francia nemzetállam presztizsterületére. Fővárosa Strassbourg, vagy Straßburg, egyeteme tele van német diákkal, mert itt lehet leginkább beszívni a francia kultúra levegőjét. Német apák ezt elég régóta tudják, ezért került ide tanulni 20 évesen Goethe is. Furcsa helyzet: az abszolutista francia birodalom meghódított egy Elzász nevű provinciát, s ennek fővárosává tette a szabad város-köztársaságot. Itt franciául tanította Goethe-t az a *Herder*, aki a mi pusztulásunkat megjósolta. Két nemzedékkel később, minden rendes egyetemen ciklikusan bekövetkező diáklázadások egyikén, itt lett diákvezér korának *Rudi Dutschke-ja*, *Georg Büchner*.

Ez a néhány apró, érdekes történet story lenne és nem history, ha közben nem történt volna valami figyelemreméltó. Az ugyanis, hogy a lakosság, az elzásziak lelkét nem mérgezték meg sem a francia, sem a német pusztító ideológiák, egyik ide-oda-csatolásban sem igazán vettek részt, hanem éltek a maguk életét. Igaz, mindkét nagyhatalom politikusan számára nemzetileg megbízhatatlanok maradtak, mert szókéek, kékszemeűek, "árjak", tele vannak Goethe, Herder, Büchner emlékhellyel, ám Napóleon-rajongók, s a lotharingjai kettős keresztért dobog szívük (lám-lám, ott is egy kettős kereszt annyi baj oka!), a *Gloire* és a *Tricolore* érték számukra, de csak akkora, hogy koccintanak rá.

A történet vége roppant hétköznapi, egyszerű. Minden hétvégén ugyanaz történik. 50–100 km mélységben megindul a német népvándorlás Nyugat felé. Hihetetlen forgalom van az Európa-hídon, amely összeköti Kehl-lel Straßburgot. Nincs parkolóhely, az aubergekben és a Winstubékban (welschül, németül Weinstube) nincs üres asztal.

Két hagyományos és polgári érték körül szerveződik a mozgás. Az egyik a hétvégi kiadós séta az összkomfortos természetben, ezt szolgálják az olyan konstrukciók, mint például "A festői falvak útja". A másik a kulináris örömezők, "A sült harcsa útja". Egyre több ilyen épül, mert nagyon kellemesnek tartják ott a turista-megszállást. A régió lakói végérvényesen úgy gondolják, hogy betagozódtak Franciaországba, a hétvégéken megjelenő milliányi németet pedig vonzza a szabadabb levegő, a bizalom, ám elsősorban az annyira irigyelt *savoir vivre* (életművészet).

Mikor lesz mifelénk is kizárólag a tudományé a határkérdésekről való gondolkodás? Akkor, amikor történelemkönyveinkben nemzetünk történelme helyett városaink, falvaink, tájaink építésének, alakításának története lesz csak. Vagyis történelmi tudatunk hősi halottaink helyett alkotóvágyunkat, kultúránkat hangsúlyozza.

*Hegedűs T. András*

#### KISEBBSÉGEK PERIFÉRIÁN

Jó ideje foglalkoztat a cigány gyerekek iskolai szereplése. Megpróbáltam leírni a jelenséget, eljutottam odáig, hogy viszonylag pontosan meg tudtam mondani: miként jelentkeznek a problémák.

A szociális háttérű alulteljesítés minden szimptomája megmutatkozik. A szakirodalom ide vonatkozó passzusainak megfelelően a hátrányos helyzetű, iskolázatlan szülőek gyerekei minden statisztikában kimutatható hátrányt elszenvednek, amit csak el lehet szenvedni. Nagy tömegük nem végzi el az általános iskolát sem, a benn maradók között nagyon sok a túlkoros, az aktuális tanévet eredménytelenül befejező. A felső tagozatról úgy tűnik el, hogy minden következő osztályfokon az előző létszámnak már csak jelentésen megfogyatkozott része marad. Jelenlétük aránya a kiegészítő iskolákban riasztóan magas. A középfokon igen alacsony arányban szerepelnek sikerrel. Felsőfokon szereplésük szimbolikus. A helyzetet a különböző rendelkezések, ha egyáltalán, ideig-óráig javítják. A sem nem változatosnak, sem nem méltányosnak nem nevezhető támogatási formák sem hoznak változást.

A diszkrimináció, a szegregáció mintapéldáit nyújtja az iskolarendszer. Körülnézve a nyugat-európai statisztikákban – különös tekintettel azokra az országokra, ahol nagy számú és sokféle kisebbség él – hasonló helyzetet találunk. A cigány

gyerekek statisztikai mutatói mindenhol a legrosszabbak között vannak. A rugalmasan vagy kevésbé rugalmasan alkalmazkodó iskolarendszer a maga speciális módszereivel vagy anélkül, mindenhol kudarcot vall, amennyiben – bár deklarált vágya – nem tudja betagozni a cigányok gyerekeit a mindenféle jót ígérő általános iskolarendszer főáramába. A nálunk még elméletben létező variációk – például a multikulturális iskola – sem ígérnek hatékony megoldást a problémára. Legyen bár az elvi különbség nagyobb egy japán tudós csak anyanyelvén beszélő gyermeke és egy angol anyanyelvű amerikai iskolás között, mint két magyar – egy cigány és egy nem cigány – gyerek között, az iskolai eredmények mégis az utóbbiak között mutatnak nagyobb eltérést. Így vagy úgy, a cigány gyerekek mindig kívül maradnak.

Kemény kijelentések ezek, akkor is, ha persze tudjuk, hogy minden helyzet más és más, hogy a statisztika torzít, hogy a vándorló cigány népesség feltehetően másként viszonyul az intézményrendszerhez, mint a megállapodottak stb.

Érdemes – legalább egy gondolat kísérlet erejéig – meggondolni, hogy mi van akkor, ha a cigányság egészére nem is jellemzően, de van egy olyan – szociológiai mutatókkal jól megkülönböztethető – csoport, amely a modernizációnak ellenáll. Megpróbáltam ezt a gondolatsort végigvinni.

Ekkor találok *David Sibley* angol szociológussal,<sup>†</sup> aki olvasta erről szóló írásaimat és úgy tűnt, valami hasonlóval foglalkozik évek óta. Elküldte egy dolgozatát, az ebben foglaltak egy részét szeretném közreadni, abban a reményben, hogy az általa feldolgozott irodalom és az ő személyes tapasztalatai segíthetnek a mi kérdéseink megválaszolásában.

Periferikus etnikai kisebbségi csoportok és a társadalom viszonyát elemzi az ipari társadalmakban, azt az általánosan elfogadott feltételezést kérdőjelezve meg, hogy a kisebbségek csak az asszimiláció vagy a gazdasági függetlenedés útját járhatják.

Az első módszertani probléma, hogy a periferikus etnikai kisebbségekre vonatkozó akadémikus tudásunk igen hiányos, amelynek oka egyrészt maga a gazdasági illetve földrajzi periferikus helyzet, másrészt a köztük és a többségi társadalom között meglévő kulturális különbség. Ezért a változások értelmezése gyakran torz és etnocentrikus, alapja

az, hogy a periférián levők társadalmi gazdaságilag gyenge, így elkerülhetetlen, hogy a domináns rendszer előbb vagy utóbb magába olvassza őket.

A társadalmi változásokkal kapcsolatban négy interpretáció ismeretes. A *modernizációs* elmélet szerint a hagyományos társadalmak szereplői egyre inkább azonosulnak a modernizációs folyamattal, míg végül egyre többen internalizálják, társadalmuk modernizálódik. Erre példa mondjuk a településforma, a lakóháztípus megváltozása, "modern" állások vállalása, amit jó dolognak is tekinthetünk, amennyiben magasabb anyagi színvonal elérését teszi lehetővé, szélesíti a lehetséges lehetőségek körét. A *modernizáció* megjelölés így egyértelműen pozitív és kívánatos, még akkor is, ha olykor a tradicionális kultúra elvesztését némi szomorúság kíséri.

Az *inkorporációs* elmélet az előbbivel szemben tudatában van a kapitalizmusban megjelenő destruktív tendenciáknak, és a kisebbségi csoportokat egyértelműen áldozatoknak tekinti. Eszerint a felhalmozási folyamat során területi terjeszkedésre, a periférián lévő területek és az iparosodott társadalmakon belüli periferikus kisebbségek gyarmatosítására kerül sor. A kisebbségi kultúrák egyetlen értéke ez esetben munkaerő voltak. Ennek eredményeként a kisebbségi munkaerő egyre inkább migrációra kényszerül, majd szociális ellátottá válik. Az állam ebben az esetben az átalakulás-átalakítás során nagyon tevékeny: hajlékot nyújt, településeket hoz létre, jóléti ellátást biztosít; azaz, a társadalmi ellenőrzés igen hatékony.

A *strukturális függés* elmélete szerint először a kisebbségi kultúrának a többségitől eltérő céljait, majd a disszimiláns kultúrák együttélését lehetővé tevő artikulációs módot kell azonosítani. A változás hiányának oka strukturális dependencia, amire példa az, ahogyan a kapitalista és a hagyományos paraszti társadalom megélhet egymás mellett, r. i. a domináns rendszer kizsákmányolja a paraszti munkaerőt; ugyanakkor függ a mezőgazdasági termelésnek ettől a formájától, mert olcsó termékekre szüksége van, arról nem is beszélve, hogy a paraszt is fogyasztó az ipari termékek piacán. Ezért a többségi társadalomnak érdeke ezt a prekapitalista struktúrát konzerválni.

A *pluralizmus és autonómia* elmélet újabb etnográfiai kutatásokon alapul, amelyek rejtett gazdaság

<sup>†</sup> Persistence or Change? Conflicting Interpretations of Peripheral Minorities. *Society and Space*, 1986/4. 57–70. pp.



létezését bizonyítják, legyen ez akár hagyományos halászat-vadászat, vagy egyszerűen egyfajta marginális adaptáció a városi gazdaság követelményeihez. Ennek a rejtett gazdasági tevékenységnek az a jelentősége, hogy a kisebbség nem kényszerül csupán maradék munkaerőként funkcionálni, mert a szereplők számára van más megélhetési forrás is (a bér munkán és a szociális ellátáson kívül). Így a kisebbség bizonyos mértékben elszigetelődik a domináns gazdasági rendszerben zajló változásoktól, ugyanakkor gazdasági függetlensége megerősíti etnikai identitását. Újragondolandó: vajon az etnikai kisebbségek tényleg annyira depriváltak-e modernizáció híján, illetve, hogy státusuk csak azzal javítható-e, ha az ipari társadalom részévé válnak.

A nyugat-európai és észak-amerikai cigányság napi élete, munkája számos modern, ipari-városi elemet tartalmaz. Életstílusuk azonban alapvetően nem változott az elmúlt száz évben. Hogy manapság olyan sokszor megjelenik ezekben az országokban a "cigány probléma", az a kérdés modernizációs megközelítéséből adódik. Életük, gazdasági tevékenységük kereteinek szabályozása, letelepítésük módja, iskolázásuk mind modernizációs elvek alapján történik, így eleve nem csak

kudarcrá van ítélve, maga a megközelítés is számos újabb problémát hoz létre.

A Sibley által említett angliai és wales-i iskolai kudarc nagy mértékben emlékeztet a miénkre. Az iskolák nem segítik elő a deklarált célt: a modernizációt, a szülők az írás-olvasás kivételével nem igazán ambicionálják az iskolai tudást. Amennyiben mégis pozitívan nyilatkoznak az iskoláról, az azért van, mert gádsók kérdezik őket, ezért úgy vélik, hogy ez a megfelelő válasz. A hivatalos nézet az, hogy az iskola csökkenti a deprivációt, ezzel szemben a gyerekek az iskolában diszkriminációt, szegregációt élnek meg a mindennapok, a tanítás, az étkezések, a tetű-vizitek alkalmával. Azt erősítik bennük, hogy mekkora a különbség a cigányok és nem cigányok társadalma között.

További közös munka és együttgondolkodás dönti majd el, vajon a magyarországi cigány gyerekek iskolai kudarcának mekkora részére ad magyarázatot a modernizáció szerepének inadekvát értelmezése. Az viszont máris feltételezhető, hogy a cigányság egy részének a perifériális társadalmi helyzettel együtt járó gazdasági autonómiája a nálunk követett intézményes iskolai mintáktól eltérő oktatási formákat igényel.

*Csongor Anna*



# KUTATÁS KÖZBEN

## NACIONALIZMUS, GENERÁCIÓS KONFLIKTUS, POLITIKAI CSELEKVÉS A SZEGEDI ÉS SZABADKAI FIATALOK KÖRÉBEN<sup>†</sup>

Kutatásunk egyik fontos kérdése az volt, hogy az ifjúság önállósodásának folyamata térségünkben, mely együtt jár a generációs konfliktusok növekedésével, összefügg-e a nemzeti identitási törekvésekkel, továbbá, hogy az ifjúság politikai cselekvését, az ifjúság önállósodása, vagy a nacionalista, etatista, tekintélyelvű ideológiák befolyásolják-e?

Vizsgálatunkban abból indultunk ki, hogy a nacionalizmus veszélye térségünkben abból származik, hogy a nacionalizmus összekapcsolódik a társadalom mélyszövevényébe beivódott tekintélyelvűséggel, a tradicionális társadalmi hierarchiát elfogadó normákkal és értékekkel, mely kedvező talaja a különféle etatista törekvéseknek. Ezzel szemben az ifjúság önállósodásával együttjáró generációs konfliktusok fókuszában az autoritárianizmus elleni küzdelem áll. Következésképpen kiinduló hipotézisünk az, hogy a nacionalizmus "nagy ideológiája" és a fiatalok önállósodása kizárja egymást. Az autoritárianizmus, etatizmus, nacionalizmus, a generációs konfliktusokat, illetve a politikai cselekvési típusait faktoranalízissel különítettük el, majd az egyes típusokat befolyásoló tényezőket regressziós analízissel vizsgáltuk.

### Az autoritárianizmus, etatizmus, nacionalizmus faktorai

Az autoritárianizmus-etatizmus-nacionalizmus vizsgálatokor az Adorno-féle állításokat használtuk fel (*Adorno 1975*). Az autoritárianizmus mérésére 22 állítást soroltunk fel. A faktor elemzés során 6 faktort kaptunk, a hat faktor az összérték 49%-át magyarázza.

#### *Az autoritárianizmus faktorai*

1. faktor – autoriter ifjúságfelfogás*	20,9%
A szófogadást, és a tekintély tiszteletét minden gyermeknek meg kellene tanulnia**	74%
Szót fogadok, fegyelmezett vagyok	66%
Az ifjúságnak legfontosabb, hogy szigorúan fegyelmezett legyen, valamint határozott, legyen akaratereje, s tudjon harcolni hazájáért, családjáért	60%
Semmi rosszabb sincs annál az embernél, aki nem érez mérhetetlen szeretetet és tiszteletet szülei iránt	47%

\* A faktor hozzájárulása az összértékhez

\*\* Egyes állítások értéke

<sup>†</sup> Kutatásunkat 1992. júniusában végeztük. Szegeden 394, Szabadkán 392 szakközépiskolás, gimnazista, főiskolás és egyetemista fiatalot kérdeztünk meg. A fiatalok nemzetiségi hovatartozásukra önbevallással adtak választ. A szegedi fiatalok 98,7%-a vallotta magyarnak magát. A szabadkaiak 37,5%-a magyar, 20,2%-a szerb, 5,9%-a horvát, 4,1%-a román, 2,8%-a pedig bunyevác. A szabadkai fiatalok 18,9% jugoszlávnak vallotta magát. 10,7% nem vállalt fel nemzetiségi hovatartozást!



<i>2. faktor – autoriter társadalomfelfogás</i>	6,6%
Minden, a társadalomban történt változás után a dolgok rosszabbul állnak, mint előtte	57%
Ma, amikor különböző emberek mindenféle utaznak, egymás között keverednek, vigyázniuk kell, nehogy valami fertőző betegséget kapjanak	56%
A legtöbb háztartási munka, természeténél fogva jobban fekszik a nőknek	54%
A homoszexuálisok semmivel sem jobbak mint más nehéz bűnözők, üldözni kell őket minden törvényes eszközzel	49%
Ennek az országnak nagyobb szüksége van néhány bátor, fáradhatatlan, odaadó vezetőre, akikben a nép hisz, mint törvényekre és politikai programokra	45%
<i>3. faktor – vallásos nő és család értelmezés</i>	6,0%
Az abortusz egy szégyenteljes dolog, melyet törvénnyel kellene betiltani	72%
A nőnek szűzen kell házasságra lépnie, mert ez szavatolja, hogy minden szeretetét férjének ajándékozza	71%
Az Isten iránti szeretet sok más fajta szeretet alapja	49%
<i>4. faktor – fatalista társadalomfelfogás</i>	5,8%
Egy nap valószínűleg beigazolódik, hogy az asztrológia (jóslás a csillagokból, horoszkóppal) sok mindent megmagyaráz	73%
Minden háborúnak, minden szociális esetnek egy napon véget vehet egy földrengés, vagy árvíz, amely megsemmisíti az egész világot	67%
Minden embernek hinnie kellene a természetfeletti erőkben, melyeknek engedelmeskednünk kellene	46%
<i>5. faktor – önfeláldozás</i>	5,0%
Minden ami értékes, csak kínok árán szerezhető meg	68%
A halálos ítélet a legjobb a nehéz bűnözők ellen	60%
Amennyiben a nép érdeke veszélyben van, életünket kell áldozni érte	56%
<i>6. faktor – hagyományos családfelfogás</i>	4,8%
A gyermekeket az engedékenységgel szellemében kell nevelni. Sok olyan ember, aki leter a egyenes útról, gyermekkorában nem tanult rendet és fegyelmet	59%
A szilárd, harmonikus családi élet megalkotása az egyén alapvető életcélja kell, hogy legyen	57%
Elődeink bölcsessége túlhaladja a mai gondolkodásmódot	53%

Az első faktorban (hozzájárulása az összértékhez 20,9%) az autoriter ifjúság képe rajzolódik ki. A fiataloknak alá kell vetniük magukat a család és a haza céljainak. A legfontosabb értékek az engedelmisség, a fegyelmezettség, a szülők, a haza szeretete és tisztelete. Ezt a faktort autoriter ifjúságfelfogásnak nevezhetjük. A második faktorban (a hozzájárulása az összértékhez 6,6%) a társadalmi változás értelmetlensége, a nő tradicionális felfogása, a változástól való félelem, illetve intolerancia fogalmazódik meg. Ez a változatlanúságot fő értéként kezelő felfogás hangsúlyozza egy karizmatikus vezető szükségességét. Ezt autoriter társadalom-felfogásnak nevezhetjük. A harmadik faktor (hozzájárulása az összértékhez 6%) vallásos értelmezése az abortusznak, a nő házasság előtti szexuális életének. A tradicionálisan vallásos nő és család értelmezést a fiatalok inkább elutasítják mint elfogadják. A negyedik faktor (hozzájárulása az összértékhez 5,8%) fatalista társadalom-felfogást tükröz. Az ötödik faktorban (hozzájárulása az összértékhez 5,0%) az egyén társadalomnak való feltétel nélküli alárendelése a fejeződik ki. Központi értékei az önfeláldozás, a lemondás, a szenvedés vállalása, illetve a társadalom ellen vétőknek szigorú megbüntetése. Ezt az önfeláldozás faktorának nevezhetjük.

A hatodik faktorban (hozzájárulása az összértékhez 4,8%) a tradicionális családfelfogás jut kifejezésre. A fiatalnak követnie kell a nagy elődöket. Ezért mindenekelőtt engedelmességnek kell lennie, ekkor tanulja meg mindazt, ami elvezet az élet legfőbb értelméhez a szilárd, harmonikus családi élethez. Ez a faktor a hagyományos családfelfogás kifejezője.

### *Az etatizmus faktorai*

Az állammal kapcsolatban 12 állítást gyűjtöttünk össze. A faktor elemzés során 2 faktort kaptunk, amely 44,8%-ban magyarázza az összértéket.

<i>1. faktor – jóléti állam</i>	35,0%
Az állam szavatolja a belső és külső biztonságot	76%
Az állam a nép szellemének hordozója – ahogyan az évszázadokon át megalapozódott a nyelvben, a szokásokban és a vallásban	68%
Csak az államapparátus tudja biztosítani a szociális biztonságot és az igazságot	55%
Erős állam nélkül nem őrizhető meg a természeti és kulturális javak	58%
Minden állam a gazdasági jólétet szavatolja	51%
<i>2. faktor – diktatórikus állam</i>	9,8%
Vissza kell szorítani az ellenzék tevékenységét	80%
Társadalmunkban csupán csak a hadsereg funkcionál, lehetővé kell tenni számára, hogy rendet vezessen be az országban	75%
Az államnak erőszakkal kell elejét vennie a politikai és szociális zavargásoknak	71%
Az állam joga, hogy meghatározza ellenfelét, s hogy harcoljon ellene	51%

Az első faktorban (hozzájárulása az összértékhez 35%) az állam garantálja a külső és belső, illetve a szociális és gazdasági jólétet, a kulturális és természeti javak védelmét és a tradíciók megőrzését. Ezt a jóléti állam faktorának nevezhetjük. A második faktorban (hozzájárulása az összértékhez 9,8%) a diktatórikus állam, a mindenekfelett álló állam képe fogalmazódik meg. A legfontosabb funkciója az ellenállás, a társadalmi, szociális konfliktusok elfojtása akár erőszak révén is. Ezt nevezük a diktatórikus állam faktorának.

### *A nacionalizmus faktorai*

A faktoranalízis készítésekor 17 állítást vettünk figyelembe. Három faktort kaptunk, a megmagyarázott összérték 53,6%.

<i>1. faktor – mobilizáló nacionalizmus</i>	39,2%
Nemzetársaim kiemelve saját nemzetüket más nemzetek fölé, semmi rosszat nem tesznek, ezzel kifejezik, hogy mennyire szeretik saját népüket	65%
Az ember fontos jellemvonásai nemzeti hovatartozásából fakadnak	64%
Amennyiben lehet, a saját nemzetét kellene egy új állás esetében előnyben részesíteni	62%
Alapvető életcéljaink egyike kell, hogy legyen nemzeti ideáljaink újjáélesztése és ápolása	59%
Minden ember meg kell hogy értse, hogy személyes sorsa egyben nemzete sorsa is	59%
Az a nemzet, amely egy városban többségben van, természetesen nagyobb politikai jogokkal rendelkezik	58%
A nemzeti érzelmeket mindig azok az egyének hangoztatják és mutatják ki, kiknek személyisége nagy értékkel bír	57%
Amikor a nemzeti érdekek veszélyeztetettek, minden egyéni érdeket fel kell áldozni, akár életünket is	54%



<i>2. faktor – érzelmi nacionalizmus</i>	8,3%
A fiataloknál serkenteni, fejleszteni kell a saját nemzethez való tartozás érzését	79%
A saját nemzethez való kötődés egyike a legszebb emberi érzelmeknek	77%
Számomra a nemzeti érzelmeket nélkülöző ember olyan, mint az otthona (családja, hazája) nélküli ember	68%
Nemzettársaimnak mindig és minden tekintetben a saját nemzetüket kellene a legjobban megbecsülniük	58%
Legjobb lenne, ha minden nemzet saját államában élne	55%
<i>3. faktor – agresszív nacionalizmus</i>	6,1%
A más nemzetek iránti nyíltság inkább kárt, mint hasznot hoz az embernek	77%
A egyes nemzeti házasságok már eleve halálra vannak ítéelve	69%
Értelmetlen az állítás, hogy minden nemzet egyforma. Egyes népek jobban, mások kevésbé becsületesek	63%
Más nemzetekkel szemben legyünk mindig óvatosak és tartózkodóak, még ha bárként közelednek is	46%

Az első faktorban (hozzájárulása az összértékhez 39,2%) azok az állítások kerültek, amelyekben a nemzethez tartozás, a nemzettel való azonosulás a legalapvetőbb érték, végső soron az egyén és a nemzet sorsa elválaszthatatlan. Egyik legfontosabb feladat a nemzeti ideálok újjáélesztése és ápolása. A többségi nemzet természetes privilégiumai a nagyobb politikai és gazdasági előjogok. A nacionalizmusnak ezt a formáját mobilizáló nacionalizmusnak nevezzük. A második faktorban (hozzájárulása az összértékhez 8,3%) a nemzethez való érzelmi kötődés fejeződik ki. Ez az érzelmi nacionalizmus faktora. A harmadik faktorban (hozzájárulása az összértékhez 6,1%) az agresszív nacionalizmus fogalmazódik meg. Velejárója a más nemzetektől való elzárkózás, bizalmatlanság, illetve azoknak erkölcsi megbélyegzése. Az agresszív nacionalizmust jól jellemzi a egyes házasságok elítélése.

### A generációs konfliktus faktorai

A fiatalok és felnőttek konfliktusát tíz állítást tartalmazó kérdéssel mértük, mely állítás sort német kollégák dolgozták ki (*Fischer 1985*), és tesztelték (*Rost, Jürgen-Georg, Werner 1991*). A kérdést több vizsgálatunkban alkalmaztuk (*Gábor 1992*). A faktoranalízis során három faktort kaptunk, a megmagyarázott érték 51%.

Az első faktorban (hozzájárulása az összértékhez 25,1%) azokat az állításokat találjuk, amelyek a fiataloknak a felnőttektől való elidegenedését és függetlenségét fejezik ki. Kifejezésre jut a felnőttek megértésére, tiszteletére való törekvés, de az is, hogy ez nehezen valósítható meg. Ezt a faktort a fiatalok önállósodása faktornak nevezzük. A harmadik faktorban (hozzájárulása az összértékhez 10,8%) a fiatalok társadalom elleni lázadása fogalmazódik, melyet lázadónak nevezünk. A második faktorban (hozzájárulása az összértékhez 15,2%) a fiataloknak a hatalom iránti elutasító viszonya jut kifejezésre, melyet hatalom elutasítónak nevezünk.

<i>1. faktor – fiatalok önállósodása</i>	25,1%
Tulajdonképpen nagyon sokat köszönhetek a szüleimnek*	77%
Töreksem arra, hogy megértem szüleimet, még ha ez időnként nehezen is megy*	74%
A hasonló korú barátaimtól többet tapasztalok és tanulok, mint a szüleimtől	60%
A szüleim állandóan beleszólnak olyan dolgokba, amelyek nem tartoznak rájuk	54%
Nem sokat adok a felnőttek tapasztalataira, inkább a magaméra hagyatkozom	52%

\* Fordított előjellel

<i>2. faktor – hatalom elutasító</i>	15,2%
Társadalmunkban mindenhol ellenségeskedést tapasztalsz a fiatalokkal szemben	79%
A rendőrök durván bánnak a fiatalokkal	74%
A fiatalok problémáit valójában nagyon kevés felnőtt érti meg	63%
<i>3. faktor</i>	10,8%
A fiataloknak nem szabad mindent eltérniük munkahelyükön, hanem ha kell, vissza kell vágniuk	72%
Társadalmunk mindent megtesz a fiatalokért (fordított előjellel)	63%

### A politikai cselekvés faktorai

A politikai cselekvés mérésére a nyolcvanas években nemzetközi kutatásokban használt állításokat használtuk. (*Marsch, Alan-Kaase, Max 1979*) Az állítások egyik csoportja (6 item) a konvencionális, a választásokhoz kapcsolódó politikai részvételt és aktivitást méri. A másik kérdéscsoportban szereplő 11 állítás a lehetséges protest cselekvések repertoárját tartalmazza. A kérdőívben az első lépésben azok elfogadhatóságára, a másodikban pedig az arra való részvételi hajlandóságra kérdeztünk rá. A kutatásnak ezen fázisában faktoranalízissel vizsgáltuk milyen politikai cselekvési típusok különíthetők el. A kapott öt faktor magyarázó értéke 59,6%.

<i>1. faktor – agresszív tiltakozási hajlandóság</i>	26%
Erőszakot alkalmaznál személyekkel szemben mint például verekedés rendőrökkel, illetve a “másik oldalon állókkal”	76%
Részvétel a köz- vagy magántulajdont sértő kártételben (pl. egy demonstráció során ablakokat betörj, gépkocsikat felboríts, utcatáblát leszerelj stb.)	75%
Részvétel fegyvert és robbanó eszközöket használó csoportban	72%
Részvétel gyárak, hivatalok, lakások elfoglalásában	72%
Részvétel vadsztrájkban	68%
Részvétel bérleti díj, adófizetési díj megtagadásában	59%
Részvétel polgári kezdeményezésekben (pl. behívó megtagadása)	56%
Részvétel a közlekedés demonstráció révén való feltartóztatásában	53%
<i>2. faktor – konvencionális politikai részvétel</i>	12,6%
Politikai vitát vezess	77%
Politikusokkal beszélj, illetve más módon kapcsolatba kerülj azért, hogy politikai kérdésekről nézetet cserélj	75%
Barátaid saját politikai nézeteid mellett megnyerd	74%
Politikai rendezvényre vagy választási gyűlésre elmenj	74%
Sokat áldozz arra, hogy egy jelöltet, vagy egy pártot támogass	74%
Másokkal együttműködj a települések helyi problémáinak megoldásában	64%
<i>3. faktor – tiltakozó cselekvés elfogadása</i>	8,7%
Egyetértés bérleti díj, adófizetési díj megtagadásával	74%
Egyetértés vadsztrájkokkal	71%
Egyetértés sztrájkokkal, bojkottal	63%
Egyetértés a közlekedés demonstráció révén való feltartóztatásával	63%
Egyetértés gyárak, hivatalok, lakások elfoglalásával	59%
Egyetértés polgári kezdeményezésekkel (pl. behívó megtagadása)	53%
Egyetértés engedélyezett politikai demonstrációval	48%



<i>4. faktor – protest cselekvési hajlandóság</i>	7,7%
Részvétel aláírások gyűjtésében	77%
Részvétel engedélyezett politikai demonstráción	72%
Részvétel sztrájkban, bojkottban	66%
<i>5. faktor – agresszív tiltakozás elfogadása</i>	4,1%
Egyetértés fegyvert és robbanó eszközöket is használó csoportban	84%
Egyetértés erőszak alkalmazásában személyekkel szemben mint például verekedés rendőrökkel, illetve a “másik oldalon állókkal”	76%
Egyetértés a köz vagy magántulajdont sértő kártételben (pl. egy demonstráció során ablakok betörése, gépkocsik felborítása, utcablak leszerelése stb.)	75%

Az első faktorban (hozzájárulása az összértékhez 26%) a protest cselekvésekben, azoknak is agresszív változataiban való részvételi hajlandóság jut kifejezésre. (Például erőszak a rendőrökkel szemben, köz- vagy magántulajdont sértő kártétel fegyver vagy robbanó eszköz használata.) Ezt a faktort az agresszív tiltakozási hajlandóságnak nevezzük. A második faktorban (hozzájárulása az összértékhez 12,6%) a konvencionális politikai részvételi formák kerültek egy csoportba: a politikai vita vezetéstől a helyi problémák megoldásában való részvételig. Ezt konvencionális politikai részvételnek nevezzük. A harmadik faktorban (hozzájárulása az összértékhez 8,7%) a tiltakozó politikai cselekvéseknek, azoknak is békésebb változatai elfogadását kifejező állítások kerültek egy csoportba. Ezt a tiltakozó cselekvés elfogadása faktornak nevezzük. A negyedik faktorban (hozzájárulása az összértékhez 7,7%) a protest cselekvésekben, azoknak szelíd változataiban való részvételi hajlandóságot kifejező állítások különültek el. Ezt a faktort protest cselekvési hajlandóságnak nevezzük. Az ötödik faktorban (hozzájárulása az összértékhez 4,1%) a tiltakozó politikai cselekvések legagresszívabb változatainak elfogadását kifejező állítások kerültek egy csoportba. Ezt a agresszív tiltakozás elfogadása faktornak nevezzük.

## Regressziós modellek

A regressziós modellek felállításakor figyelembe vettük a fiatalok státusára vonatkozó adatokat (nemek szerinti megoszlás, életkor, település típusa, iskolatípus, felekezeti hovatartozás, vallásosság foka, nemzetiségi hovatartozás), a fiatalok családi hátterét tartalmazó változókat (az apa, anya iskolázottsága, foglalkoztatottsága, réteg-hovatartozása, a család anyagi és kulturális színvonala), az autoritárianizmusra, etatizmusra, nacionalizmusra, generációs konfliktusra és politikai cselekvésre vonatkozó faktorainkat, végül a fiatalok önállósodását kifejező társadalmi orientációs mintákat, ifjúsági csoportstílusokat, a fiatalok saját és társadalom jövőjét mérő változókat.

### *Nacionalizmusok*

#### *A mobilizáló nacionalizmus regressziós modellje*

	R2	Adjusted R2
1. diktatórikus állam	0.17	0.16
2. jóléti állam	0.33	0.32
3. agresszív nacionalizmus	0.36	0.34
4. szegedi magyar fiatalok	0.39	0.38
5. érzelmi nacionalizmus	0.41	0.40
6. vallásos nő és család értelmezés	0.43	0.41
7. önfeláldozás	0.44	0.42

A mobilizáló nacionalizmus regressziós modelljéből kitűnik, hogy összekapcsolódik az etatista illetve autoriter felfogás két féle típusával. A korrelációs mátrix alapján azt is látjuk, hogy kizárja más nacionalizmusokat. A mobilizáló nacionalizmus a nemzeti hovatartozás függvénye. A szegedi magyar fiatalok azok akik leginkább elfogadják.

*Az érzelmi nacionalizmus regressziós modellje*

	R2	Adjusted R2
1. szegedi magyar fiatalok	0.19	0.19
2. jóléti állam	0.23	0.22
3. mobilizáló nacionalizmus	0.27	0.25
4. vallásos nő és család értelmezés	0.29	0.28
5. yuppie-kultúrát követők	0.32	0.30
6. új vallási mozgalmak követése	0.33	0.32
7. önfeláldozás	0.36	0.33
8. jugoszláv szabadkai fiatalok	0.38	0.35

Az érzelmi nacionalizmus szorosan összefügg a jóléti állam felfogással, a tradicionális vallásos női és család szerep megítélésével, az önfeláldozással. Az érzelmi nacionalizmus összekapcsolódik a yuppie és az új vallási mozgalmakkal azonosuló fiatalok kulturális mintáival is. A korrelációs mátrixt vizsgálva az is megállapítható, hogy kizárja a mobilizáló nacionalizmust. Látható az is, hogy a szegedi magyar fiatalok azok akik leginkább elfogadják és a magukat jugoszlávnak valló szabadkai fiatalok azok, akik leginkább elutasítják az érzelmi nacionalizmust.

*Az agresszív nacionalizmus regressziós modellje*

	R2	Adjusted R2
1. autoriter társadalomfelfogás	0.08	0.08
2. alternatív kultúrát elutasítók	0.15	0.14
3. diktatórikus állam	0.18	0.17
4. mobilizáló nacionalizmus	0.21	0.19

Az agresszív nacionalizmus regressziós modellje, amelynek viszonylag alacsony a magyarázó értéke. Az autoriter társadalom és a diktatórikus állam társadalom-felfogásokhoz kötődik leginkább. Azok a fiatalok mutatnak hajlandóságot az elfogadására, akik elutasítják az alternatív ifjúsági kultúrát. A korrelációs mátrix alapján az előzőkkel megegyezően az érzelmi nacionalizmus és az agresszív nacionalizmus kizárja egymást.

A nacionalizmusok regressziós elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a nacionalizmus két típusa a mobilizáló nacionalizmus, de különösen az agresszív nacionalizmus az autoriter és az etatista társadalmi felfogásokba, különösen az utóbbi azoknak legerőszakosabb változataiba ágyazódik, és független az ifjúság önállósodási törekvésétől. Sőt az agresszív nacionalizmus a leginkább önállósodást kifejező alternatív ifjúsági kultúra erőteljes elutasításával jár együtt. Ezzel szemben az érzelmi nacionalizmus a fiatalok különböző csoportjainál figyelhető meg. Egyaránt megtalálható az ifjúság önállósodási törekvését erőteljesen hangsúlyozó yuppie-k és az új vallási mozgalmakat követők, valamint tradicionális értékeket valló fiatalok körében. Az érzelmi nacionalizmus szegedi fiatalok körében való erőteljes megjelenését úgy is értelmezhetjük, hogy a polgárosodó, demokratizálódó társadalomban a nemzeti identitás a fiatalok identitás törekvésének szerves részévé válik.

*Generációs konfliktus**A fiatalok önállósulásának regressziós modellje*

	R2	Adjusted R2
1. drog- és alkohol fogyasztók	0.08	0.08
2. álmok*	0.13	0.13
3. jóléti állam	0.15	0.17
4. könyvek száma	0.19	0.18
5. agresszív tiltakozás elfogadása	0.21	0.19

\* Álmoknak nevezzük azt a társadalmi orientációs mintát, amikor az én magatartásának és a társadalmi világ lehetséges eszköze és médiuma az álom, a gyermek álmok

A fiatalok önállósodását, a felnőtt társadalomtól való elkülönülésüket jelző faktor regresszió analízisekor az tűnik ki, hogy az önállósodásnak van egy olyan tartalma, amelyben a fiataloknak a mindennapi élettől történő menekülése nyilvánul meg. Ezt mutatja, hogy ez a faktor a fiatalok alkohol és drog fogyasztókkal, illetve azokkal való szimpatizálással, valamint az álmok társadalmi orientációs mintáját elfogadókkal mutat összefüggést, ehhez kapcsolódik a jóléti állam elfogadása, illetve az agresszív tiltakozás elfogadásának politikai cselekvési mintája. A korrelációs mátrixból az is kiderül, hogy ez mindenekelőtt az alacsony kulturális hátterű fiatalok sajátja. (Erre utal a könyvek alacsony száma.) Ez együtt jár az agresszív tiltakozási formák elfogadásával.

*A hatalom elutasítók regressziós modellje*

	R2	Adjusted R2
1. új vallási mozgalmakat követők	0.10	0.09
2. yuppie-kultúrát elutasítók	0.16	0.15
3. iskolatípus	0.19	0.19
4. elidegenedés*	0.22	0.21
5. autoriter társadalomfelfogás	0.26	0.23
6. lakókörnyezet	0.29	0.26
7. önállítás**	0.30	0.27
8. iskolatípus	0.29	0.27
9. saját jövő	0.32	0.29

\* Elidegenedésnek nevezzük azt a társadalmi orientációs mintát, amikor az én a társadalomból kivetettnek érzi magát, nem tud áttekintést nyerni az egész felett, ezért a folyamatos cselekvést ebben az áttekinthetetlen világban csak önmagától várhat. (Gábor 1992)

\*\* Önállításnak nevezzük azt a társadalmi orientációs mintát, amikor az védekezik a "skatulyázás" ellen, amikor a társadalmi világ mint az énhez fenyegetően közel férköző valóságként tűnik fel, amely ellen fokozott identitásmunkával, a mindennapi normákkal való fokozott szembenállással védekezik.

A hatalom elutasítása szorosan összefügg az új vallási mozgalmat követőkkel, illetve azokkal szimpatizálókkal és a yuppie-kultúrát elutasító fiatalokkal. A hatalmat elutasítók azok akik – mint a korrelációs mátrixból kitűnik – leginkább utasítják el az autoriter társadalom-felfogást. a hatalommal szembeállásukat, az önállítás társadalmi orientációs mintája "vezényli". Az a társadalmi orientációs minta, amelyet követő fiatalok az individuális személy iránti igény következtében a szabadságot sokkal inkább értékelik, mint a többiek. (Gábor 1992) A régi asketikus értékeket, mint például az alkalmazkodást, önuralmat, a vágyak elfojtását felváltja a spontaneitás, a személyes szükségletek és az egyéniség középpontba állítása. Annak ellenére, hogy tisztában vannak azzal, hogy egy nagy gépezet fogaskerekei (elidegenedés) és

hajlanak saját jövőjük pesszimista megítélésére; az autonómia, az önmegvalósítás, individualizáció, kommunikáció és emberi közelség, kényszerből való függetlenség, azt tenni amit az ember akar, ezek központi életigényei (*Gábor 1992*). A hatalom elutasítása szorosan összekapcsolódik az iskolatípussal. A kétszeri magyarázó szerep, azt jelenti, hogy a hatalmat elutasítók a szélső pólusokon: a szakközépiskolások és egyetemisták, a lakóköznyezetet figyelembe véve pedig a városiak találhatók.

#### *A lázadó fiatalok regressziós modellje*

	R2	Adjusted R2
1. önállítás	0.08	0.07
2. iskola típus	0.15	0.14
3. drog- és alkohol fogyasztók	0.18	0.17
4. születési év	0.21	0.19
5. agresszív tiltakozási hajlandóság	0.25	0.23
6. hagyományos család elutasítása	0.25	0.23
7. autoriter ifjúságfelfogás	0.27	0.24

A lázadó fiatalok regressziós modelljéből az tűnik ki, hogy a fiatalok lázadása szintén az önállítási társadalmi orientációs mintájához kapcsolódik. A lázadó fiatalok a főiskolás és egyetemista tizenévesek közül kerülnek ki. Lázasuk közvetlen környezetük, a tekintélyelvű család- és ifjúságfelfogás ellen irányul. Ennek formája a drog- és alkohol fogyasztás, illetve azzal való szimpatizálás, a másik pedig az agresszív tiltakozási hajlandóságot kifejező politikai cselekvés.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a nacionalizmus, az autoritárianizmus, etatizmus összekapcsolódik "nagy ideológiává" ugyan, de az ifjúság önállósodási törekvései annak kizárásával jár. Az ifjúság önállósodási törekvései viszont felerősítik a fiatalok nemzeti identitását (érzelmi nacionalizmus). Tehát nem a tekintélyelvűség, hanem éppen ellenkezőleg annak elutasítása vezet a nemzeti identitás erősödéséhez. Azt is láttuk, hogy nem a "nagy ideológiák", hanem a generációs konfliktusok motiválják a fiatalok politikai cselekvését, melynek meghatározó típusa a konvencionális politikai cselekvést háttérbe szorító poszt-konvencionális cselekvés. Az a tény, hogy a szegedi fiatalok azok, akiknél a nemzeti identitás igényével együtt jár a generációs konfliktusok erőteljesebb artikulálása is, azt jelenti hogy a polgárosodás és demokratizálódás háttérbe szorítja a nacionalizmus "nagy ideológiáját", de nem szünteti meg, sőt felerősítheti a generációs konfliktusokat.

*Gábor Kálmán*

#### IRODALOM

- Adorno, T. W. (1975) The Measurement of Implicit Antidemocratic Trends. In: Erste Hälfte (ed.) *Soziologische Schriften*. Frankfurt am Main, Surhkamp, 185–261. p.
- Fischer, A. (1985) Entwicklung der Messinstrumente. In.: Fischer, A. & Fuchs, W. & Zinnecker, J. (eds.) *Jugendliche und Erwachsene '85*. Opladen, 5. vol. 89–135. pp.
- Gábor Kálmán (1992) Az ifjúsági kultúra és a fiatalok társadalmi orientációs mintái. In: Gábor Kálmán (ed.) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. A kelet- és nyugat-európai fiatalok kulturális mintái. Szeged. 173–205. pp.
- Marsch, A. & Kaase, M. (1979) Measuring political Action. In.: Barnes, S. & Kaase, M. (eds.) *Political Action*. Mass Participation in Five Western Democracies. Beverly Hills, Sage. 57–97. pp.
- Rost, J. & Georg, W. (1991) Alternativ Skalierungsmöglichkeiten zur klassischen Testtheorie am Beispiel der Skala "jugendzentrismus". *ZA-Information*, Mai. 52–75. pp.

## RÉGIÓ ÉS ETNIKUM†

Az European Center for Educational and Regional Studies (Maribor, 1992) által kezdeményezett – több ország részvételével zajló – kutatás középpontjában a Kelet-Közép-Európában végbemenő demokratizálódási folyamatok és a multikulturális szocializációra gyakorolt hatásuk áll. E munka egy szelete az a kérdőíves vizsgálat, amely a demokratikus értékek iránti attitűdöket, a másság iránti toleranciát, az empátiát, a világkép bizonyos elemeit a magyar iskolarendszer vertikumának tükrében vizsgálja. A következők ebből villantanak föl néhány eredményt.

A kutatás során 555 főt kérdeztek meg, a kiválasztott kvóta szerinti minta alapját az életkor és az iskolai végzettség képezte. A kutatás arra keresett választ, hogy a “valahová tartozás” mennyire fontos a kérdezettek számára. A válaszolók egytől ötig terjedő skálán osztályozták, hogy egy-egy kategória mennyire fontos számukra. A kapott adatok a következők (fontossági sorrendben, a két vonal a három domináns csoportot különíti el):

- 72% – állam, ország
- 71% – település
- 70% – a világ, az emberiség
- 64% – Európa
- 63% – nemzet, nemzetiség, etnikum
- 63% – országrész
- 51% – Közép- illetve Kelet-Európa

Részben az ún. *koncentrikus körök* elméletének‡ feje tetejére fordulását figyelhetjük meg. Mi lehet az oka, hogy “Európa földrengés-zónája” kapta a legzordabb helyet? Gyűlöljük saját magunkat? Nem merünk szembenézni történetünkkel, elfogadva abból a rosszat és a jót, megtanulva mindezzel együtt élni? Nem lehetséges-e, hogy sokszor szomszédainkra, ezen régió más csoportjaira vetítjük ki öngyűlöletünket, “kelet-európaiságunkat” s viszonyulunk ennek megfelelően hozzájuk?

*Az adatok megoszlása nemek szerint*

Nemek szerint szétbontva a válaszokat, a nők felfelé húzzák a számokat, az *Országrész* kivételével minden egyes esetben több nő tartotta fontosnak az adott fogalmat, mint férfi. A legnagyobb különbség a világ, az emberiség esetében tapasztalható, több mint 10%.

*Az adatok megoszlása életkor szerint*

A kor szerinti megoszlásokat vizsgálva az első, ami szembeötlik, hogy a 18–35 év közötti csoport az, amely mindig kisebb mértékben tart valamit fontosnak, mint a többi korcsoport.\* A globális értékek iránti attitűd egyértelműen korrelál az életkorról, az idősebb csoportok egyre kevésbé tartották fontosnak *A világ, az emberiség* kategóriáját. Az országon kívüli régiók megítélésében az életkor szempontjából valódi különbségek vannak. Míg a 35

† A dolgozat Forray R. Katalin & Hegedűs T. András: *A regionális és etnikai öntudat ébredése* című OTKA-kutatás keretei között készült.

‡ Ezerint környezetünk szűkebb-tágabb régióinak, illetve csoportjainak fontossága erősen korrelál azok távolságával. In: Allport, G.: *Az előítélet*. 86. p. (Gondolat, 1977.)

\* Hegedűs T. András és Forray R. Katalin szerint e nemzedék (a 60-asok, a konszolidációban születettek) jellemzője, hogy integrálódtak a társadalomba, de azzal soha nem azonosultak. In: Hegedűs T. András & Forray R. Katalin: *Az újjáépítés gyermekei – a konszolidáció gyermekei*. Budapest, Magvető, 1989.

év felettiék megítélése szerint a világ, az emberiség, Európa, Közép-Kelet-Európa fontossága közel egy szinten (60–68% között) van, minimális szóródást mutatva, addig a két fiatal korcsoportt majd 80%-a ítélte *A világ, az emberiség* kategóriát fontosnak, míg *Közép-, illetve Kelet-Európát* már csak 41, illetve 48%-uk. Tehát *Közép-, illetve Kelet-Európától* elsősorban a fiatalok fordulnak el! Mindegyik korcsoportnál *Az állam, az országrész* megelőzi fontosságban *A nemzet, nemzetiség, etnikum* fogalmát, illetve mindkettő kis mértékben fontosabb a 35, illetve 55 év felettieknek, mint a két fiatal korcsoportnak. Meglepő, hogy a legfiatalabbak, hasonlóan a két idősebb korcsoporthoz, fontosnak tartják *az Országrészt* (67, 68 illetve 72%), szemben a 2. csoporttal (42%). A legszűkebb környezet, a település a legfiatalabbak, illetve a 35–55 év közöttiek számára fontosabb, mint a másik két korcsoportnak. Utóbbiak talán a helyi cselekvés, a helyi demokráciák újjáéledésének jelei?

#### *A korcsoportok preferenciái*

Korcsoport	Legfontosabb	Legkevésbé fontos
14–17	Település	Közép-Kelet-Európa
18–35	Világ, emberiség	Közép-Kelet-Európa; Országrész
36–55	Település; Állam, ország	Közép-Kelet-Európa
55 felett	Országrész; Állam, ország	Világ, emberiség

#### *Az adatok megoszlása iskolai végzettség szerint*

A főbb különbségek a kategóriák két szélső pólusán helyezkednek el, azaz az iskolai végzettség emelkedésével nő *A világ, az emberiség* fontossága, míg a szűkebb haza, a település, az országrész esetében fordított összefüggés figyelhető meg, az alacsonyabb iskolázottságúak számára fontosabbak. A nemzet, nemzetiség, etnikum a befejezetlen alapfokkal rendelkezők számára a legkevésbé, míg a középfokú végzettségűek számára a leginkább fontos. A többi esetben az iskolai végzettségtől függetlenül hasonló, kis szórású válaszokat kaptunk.

#### *A csoportok preferenciái*

Iskolai végzettség	Legfontosabb	Legkevésbé fontos
Befejezetlen alapfokú	Település	Nemzet, etnikum; Közép-Kelet-Európa
Befejezett alapfokú	Település	Közép-Kelet-Európa
Középfokú	Ország, állam	Közép-Kelet-Európa
Felsőfokú	Világ, emberiség	Közép-Kelet-Európa

Úgy tűnik, a független változók közül nagyobb hatással bír az életkor, mint az iskolai végzettség. A fiatal generációkat elsősorban közvetlen környezetük és a globális kérdések mozgatják meg, a köztes régiók, akár az ország, a haza vagy az olyan csoportképző ismérvek, mint nemzet, nemzetiség, etnikum kevésbé. A többi fogalomhoz képest egyértelműen elutasítják *Közép- illetve Kelet-Európát*. (Ennek kibontása a későbbiek egyik nagyon fontos területe lehet.) Az idősebb korcsoportok értékrendszerében a hét kategória közül *Az ország, az állam* áll az első helyen, majd azt a szűkebb régió (település) követi, az országon kívüli régiók között különbséget nem tesznek, ellentétben a fiatalokkal.

A nemzet, nemzetiség, etnikum fontossága iskolai végzettségtől és életkortól függetlenül a vizsgált hét kategória sorrendjében a középső, alsó részen helyezkedik el.

*Kelemen Katalin*

## ETNIKAI KONFLIKTUSOK KEZELÉSE

Világszerte alakulnak olyan szervezetek, egyesületek, alapítványok, amelyek a harmonikus együttélés, az egymás megértésének segítségét tűzik ki célul. A kultúrák közötti megértést segítő egyesületek többsége tevékenységét az iskolában végzi. Hiszen a gyermekek harmonikus személyiségfejlődése – amelybe beletartozik a másik megértésének, a másik elfogadásának képessége is – nagy mértékben azon múlik, hogy a három legfontosabbnak tartott szocializációs közeg (a család, az iskola, a kortárs csoport) értékei, normái, kultúrája milyen mértékben illenek össze. Nem kétséges, hogy a kultúrák, szocializációs közegek közötti összhang megteremtése elsősorban az iskola feladata. De képes-e erre az iskola?

Napjaink iskolája a többségi kultúra értékeit fogadja el, erősíti és jutalmazza. Ez önmagában nem lenne baj, ha nem lenne "vak" a kisebbségi kultúrák iránt, szubkultúrák értékei iránt. Valójában nem az összeillést segíti, inkább elmélyíti a kultúrák közötti különbségeket. A folyamatos és erősödő meg-nem-értés, iskolai kudarc, beilleszkedési nehézség, elutasítás a kisebbségi csoportokból származó gyermekekben az elkülönülési mechanizmust erősíti és a többségi csoportokkal szembeni előítéleteket mozgósítja.

A pedagógusok nagy része a többségi kultúra nyelvét használja, annak értékeivel azonosul. Minden jó szándék mellett elsősorban azokkal a gyermekekkel tud jó kapcsolatot kialakítani, akik hasonló kultúrával rendelkeznek, ugyanazt a nyelvet beszélik. A graduális képzés nyilvánvaló hiányosságai e téren kudarcra ítélik azokat a jó szándékú törekvéseket, amelyek a kisebbségi kultúrákból származó gyermekek iskolai beilleszkedését próbálják segíteni. Ezeket a hiányosságokat pótolandó szerveződnék az ún. kommunikációs, konfliktusmegoldó tréningek, amelyek során az élményre-tapasztalatra épülő tanulás folyamatában a résztvevő asszimilálja a szükséges értékeket, attitűdöt, amelyet a különböző szubkultúrákból, kisebbségi csoportokból származó gyermekekkel való bánásmód igényel. A pedagógusok részére szervezett tréning-programok célja kettős: a pedagógus kommunikációs képességének, konfliktus-megoldó kapacitásának, önismeretének és éneéréjének növelése, korlátainak és erősségeinek tudatosítása; másrészt a gyermekek konfliktus-kezelő, konfliktus-megoldó képességének növelésére való felkészítés. A program ismeretanyagot, didaktikai és tapasztalati elemeket integrál, lényeges szerepet játszik a tapasztalatok, a saját viselkedés tudatosítása, a viselkedés racionális kontrolljának megtanulása terén.

Az egyéb iskolai kommunikációs és konfliktus-kezelést tanító tréningek mellett az etnikai konfliktus-kezelő tréningek nagyobb hangsúlyt fektetnek a kisebbség kultúrájának megismerésére, értékeinek felfedezésére, a kisebbségekkel szemben kialakult előítéletek lebontására, a kisebbségi csoportokból származó gyermekekkel (és szülőikkel) való bánásmód megtanulására. A tréning strukturált játékokat, szerepjátékokat alkalmaz, amelyben a résztvevők megélik, megtapasztalják az idegen kultúrákba való beilleszkedés nehézségeit, tudatosítják az előítéletek kialakulásának mechanizmusait, és a különböző szintű nyelvhasználatból adódó kommunikációs gátakat. A másság, a kirekesztettség élményének megtapasztalása nyomán erősödő empátia és a megtanult, begyakorolt, tudatosított kommunikációs technikák a legtöbb résztvevőt képessé teszik a kisebbségi kultúrákból származó gyermekek megértésére, ezáltal a harmonikus személyiségfejlődésnek, beilleszkedésnek segítésére.

Emlékeztetőül minden résztvevő megkapja azt a szabályrendszert, amelyet Polacca,<sup>†</sup> egy navajo indián állított össze az indiánokkal való kommunikációról azoknak, „akik még nem

<sup>†</sup> Polacca, K.: Ways of Working With the Navajos. Who Have Not Learned the White Man's Ways. *Journal of American Indian Education*, 1962/2:6.

tanulták meg a fehér ember gondolkodásmódját”. Befejezésül álljon itt mindannyiunk számára, talán nem haszontalan:

1. Beszélj világosan és lassan, használj köznapi szavakat, hogy elkerüld a félreértést!
2. Kerüld minden becsmérő megjegyzést!
3. Ne tegyél fel személyes kérdéseket!
4. Hallgasd meg figyelmesen!
5. Ne használd a “talán” szót!
6. Cselekedj jót, hogy értékeljenek!
7. Ne csapj nagy húhót a csecsemők és a kisgyerekek körül!
8. Ne kötekedj!
9. Ne legyél komoly, neved és érezd jól magad!
10. Ne kritizáld a navajok vallását!

*Horváth Szabó Katalin*

## TANDÍJVIZSGÁLATI ELŐZETES

A tandíjjal kapcsolatos vizsgálatunkat egy hosszabb és átfogóbb kutatás első lépésének tekintjük. Ez az alapkutatás az egyetemi és főiskolai hallgatók társadalmi összetételét és szociális helyzetét vizsgálja OKTK támogatás alapján. Az elnyert összeg lehetővé teszi, hogy a tandíjjal kapcsolatos hallgatói véleményeket lekérdezzük egy úgy összeállított kérdőív segítségével, amelyből a hallgatók társadalmi összetételéről is előzetes képet kapunk.

A felsőoktatásban részesülő hallgatók problémái a fejlett országokban is az empirikus szociológiai kutatások tárgyát képezik. Az NSZK-ban 1951-ben volt először ilyen vizsgálat, melyet rendszeres időközönként újabbak követtek. Ezeknek a kutatásoknak a német társadalom számára való fontosságát jól mutatja, hogy a felsőoktatás területén illetékes német minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) anyagilag támogatja ezeket a kutatásokat, döntéseiben és intézkedéseiben ezek eredményeit figyelembe veszi. A rendszeres időközönként lefolytatott kérdőíves vizsgálatok kiterjednek a hallgatókat érintő szinte minden kérdésre, a társadalmi és szociális helyzetüktől kezdve a politikai orientációnak át egészen a végzésük utáni elképzeléseikig. A kontinuitás lehetővé teszi a korábbi eredményekkel való folytonos összehasonlítást. Emellett a kérdőívek esetenként speciális hallgatói csoportok helyzetének vizsgálatára is kiterjednek, így pl. 1988-ban a fogyatékos és krónikusan beteg [behinderte und kronisch Kranke] hallgatók körülményeit firtatták.

Magyarországon az empirikus felsőoktatás-kutatás az 1970-es években bontakozott ki. A kutatások a *Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban* folytak, eredményeik több kötetben láttak napvilágot. Kutatásunk szempontjából e tanulmányok közül számunkra különösen azok jelentősek, amelyek a hallgatóság társadalmi összetételével és életkörülményeivel foglalkoztak, mivel lehetővé tesznek bizonyos összehasonlításokat.

Ezek a kutatások nem érintették a tandíj kérdéseit, mivel a tervezéskor a körülményei között a piac felé nyitó gondolkodás a 70-es évek felsőoktatásában még nem jelent meg. A felsőoktatás iránti fokozódó társadalmi igények hatására a 80-as évek e témájú publikációi már kitérnek a tandíjra, bemutatva annak alkalmazását a fejlett országokban, ezzel egyfajta alternatíváját is megfogalmazva az akkori-jelenlegi felsőoktatásba való bekerülési lehetőségeknek. Magyarország számára a tandíj szempontjából modellként szóba jöhet országok maguk is eltérő mértékben támaszkodnak a hallgatók anyagi erőforrásaira.



tanulták meg a fehér ember gondolkodásmódját”. Befejezésül álljon itt mindannyiunk számára, talán nem haszontalan:

1. Beszélj világosan és lassan, használj köznapi szavakat, hogy elkerüld a félreértést!
2. Kerüld minden becsmérő megjegyzést!
3. Ne tegyél fel személyes kérdéseket!
4. Hallgasd meg figyelmesen!
5. Ne használd a “talán” szót!
6. Cselekedj jót, hogy értékeljenek!
7. Ne csapj nagy hűhót a csecsemők és a kisgyerekek körül!
8. Ne kötekedj!
9. Ne legyél komoly, neved és érezd jól magad!
10. Ne kritizáld a navajok vallását!

*Horváth Szabó Katalin*

## TANDÍJVIZSGÁLATI ELŐZETES

A tandíjjal kapcsolatos vizsgálatunkat egy hosszabb és átfogóbb kutatás első lépésének tekintjük. Ez az alapkutatás az egyetemi és főiskolai hallgatók társadalmi összetételét és szociális helyzetét vizsgálja OKTK támogatás alapján. Az elnyert összeg lehetővé teszi, hogy a tandíjjal kapcsolatos hallgatói véleményeket lekérdezzük egy úgy összeállított kérdőív segítségével, amelyből a hallgatók társadalmi összetételéről is előzetes képet kapunk.

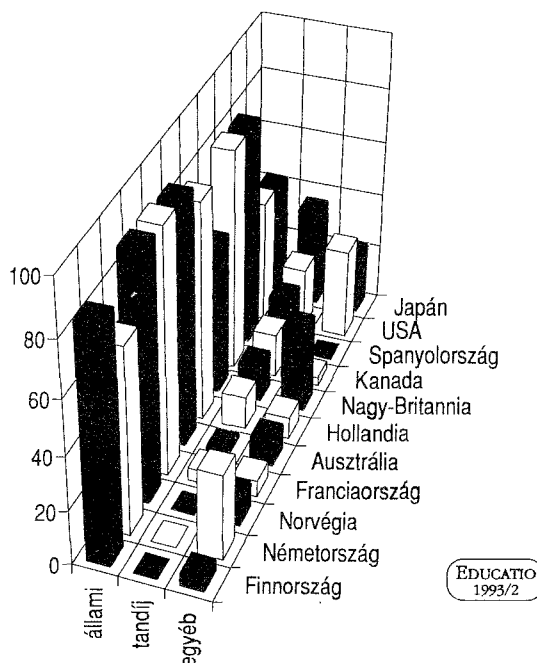
A felsőoktatásban részesülő hallgatók problémái a fejlett országokban is az empirikus szociológiai kutatások tárgyát képezik. Az NSZK-ban 1951-ben volt először ilyen vizsgálat, melyet rendszeres időközönként újabbak követtek. Ezeknek a kutatásoknak a német társadalom számára való fontosságát jól mutatja, hogy a felsőoktatás területén illetékes német minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) anyagilag támogatja ezeket a kutatásokat, döntéseiben és intézkedéseiben ezek eredményeit figyelembe veszi. A rendszeres időközönként lefolytatott kérdőíves vizsgálatok kiterjednek a hallgatókat érintő szinte minden kérdésre, a társadalmi és szociális helyzetüktől kezdve a politikai orientációnak át egészen a végzésük utáni elképzeléseikig. A kontinuitás lehetővé teszi a korábbi eredményekkel való folytonos összehasonlítást. Emellett a kérdőívek esetenként speciális hallgatói csoportok helyzetének vizsgálatára is kiterjednek, így pl. 1988-ban a fogyatékos és krónikusan beteg [behinderte und kronisch Kranke] hallgatók körülményeit firtatták.

Magyarországon az empirikus felsőoktatás-kutatás az 1970-es években bontakozott ki. A kutatások a *Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban* folytak, eredményeik több kötetben láttak napvilágot. Kutatásunk szempontjából e tanulmányok közül számunkra különösen azok jelentősek, amelyek a hallgatóság társadalmi összetételével és életkörülményeivel foglalkoztak, mivel lehetővé tesznek bizonyos összehasonlításokat.

Ezek a kutatások nem érintették a tandíj kérdéseit, mivel a tervezéskor a körülményei között a piac felé nyitó gondolkodás a 70-es évek felsőoktatásában még nem jelent meg. A felsőoktatás iránti fokozódó társadalmi igények hatására a 80-as évek e témájú publikációi már kitérnek a tandíjra, bemutatva annak alkalmazását a fejlett országokban, ezzel egyfajta alternatíváját is megfogalmazva az akkori-jelenlegi felsőoktatásba való bekerülési lehetőségeknek. Magyarország számára a tandíj szempontjából modellként szóba jöhet országok maguk is eltérő mértékben támaszkodnak a hallgatók anyagi erőforrásaira.



1. ÁBRA  
A felsőoktatási intézmények bevételeinek forrása\*



\* Az adatok megtalálhatóak az EDUCATIO 1992/2-es számában (241. p.)

Jelenlegi kutatásunkkal azt vizsgáljuk, hogyan vélekednek a hallgatók ma Magyarországon a tandíjfizetés lehetőségéről. A problémát az alábbiak szerint vettük szemügyre.

Objektíve tudnak-e egyáltalán tandíjat fizetni a hallgatók, áll-e rendelkezésükre olyan jövedelemforrás, (pl. szülői, vagy saját kereset) amelyet tandíjfizetésre fordíthatnak. A kérdés vizsgálatakor abból indultunk ki, hogy a hallgató bevételeit részben saját esetleges keresetei jelentik, részben pedig (valószínű nagyobb részben) külső források (pl. szülők, ösztöndíj). Mértéki próbáltuk ezért a hallgató havi átlagos összbevitelét pénzben és természetben, valamint annak a háztartásnak a jövedelmét amelyben a hallgató él. A finomabb megközelítés érdekében kérdeztük a hallgató bevételeinek és kiadásainak szerkezetét is, illetve a háztartásnak mellékjövedelmeit is.

Második fő kérdésünkneljebb abból indultunk ki, hogy a hallgatók többsége elutasítja a tandíjfizetés gondolatát, azonban vizsgálni szeretettük volna ennek okait. Feltételezésünk szerint ugyanis a hallgatók tandíjfizetési hajlandóságát alapvetőleg két tényezőcsoport befolyásolja, mégpedig anyagi okok és a felsőoktatás jelenlegi állapotáról alkotott véleményük. A pontosabb mérés érdekében a tandíjfizetéssel való esetleges egyetértést ill. elutasítást nem csak a jelenlegi magyar helyzetre vonatkoztattuk, hanem általános értelemben is feltettük. A felsőoktatás állapotáról alkotott véleményeket azzal próbáltuk mérni, hogy a kérdezett mire fordítaná a tandíjából befolyó összeget az általa látogatott intézményben.

Fontosnak tartottuk annak a kérdésnek a vizsgálatát, hogy a tandíj esetleges bevezetésének milyen hatása lehet a hallgatókra, nem csak anyagilag, hanem politikailag is. A kérdést úgy tettük fel, hogy „mi történne, ha a következő félévben annál nagyobb összegű tandíjat kérnének tőled, mint amit ki tudnál fizetni?”

Végül megkíséreltük a tandíjprobléma egyéb összetevőit is megragadni. Úgy gondoltuk, egyáltalán nem közömbös, hogy az esetleges tandíj összege hová folyik be, azaz ki rendelkezik fölötté, milyen alapon állapítják meg az összeg nagyságát, az esetleges tanulmányi hitel milyen formáját tartják a hallgatók a maguk számára a legelfogadhatóbbnak, és véleményük szerint kinek kell finanszíroznia alapvetőleg a felsőoktatást. Megkíséreltük mérni annak az összegnek a nagyságát is, amit a hallgatók tandíj helyett, teljesen önkéntes hozzájárulásuk alapján fizetnének intézményük fiktív oktatási célú alapítványa számára, és lehetővé tettük, hogy minden olyan véleményüket kifejtsek, amire a kérdőív összeállításánál figyelmen kívül hagyunk.

Az alábbiakban összefoglaljuk az első eredményeket. A felsőoktatásban résztvevő hallgatók nagy része nem zárkózik el mereven egy esetleges tandíj bevezetésétől (52% teljesen egyetért, 16% teljesen elutasítja), nem tartja azt eleve elhibázott lépésnek, sokkal inkább csupán annak körülményeivel és időzítésével nem tudnak egyetérteni; a tandíjrendszer mostani és ilyenképpen történő bevezetését a kérdezettek csaknem háromnegyede inkább elhibázott lépésnek tartja és kritizálja.

A tandíj bevezetésével többé-kevésbé egyetértők főleg a felsőoktatás jelenlegi helyzetét, nehézségeit hozzák fel indoklásul, s a tandíj bevezetésétől valószínűleg jobb ellátást, magasabb színvonalú oktatást várnak legfőképpen. A tandíj bevezetését ellenzők, főként azok, akik elsősorban a jelenlegi körülmények között nem látnak lehetőséget erre, válaszukat elsősorban mások gazdasági helyzetével és saját maguk pénzügyi nehézségeivel indokolják, de sok esetben a tandíj bevezetésével elérendő célokat illetve azok megvalósíthatóságát illetően is szkeptikusabb a véleményük. A megkérdezett hallgatók a befolyt összeget az intézményen belül elsősorban tanulmányi, szakmai programokra, illetve segélyezésre fordítanák, s csak kisebb mértékben érdeklődésükre valamint egyéb jellegű intézményi szolgáltatásokra: kulturális, jóléti célokra, szórakozási lehetőségekre.

#### I. TÁBLA

*„Ha a tandíjat bevezetik, ott ahol jelenleg tanulsz, véleményed szerint mire kellene a tandíjából befolyt összeget fordítani?” (az említések %-os gyakorisága)\**

A szakmai infrastruktúra fejlesztésére (labor, műszerek stb.)	57
Kvalifikáltabb oktatók szerződtetésére	51
Jobb jegyzetellátásra	49
A rászoruló hallgatók jobb anyagi támogatására	44
Külföldi tanulmányi utakra	43
A tantárgyak szabad választása és átcsoportosítása rendszerének (kredit rendszer) kiépítésére	42
A szabad tanárválasztás megvalósításának elősegítésére	39
A tudományos diákkörök és szakkollégiumok támogatására	30
Az intézmény pénzügyi autonómiájának elősegítésére	29
Az oktatók magasabb díjazására	25
A menzakerülmények javítására	24
Diákparlament működtetésére	20
Tudományos rendezvények megtartására	18
Az intézményi sportélet fejlesztésére	15
Szórakozással összefüggő célokra (filmklub, disco stb.)	10
Egyéb célokra	2

\* A számok összege nem egyenlő 100-zal, mert egy kérdezett 5 választ említhetett.

A tandíj bevezetése esetén a felsőoktatásban résztvevők túlnyomó része nem egységesen állapítaná meg a befizetendő díjat, hanem különféle szempontokat is figyelembe venne a végösszeg kialakítása során. A legtöbben a hallgatók szociális helyzetétől (89%) és/vagy a hallgatók tanulmányi eredményétől (77%) tennék függővé a befizetendő tandíjat. A kérdezettek csaknem fele venné figyelembe valamilyen módon az oktatási intézmény színvonalát, míg valamivel több mint egyharmaduk az intézmény, kar, szak típusát is tekintetbe venné a végösszeg megállapításakor.

Mindezeket figyelembe véve a főiskolások és egyetemisták átlagosan 7.700 Ft-ot tartanak elfogadhatónak egy félévre fizetendő tandíjként, a kérdezettek személy szerint azonban ennél valamivel kevesebbet, 6.450 Ft-ot lennének képesek kifizetni félévenként. Ennek megfelelően a (korábban) tervezett havi 2.000 Ft-os összeg – egy félévre 8–10 ezer Ft – a hallgatók 43%-a számára nagy, további 24% számára pedig elviselhetetlen terhet jelentene. Saját terheiknél azonban sokkal nagyobbak vélik a hallgatók mások, azaz a hallgatók többségének terheit, ami persze a szociológiában egyáltalán nem ismeretlen jelenség.

## II. TÁBLA

*„Mi történne, ha a következő félévben nagyobb összegű tandíjat kérnének tőled, mint amennyit ki tudnál fizetni?” (átlagok, ahol 1=egyáltalán nem valószínű, 5=szinte biztos)*

Megpróbálnám a döntés megváltoztatását elérni	3,75
A tanulás mellett (több) munkát vállalnék	3,73
Tanulmányi szerződést kötnék, vagy ösztöndíjat, támogatást kérnék	3,62
Tiltakozóakcióban vennék részt	3,16
Radikálisan csökkenteném kiadásaimat	3,03
Több pénzt kérnék a szüleimtől, eltartóimtól	2,70
Egyéni felmentést kérnék a tandíjfizetés alól	2,70
Abbahagynám, vagy megszakítanám tanulmányaimat	2,02

A kérdőívet kitöltő diákoknak 8 válaszlehetőség közül kellett kiválasztaniuk a számukra legfontosabb 3 erőforrást, s a válaszadás után a teljes képzési költséget 100 százaléknak tekintve e pénzösszeget a három kiválasztott „szereplő” között elosztaniuk. A hallgatók túlnyomó része (88%) egyetért azzal, hogy az államnak mindenképpen részt kell vállalnia a felsőoktatási képzési költségekből, s az így vélekedők a hozzájárulás mértékét átlagosan 54%-osnak szeretnék. A kérdezettek 43–45%-a vonná be az első három hely valamelyikén a hallgatói, a családi és az alapítványi erőforrásokat, míg a leendő munkáltatók és az önkormányzatok szerepvállalását a kérdezettek egynegyede tartaná kívánatosnak.

A vizsgálat további eredményeitől azt várjuk, hogy a nyert információk alapján egy olyan előzetes képet kapunk a hallgatók anyagi helyzetének szintjéről, szüleik társadalmi csoportjáról, a tandíjhoz való viszonyulásukról, amely alapján bizonyos következtetéseket vonhatunk majd le a felsőoktatás átalakításának a hallgatók által kívánatosnak tartott irányáról, a tandíj bevezetése által az anyagi ellehetetlenülés veszélyébe kerülő hallgatói csoportokról, és nem utolsósorban olyan problémákról, amelyek jelentőségük alapján további részletesebb vizsgálatot igényelnek.

*Papházi Tibor & Szemerszki Mariann*

## A FELSŐOKTATÁS DIÁKSZEMMEL

A felsőoktatás helyzete, lehetőségei, kilátásai ma az oktatás, vagy akár az egész társadalom szempontjából kulcsfontosságú és igen aktuális problémakör. Felmérésünk során a legin-

A tandíj bevezetése esetén a felsőoktatásban résztvevők túlnyomó része nem egységesen állapítaná meg a befizetendő díjat, hanem különféle szempontokat is figyelembe venne a végösszeg kialakítása során. A legtöbben a hallgatók szociális helyzetétől (89%) és/vagy a hallgatók tanulmányi eredményétől (77%) tennék függővé a befizetendő tandíjat. A kérdezettek csaknem fele venné figyelembe valamilyen módon az oktatási intézmény színvonalát, míg valamivel több mint egyharmaduk az intézmény, kar, szak típusát is tekintetbe venné a végösszeg megállapításakor.

Mindezeket figyelembe véve a főiskolások és egyetemisták átlagosan 7.700 Ft-ot tartanak elfogadhatónak egy félévre fizetendő tandíjként, a kérdezettek személy szerint azonban ennél valamivel kevesebbet, 6.450 Ft-ot lennének képesek kifizetni félévenként. Ennek megfelelően a (korábban) tervezett havi 2.000 Ft-os összeg – egy félévre 8–10 ezer Ft – a hallgatók 43%-a számára nagy, további 24% számára pedig elviselhetetlen terhet jelentene. Saját terheiknél azonban sokkal nagyobbak vélik a hallgatók mások, azaz a hallgatók többségének terheit, ami persze a szociológiában egyáltalán nem ismeretlen jelenség.

## II. TÁBLA

*„Mi történne, ha a következő félévben nagyobb összegű tandíjat kérnének tőled, mint amennyit ki tudnál fizetni?” (átlagok, ahol 1=egyáltalán nem valószínű, 5=szinte biztos)*

Megpróbálnám a döntés megváltoztatását elérni	3,75
A tanulás mellett (több) munkát vállalnék	3,73
Tanulmányi szerződést kötnék, vagy ösztöndíjat, támogatást kérnék	3,62
Tiltakozóakcióban vennék részt	3,16
Radikálisan csökkenteném kiadásaimat	3,03
Több pénzt kérnék a szüleimtől, eltartóimtól	2,70
Egyéni felmentést kérnék a tandíjfizetés alól	2,70
Abbahagynám, vagy megszakítanám tanulmányaimat	2,02

A kérdőívet kitöltő diákoknak 8 válaszlehetőség közül kellett kiválasztaniuk a számukra legfontosabb 3 erőforrást, s a válaszadás után a teljes képzési költséget 100 százaléknak tekintve e pénzösszeget a három kiválasztott „szereplő” között elosztaniuk. A hallgatók túlnyomó része (88%) egyetért azzal, hogy az államnak mindenképpen részt kell vállalnia a felsőoktatási képzési költségekből, s az így vélekedők a hozzájárulás mértékét átlagosan 54%-osnak szeretnék. A kérdezettek 43–45%-a vonná be az első három hely valamelyikén a hallgatói, a családi és az alapítványi erőforrásokat, míg a leendő munkáltatók és az önkormányzatok szerepvállalását a kérdezettek egynegyede tartaná kívánatosnak.

A vizsgálat további eredményeitől azt várjuk, hogy a nyert információk alapján egy olyan előzetes képet kapunk a hallgatók anyagi helyzetének szintjéről, szüleik társadalmi csoportjáról, a tandíjhoz való viszonyulásukról, amely alapján bizonyos következtetéseket vonhatunk majd le a felsőoktatás átalakításának a hallgatók által kívánatosnak tartott irányáról, a tandíj bevezetése által az anyagi ellehetetlenülés veszélyébe kerülő hallgatói csoportokról, és nem utolsósorban olyan problémákról, amelyek jelentőségük alapján további részletesebb vizsgálatot igényelnek.

*Papházi Tibor & Szemerszki Mariann*

## A FELSŐOKTATÁS DIÁKSZEMMEL

A felsőoktatás helyzete, lehetőségei, kilátásai ma az oktatás, vagy akár az egész társadalom szempontjából kulcsfontosságú és igen aktuális problémakör. Felmérésünk során a legin-

kább érintetteket, magukat a diákokat próbáltuk megszólaltatni saját és intézményük helyzetével kapcsolatban. Kérdőíveinkkel ötszáz diákot kerestünk meg 1992 júniusában (a kérdezett neme, az intézmény telephelye és hallgatói létszáma szerinti rétegzett mintavételt alkalmaztunk).

### *Szociális helyzet*

A kérdezett diákság szociális helyzetét általában elfogadhatónak-rossznak, saját helyzetüket elfogadhatónak-jónak ítélik meg. (Majdnem hatvan százalékuk érzi saját megélhetését könnyebbnek, mint a diákokét általában.) Mindezek ellenére igazán jónak sem tarthatjuk helyzetüket, hiszen összjövedelmük átlagosan csak 8.500 Ft, ami – főként ha figyelembe vesszük azt is, hogy a megkérdezettek összesen 29%-a lakik szüleinél – igen kevés. A fenti eredményeket tehát egyrészt inkább a munkalehetőségek és esetleg a szabadidő hiányára, másrészt a diákság anyagi helyzetéről a közvéleményben kialakult lesújtó képre vezethetjük vissza. A hallgatók átlagosan hetente mindössze 2,31 órát töltenek pénzkereső tevékenységgel (68,8%-uk egyáltalán nem dolgozik). Jövedelmükben ennek megfelelően a legnagyobb tételeket az ösztöndíj és a szülői támogatás teszi ki.

### *Tandíj*

A felsőoktatás berkeiben manapság talán az egyik legnagyobb vihart kavaró probléma a tandíj tervezett bevezetése. A adatfelvétel időpontjában azonban még csak bizonytalan hírek szállongtak ebben a kérdésben és az átlagember nem rendelkezett megfelelő információkkal, azonban mégis érdemes megnézni, mi volt akkor a diákok véleménye.<sup>†</sup>

A tandíj szükségességének tekintetében a diákság szintén megoszlottnak bizonyult, a hallgatók 55,8%-a határozottan ellenezné a tandíj bevezetését, 31,1%-a viszont támogatná (13,1% nem tudott válaszolni). Megállapítható, hogy egyrészt inkább a jó családi-anyagi háttérrel, másrészt a magasabb keresettel rendelkezők hajlandók inkább tandíjat fizetni.

Ellentétben a legutóbbi felsőoktatási törvénytervezettel, a hallgatók 92,4%-a egyetért abban, hogy a tandíj megállapításánál figyelembe kellene venni az egyén tanulmányi eredményét és szociális helyzetét, 48,7%-uk pedig intézménytípus szerint is differenciálna. A megkérdezettek között többségben voltak azok (83,4%), akik támogatnák a tanulmányi hitel bevezetését. A teljes minta 51,6%-a viszont úgy gondolja, hogy ma Magyarországon ez nem kompenzálná kellőképpen a tandíj esetleges bevezetését, és ezzel egyetért azoknak a 48,9%-a is, akik egyébként helyeselnék ezt a hitelformát.

Megkérdeztük azt is, mi lenne az a maximális összeg, amit a hallgatók félévenként ki tudnának fizetni, vagyis ami fölött kénytelenek lennének abbahagyni az egyetemet, főiskolát. (Az adatok a kérdezettek egyharmadára vonatkoznak.)

tandíj összeg (Ft)	ennyien fizetnének (%)
0–5.000	28,5
5.001–10.000	30,0
10.001–20.000	25,8
20.001–50.000	14,4
50.001–100.000	1,3

<sup>†</sup> A felmérés a *Felsőoktatási Információs Egyesülés* felsőoktatás-kutató programja keretében készült, az OKTK finanszírozásával.

### *Hallgatói érdekérvényesítés*

Az általánosan elterjedt vélekedés szerint a diákok nagyon negatívan ítélik meg saját helyzetüket az egyetemeken, főiskolákon; a vizsgálat eredményei azonban csak részben támasztják ezt alá. A megkérdezetteknek az 55,4%-a úgy véli, hogy a hallgatóknak kis befolyásuk van saját intézményük életére, de több mint 40% azoknak az aránya is, akik közepesnek vagy nagyoknak értékelik a hallgatói befolyást.

nagyon nagy	0,8%
nagy	6,8%
közepes	34,2%
kicsi	37,2%
nagyon kicsi	18,2%
nem tudja	2,8%

Az alsó és középfokú oktatási intézményekkel szemben az egyetemeken és a főiskolákon már nem találkozunk "általánosan" aktív diákokkal: egyesek az érdekvédelem területén, mások szakmai szervezetekben és megint mások pl. kulturális csoportokban tevékenykednek.

### *Ismeretek az érdekvédelmi szervezetről*

Felmérésünk jelentős része arra irányult, hogy több szempontból (politikai-érdekvédelmi, képzési) vizsgáljuk a diákok tájékozottságát. Több tekintetben is nagyon negatív, olykor igen elgondolkodtató eredményeket kaptunk. A felsőoktatásban tevékenykedő legjelentősebb érdekvédelmi szervezetek közül egyedül a hallgatói önkormányzatokat tömörítő Országos Felsőoktatási Érdekképviseleti Szövetség (OFÉSZ) ismertségét mondhatjuk jelentősnek (a megkérdezettek majdnem fele hallott már róla):

OFÉSZ	46,1%
Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete (FDSZ)	26,1%
Tudományos Dolgozók Demokratikus Szakszervezete (TDDSZ)	23,1%
Felsőoktatási Kollégiumok Országos Szövetsége (FEKOSZ)	16,6%

A többi vizsgált szervezet (Magyar Rektori Konferencia, Főiskolai Főigazgatói Konferencia) ismertsége nem haladta meg jelentősen a tíz százalékot illetve alatta maradt annak.

A megkérdezettek 51,3%-a azt gondolja, hogy az összes párt és szervezet közül a FIDESZ képes leginkább a felsőoktatás érdekeinek képviseletére. (Pártszimpátia tekintetében is a FIDESZ volt meghatározó: 61,4%-uk szerint a legnépszerűbb párt.)

### *Állami befolyás, új képzési formák a felsőoktatásban*

A vizsgálat tanúsága szerint a diákoknak nincs egységes véleményük arról, hogyan alakult a felsőoktatásra gyakorolt állami befolyás az elmúlt két-három évben. Ezzel együtt jelentős kisebbségben vannak azok, akik úgy érzik, hogy nőtt az állami befolyás. Körülbelül egyenlő arányban – 37,3% és 37,7% – gondolják azt, hogy változatlan maradt vagy csökkent. Viszonylag sokan nem tudtak dönteni ebben a kérdésben. Az új képzési formák, elvek tekintetében is nagy tájékozatlanság nyilvánult meg a diákok részéről: a tanszabadság elve, a kétszintű képzés és a kredit rendszer is nagyrészt ismeretlen a hallgatók előtt, és ha hallottak is róluk, akkor is általában nagyon homályos ismeretekkel rendelkeznek az adott kérdésben.

*Fábri István & Gergely Andrea & Török Emőke*

# SZEMLE

## ETNOCENTRIZMUS AZ OKTATÁSBAN

A 20. század végére a modern társadalmak jellemző vonásává vált a kettősség: egyfelől az interdependenciák egyre növekvő és erősödő hálózata (kereskedelem, információ technológia stb.), ennélfogva a globális, nemzetek feletti összefüggések jelenléte egyre meghatározóbb a gazdaságban, politikában, tömegkultúrában, másfelől az mindennapi kultúra, az életvilág visszahúzódní látszó hagyományos értékeinek újraelődése. Ez utóbbit jelzi pl. a regionális, etnikai identitás megújulása, a különböző csoportidentitások, az etnicitás szerepének keresése, ezen mozgalmak fellendülése, s ennek révén az etnikai konfliktusok elszaporodása.

E mozgalmak, törekvések létező igényt elégitenek ki, létező hiányt töltenek be: létező igény a személyes, a csoportidentitás kiépítése, hiánya patológikus viselkedési formákhoz vezethet. Patológikus viselkedéshez vezethet azonban a csoportidentitás, a "mi-tudat" túlzott erőssége is – ami az etnocentrikus mentalitás jellemzője –, amennyiben más csoportok ellen irányul, s akár véres etnikai konfliktushoz is vezethet.

Az oktatás gyakran találkozik az etnocentrizmus jelenségével, egyfelől, mint annak részbeni kialakítója, másfelől, mint annak szabályozója, fékező ereje. Az oktatásnak is szembe kell néznie ugyanakkor a kettős kihívással: segítenie kell egyfelől a személyiség integrációját biztosító identitás kialakulását, másfelől az univerzális értékek, a globális tudat kiépülését is elő kell segítenie. Két, egymásnak igen nagymértékben ellentmondó igény – nem könnyű őket összeegyeztetni.

A *Klaus Schleicher* és *Kozma Tamás* által szerkesztett tanulmánykötet ennek körüljárását tűzi ki célul: az etnocentrizmus jelenségének vizsgálatát és az oktatással kapcsolatos összefüggéseit tárgyalja a világ öt tájáról – Európából, Észak- és Dél-Amerikából, Afrikából, Dél-Ázsiából – összesereglett szerzőtábor.

A kötet első részében az etnocentrizmus fogalmát vizsgálja az antropológus, a pszichológus, és az oktatáspszichológus szerző. Az antropológus *Bernardo Bernardi* számára az etnocentrizmus kulturális termék, a kultúra dinamikájának két forrása, az egyén és a csoport közti interakció terméke,

annak függvényében alakul pozitív vagy negatív irányba. Az etnocentrizmus ugyanakkor olyan kulturális termék, amely különböző történeti örökségen, biológiai, társadalmi adottságokon alapuló létező kulturális különbségekre épül. A saját csoportidentitás alapvetően a "másoktól" való elhatárolódás révén alakul ki, lényeges különbséget a "másokhoz" való viszony jelenthet. Önmagát minden etnikai csoport "igaz" embernek tartja, gyakran az egyedülének, szemben a többiekkel, akik "mások", idegenek, barbárok, vagy egyenesen gonoszok. Hogy hogyan látjuk a másfélét – csak másnak, idegennek, vagy barbárnak, gonosznak –, ott válik el a saját kultúra értékelésének képessége mellett a mások identitását is tiszteltben tartó pozitív etnocentrizmus és ez utóbbi jellemzővel nem rendelkező patológikus etnocentrizmus egymástól.

*Illyés Sándor* az etnocentrikus magatartással, annak kialakulásával, jellemzőivel foglalkozó tanulmánya figyelmeztet e fenti megközelítés relativitására is: ugyanaz a magatartás számíthat hőstettnek, pozitívnak az etnocentrikus attitűd számára, ami "másoknak" csak erőszakot, terrorizmust jelent.

*R. M. Thomas* írása az etnikai identitás morális elemeit vizsgálja, s a funkcionális szemlélet fontosságát hangsúlyozza: egy csoport etnicitásának jellemzői nem abszolútak, sokkal inkább más csoportokkal való összevetés eredményei. Ezért az etnicitás mértékét, jellemzőit vizsgálva az adott összefüggést is elemezni kell: mely csoportok alkotják az összehasonlított elemeit. A vizsgálat során szerző a jó vagy rossz etnocentrizmus félrevívő kérdése helyett két másik alapkérdés feltevését javasolja: kinek válik hasznára és kinek kerül szenvedésébe az etnocentrizmus, mi módon, s miért?

A kötet második része esettanulmányokkal, példákalk szolgál az oktatás és az etnocentrizmus kapcsolataira négy földrész tapasztalatából: Közép-Európából, Afrikából, Dél-Amerikából és Dél-Ázsiából.

*Szabolcsi Miklós* írása a Kelet-Európai etnocentrizmust tárgyalja. Itt a két világháború közt nacionalisztikus tendenciák voltak az oktatásra jellemzőek, 1945 után egységesítő tendenciák kerültek előtérbe, ezek azonban nem tudtak igazán népszerűvé válni. Az osztrák, német, török tantervek, tanmenetek, tantárgyak, tankönyvek össze-



hasonlító vizsgálata azt mutatja, hogy nemzeti elfoglaltságtól egyik oktatási rendszer sem mentes, a történelem és az irodalom tanításában szükségképpen létező hangsúlykülönbségek, értelmezési különbségek könnyen kimutathatóak. Az “eredmény” felől tekintve, magyar fiatalok etnocentrizmusát tesztelve egy empirikus vizsgálat adatai szerint az etnocentrizmus, a nemzettudat meghatározónak bizonyul identitásuk szempontjából: az identitáselemek közt a kérdezett fiatalok 90%-a a “magyart” tette az első helyre. Az etnocentrikus beállítódás tekintetében meghatározónak tűnik az iskolai végzettség: az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők inkább tartják adottságnak, egyéni választások kívül esőnek nemzeti identitásukat, s inkább hajlanak arra, hogy Magyarországot, s magukat Kelet-Európához tartozónak érzék, mint a magasabb iskolai végzettségűek.

A harmadik világ országaiban – így Tanzániában, Indiában, Venezuelában – az etnocentrizmus kérdése a gyarmati korszak utáni nemzetépítő törekvésekkel s a társadalmi egyenlőtlenségekkel is szorosabban összefonódik. *Orlando Albornoz* munkájának tanúsága szerint Dél-Amerikában, Venezuelában az etnocentrikus mentalitás a társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolódik igen erősen össze. Itt az oktatási rendszer tulajdonképpen kiszolgál, sőt konzervál egy alapvetően etnocentrikus elvekkel jellemezhető társadalmat: az oktatás a társadalmi kapuőr szerepét látja el a magán- és a közoktatási szféra éles elválásával, amelyben az esélyek alakulása a társadalom más szféráihoz hasonlóan az etnikai csoporthatárok mentén élesen elkülönül, az oktatás tartalmában ugyanakkor a homogén társadalom képét sugallja.

Tanzániában és Indiában az etnocentrizmus erősen összefügg a függetlenség elnyerése után a saját nemzeti identitás kiépítésére való törekvéssel, s ennyiben pozitív szerepet tölt be, mint az integráció egyik fontos eszköze, így nem kérdőjeleződik meg alapvetően. Tanzániában a 70-es évektől fokozott figyelmet fordítanak az évszázados európai perspektíva kompenzálásaként a történelem, a civilizációs fejlődés saját történelem, identitás felőli bemutatásának. (*Abel G. M. Ishumi*)

Indiában az előtérbe kerülő etnocentrikus tendenciák a nyelvi és kulturális különbségek “korrekciójául” szolgálnak, a nemzeti integráció megvalósításának eszközei. Az oktatás e folyamatban a függetlenség kivívása után az új rend, a társadalmi, gazdasági, politikai rekonstrukció, ill. egy szélsőségesen tagolt társadalomban az egyenlőség megteremtésének eszköze. Az oktatásban az et-

nocentrikus tendenciák elsősorban a nemzeti érdekek kialakítását, a hindi nyelv dominánssá tételét célozzák, a kulturális, nyelviileg mélyen tagolt társadalom kulturális integrációját, homogenizálódását szolgálják. Az eredmények felemásak: az oktatási rendszer kiszélesedésével az intézményes oktatásban részesezők ill. abból kimaradtak közti egyenlőtlenség az iskolarendszeren belül, más szinten termelődik újra, a hindi nyelvet 30 év alatt sikerült csak bevezetni. (*Suma Chintis és Sureshendra Shukla írása*)

A harmadik rész az oktatás jövőbeni lehetőségeivel foglalkozik. Az oktatás alapvető nehézsége, hogy két, egymásnak némileg ellentmondó célt kell megvalósítania: segítenie kell az identitás felépítését, s ugyanakkor a globális összefüggések megértését is. K.Schleicher tanulmánya ez utóbbi lehetőségeit, feltételeit vizsgálja, ebben elsősorban a közvélemény és az oktatáspolitikák szerepét. Az oktatás nemzetközi aspektusainak erősítése, a multikulturalizmus, az emberi jogok, az európai integráció, a globális öntudat kialakítása iránt a gazdasági, politikai, társadalmi változások függvényében változó az érdeklődés: pl. a második világháború után, a 60-as és a 80-as években megéleltük s megszorodtak az ez irányú kezdeményezések is az oktatáspolitikáról. A közvélemény részéről azonban ezek esélyei még ma sem igazán jók: egyfelől az alulinformáltság jellemző az érintettek – fiatalok, leendő tanárok – részéről más kultúrákkal kapcsolatban, másfelől a nemzeti, etnikai identitás, amely korábban kiépült a személyiségfejlődés során, s ennélfogva erősebben épül be a személyiségbe, s amely a mindennapi élet különböző információs színterein is folytonosan megerősítést nyer, háttérbe szorítja a multikulturális törekvéseket.

Kozma Tamás tanulmánya az kisebbségeket érintő politikákat veszi számba: a gyarmati politika nyomán kialakult “melting pot” iskolákat, a kétnyelvű, az internacionalista és a multikulturális oktatást. A tárgyalt oktatási verziók közül a legkedvezőbbnek a 70-es években, a Nyugat-Európába irányuló, az új migráció és az olajválság szociális következményeinek kihívása nyomán kialakult multikulturális oktatási koncepció tűnik, amelynek célja a nemzeti, etnikai kisebbségek kulturális értékeinek, identitásának megőrzése, az akulturáció megelőzése.

*G. Flouris és J. Spiridakis* közös írásukban hangsúlyozzák, hogy ma egyetlen nemzet sem engedheti meg magának az elszigetelődést, az egyre szaporodó közös gondokat (környezeti problémák, túlnépesedés, migrációs gondok, AIDS,

stb.) közösen kell megoldani. Ezt kell elősegíteni az oktatás globális tendenciáinak erősítésével, s “világpolgárok” nevelésével, akik a globális összefüggésekben képesek gondolkodni, s önállóan cselekedni, ill. aktívan részt vesznek a közösséget érintő döntések meghozatalában.

Kozma Tamás is a fentieket támasztja alá zárszavában. Megítélése szerint lehetnek bár az etnocentrizmusnak pozitív funkciói a csoportkohézió, a csoportidentitás megerősítése, vagy a külső hatalmi fenyegetés, befolyásolási törekvés leküzdésében, az etnocentrizmus mégis patológikus jelenség; politikai és pszichológiai szempontból egyaránt, amelyre a legjobb terápia az oktatás lehet, amely az etnocentrizmus múltközpontú beállítódásával szemben egy, az emberiség jövőjére orientált, alternatív csoportidentitás kialakításában játszhat döntő szerepet. Amely talán megvalósítható, talán illúzió, de mindenképpen fontos, továbbbítható üzenet.

(Schleicher, Klaus & Kozma, Tamas (eds.) *Ethnocentrism in education. Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang, 1992.*)

Imre Anna

#### BEFEJEZŐDÖTT AZ INTEGRÁCIÓ?

Korunkban tanúi lehetünk a “nemzetállam”-mítosz összeomlásának. Paradox módon a különböző nemzetállamok fejlődéséből adódó modernizáció (urbanizáció, iparosítás, a termelés fokozott növelése, ismeretek bővülése) következtében állt elő az a helyzet, melyben magának a nemzetállamnak, mint olyanoknak, a konfliktusok kezelésében elért sikere vezetett a mítosz gyengüléséhez. Ez a jelenség eddig nem tapasztalt módon hozta egymáshoz közelebb a különböző etnikumú csoportokat mind földrajzi, mind szellemi értelemben.

A nemzetállamról, mint az említett konfliktusok kezelésére az európai politikai kultúrában létrejött intézmények összességéről bebizonyosodott, hogy ma már képtelen ellátni feladatát, s minthogy ezek a feszültségek kezelhetetlenek kizárólag a “restvériség” jelszavának alapján, elkerülhetetlennek látszik egy olyan új intézményrendszer sürgős kialakítása, ami betölti a nemzetállam mítoszának összeomlásával keletkezett űrt.

Az említett intézményi rendszer egyik eleme az oktatás, amit azonban túlságosan gyakran tekintenek a társadalmi problémák átfogó megoldása egyetlen gyógyírjának. Ez a felfogás természetesen nem helytálló, hiszen önmagában – a társadalom-

politika, gazdaságpolitika, lakáspolitikai, munkaerő-politika stb. nélkül – képtelen megszüntetni az értékek jelenlegi válságát.

Az intézményesített oktatásnak három fő szerepe van a modern ipari országokban: 1. a képzés eszköze; 2. a demokratizálódás eszköze; és az egyéni fejlődés és az értékek létrehozásának eszköze. Az említett társadalmakban, melyeket a fokozott munkamegosztás és szakosodás jellemez, az oktatás a társadalom gazdasági fejlődésének egyik feltétele, s mint ilyen, szerepe jóval túlmutat egy kötelező nemzeti tananyag átadásán. Mindezekből adódóan több okból is szükség van az oktatás szerepkörének bővítésére. Itt az ideje, hogy az aláíró országokban a gyakorlatban is megvalósítsák a *Gyermeki Jogok Chartája* 29.d. cikkelyében foglaltakat, miszerint az oktatás célja, hogy „felkészítse a gyermekeket a felelősségteljes életre egy szabad társadalomban, a megértés, a béke, a tolerancia, a nemek egyenlősége, a népek, a különböző etnikai, nemzeti és vallási csoportok közötti barátság szellemében.”

Sok energiát igényel, hogy az olyan oktatás, ami kiáll az emberi jogok, a demokratikus elvek és – hivatalosan legalábbis – a kölcsönös megértés mellett, értékékként jelenjen meg. E cél elérése érdekében tehát nagyon fontos – különösen a nem egyházi iskolákban – azon elsődleges fontosságú etikai és kulturális értékek megfogalmazása, melyeknek az oktató-nevelő munka előterében kell állniuk. Az egyén magatartási, viselkedési formái a társadalmi környezettel való kölcsönös érintkezésének eredményei. Az iskola azonban csak kis része ennek a társadalmi környezetnek. Ennél sokkal fontosabb a társadalom egésze, aminek az “állam” az egyik alapvető intézménye. Három olyan, a pluralista társadalom megalapozásához elengedhetetlenül szükséges elsődleges összetársadalmi érték fogalmazható meg, melyek terjesztését az oktatás feladatának tekintik: 1. az emberek egymáshoz való viszonya (egyének, csoportok és nemzetek szintjén); az emberek és a kultúra kapcsolata (ideértve a tudományt és technológiát is); és az emberek természetéhez való viszonya.

Egy bizonyos politikai kultúrára alapuló összetársadalmi értékek olyan oktatási folyamatot feltételeznek, ami biztosítja, hogy minden csoport és polgár tudatában legyen a modern társadalmak összetettségének, azaz, az iskolának komoly szerepe lehet abban, hogy a gyermekeket képessé tegye az állampolgári politikai kultúrában való részvétellel.

Pedagógiai szerepe mellett az iskolának egyéb, intézményi funkciói is vannak. Biztosítania kell

stb.) közösen kell megoldani. Ezt kell elősegíteni az oktatás globális tendenciáinak erősítésével, s “világpolgárok” nevelésével, akik a globális összefüggésekben képesek gondolkodni, s önállóan cselekedni, ill. aktívan részt vesznek a közösséget érintő döntések meghozatalában.

Kozma Tamás is a fentieket támasztja alá zárszavában. Megítélése szerint lehetnek bár az etnocentrizmusnak pozitív funkciói a csoportkohézió, a csoportidentitás megerősítése, vagy a külső hatalmi fenyegetés, befolyásolási törekvés leküzdésében, az etnocentrizmus mégis patológikus jelenség; politikai és pszichológiai szempontból egyaránt, amelyre a legjobb terápia az oktatás lehet, amely az etnocentrizmus múltközponitú beállítódásával szemben egy, az emberiség jövőjére orientált, alternatív csoportidentitás kialakításában játszhat döntő szerepet. Amely talán megvalósítható, talán illúzió, de mindenképpen fontos, továbbbítható üzenet.

(Schleicher, Klaus & Kozma, Tamas (eds.) *Ethnocentrism in education. Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang, 1992.*)

Imre Anna

#### BEFEJEZŐDÖTT AZ INTEGRÁCIÓ?

Korunkban tanúi lehetünk a “nemzetállam”-mítosz összeomlásának. Paradox módon a különböző nemzetállamok fejlődéséből adódó modernizáció (urbanizáció, iparosítás, a termelés fokozott növelése, ismeretek bővülése) következtében állt elő az a helyzet, melyben magának a nemzetállamnak, mint olyanoknak, a konfliktusok kezelésében elért sikere vezetett a mítosz gyengüléséhez. Ez a jelenség eddig nem tapasztalt módon hozta egymáshoz közelebb a különböző etnikumú csoportokat mind földrajzi, mind szellemi értelemben.

A nemzetállamról, mint az említett konfliktusok kezelésére az európai politikai kultúrában létrejött intézmények összességéről bebizonyosodott, hogy ma már képtelen ellátni feladatát, s minthogy ezek a feszültségek kezelhetetlenek kizárólag a “restvériség” jelszavának alapján, elkerülhetetlennek látszik egy olyan új intézményrendszer sürgős kialakítása, ami betölti a nemzetállam mítoszának összeomlásával keletkezett űrt.

Az említett intézményi rendszer egyik eleme az oktatás, amit azonban túlságosan gyakran tekintenek a társadalmi problémák átfogó megoldása egyetlen gyógyírjának. Ez a felfogás természetesen nem helytálló, hiszen önmagában – a társadalom-

politika, gazdaságpolitika, lakáspolitiká, munkaerő-politika stb. nélkül – képtelen megszüntetni az értékek jelenlegi válságát.

Az intézményesített oktatásnak három fő szerepe van a modern ipari országokban: 1. a képzés eszköze; 2. a demokratizálódás eszköze; és az egyéni fejlődés és az értékek létrehozásának eszköze. Az említett társadalmakban, melyeket a fokozott munkamegosztás és szakosodás jellemez, az oktatás a társadalom gazdasági fejlődésének egyik feltétele, s mint ilyen, szerepe jóval túlmutat egy kötelező nemzeti tananyag átadásán. Mindezekből adódóan több okból is szükség van az oktatás szerepkörének bővítésére. Itt az ideje, hogy az aláíró országokban a gyakorlatban is megvalósítsák a *Gyermeki Jogok Chartája* 29.d. cikkelyében foglaltakat, miszerint az oktatás célja, hogy „felkészítse a gyermekeket a felelősségteljes életre egy szabad társadalomban, a megértés, a béke, a tolerancia, a nemek egyenlősége, a népek, a különböző etnikai, nemzeti és vallási csoportok közötti barátság szellemében.”

Sok energiát igényel, hogy az olyan oktatás, ami kiáll az emberi jogok, a demokratikus elvek és – hivatalosan legalábbis – a kölcsönös megértés mellett, értékéknél jelenjen meg. E cél elérése érdekében tehát nagyon fontos – különösen a nem egyházi iskolákban – azon elsődleges fontosságú etikai és kulturális értékek megfogalmazása, melyeknek az oktató-nevelő munka előterében kell állniuk. Az egyén magatartási, viselkedési formái a társadalmi környezettel való kölcsönös érintkezésének eredményei. Az iskola azonban csak kis része ennek a társadalmi környezetnek. Ennél sokkal fontosabb a társadalom egésze, aminek az “állam” az egyik alapvető intézménye. Három olyan, a pluralista társadalom megalapozásához elengedhetetlenül szükséges elsődleges összetársadalmi érték fogalmazható meg, melyek terjesztését az oktatás feladatának tekintik: 1. az emberek egymáshoz való viszonya (egyének, csoportok és nemzetek szintjén); az emberek és a kultúra kapcsolata (ideértve a tudományt és technológiát is); és az emberek természetéhez való viszonya.

Egy bizonyos politikai kultúrára alapuló összetársadalmi értékek olyan oktatási folyamatot feltételeznek, ami biztosítja, hogy minden csoport és polgár tudatában legyen a modern társadalmak összetettségének, azaz, az iskolának komoly szerepe lehet abban, hogy a gyermekeket képessé tegye az állampolgári politikai kultúrában való részvétellel.

Pedagógiai szerepe mellett az iskolának egyéb, intézményi funkciói is vannak. Biztosítania kell

egy stabil környezetet a gyermekek számára, ahol ők úgy érzik, elfogadják őket ahelyett, hogy fenyegetnék, megaláznák, visszautasítanak vagy kizsákmányolnák; egy olyan környezetet is, ahol a valódi kérdésekkel foglalkoznak, ahol nem szakadnak el a gyermekek mindennapi életétől; olyat továbbá, ahol a gyermekek az ott tanított etikai alapelvek szerint tanulhatnak; végül olyan környezetet, ahol minden gyermeknek azonos esélye van az iskolai követelményeknek megfelelni.

Az 1993. évi Egységes Európa megalakulása, valamint a kereskedelem és az ipar nemzetközi szintűvé válása mellett a "nemzet" fontossága nem csökkent, annak ellenére sem, hogy a különböző társadalmak egyre jelentősebb kölcsönhatásban állnak egymással. A bevándorló helye a társadalomban, különösen ami "hovatartozásukat" illeti, gondot okoz Európában. Így például, mennyi ideig tekintendő bevándorlónak a bevándorló? Úgy érzik-e a bevándorlók már Európában született gyermekei, hogy valóban egy "befogadó" országban élnek? Ha Európa térképét az itt élő etnikumok lebontásában rajzoljuk meg, nyilvánvalóvá válnak az európai államokon belüli nemzetiség-szintű feszültségek, amiket a nyelvek, területek, társadalmi osztályok, család, vallások és hagyományok különbözősége táplál.

A többségben lévő etnikum soraiból kikerülő ilyen-olyan idegengyűlölő csoportok, az ókori Görögországig visszanyúló nacionalizmus újjáéledése komolyan veszélybe sodorhatják a közösségen belüli egyéb viszonylatokat. Ezzel kapcsolatban meglehetősen nehéz a tanárok és oktatók feladata, különösen, ha a problémák nincsenek helyesen megfogalmazva, körülírva. A nyugat-európai államokon belül is létező etnikai kisebbségek (lappok Svédországban, skótok, gallok Nagy-Britanniában, bretonok Franciaországban, stb.), a köztük és a többségi nemzet közötti vallási, nyelvi, stb. feszültségek, valamint a Nyugat-Európába a II. világháború után beáramlott "menekültek" összetett problémája felveti a "nemzetiség" fogalma újbóli meghatározásának szükségességét.

Egyetlen kultúrkör sem megmerevedett, végleges állapotú rendszer. Az uralkodó csoportok és az elit elfelejteni látszanak, milyen nagymértékben járult hozzá az összes többi réteg az adott kultúrkör ismeretanyagának összeszedéséhez. Ami a nyugati kultúrát illeti, a "másik" hozzásegítése önmaga szabadon való kifejezéséhez a nyugati emberrel szemben támasztott etikai követelmény.

Az 1990-es évek kihívása ilyen tekintetben, hogy vajon képesek-e Európa társadalmi nemzeti szín-

ten megvalósítani az "azonosság tudatok integrációját", azaz garantálni, hogy a különböző csoportok azonosságtudata és a másiktól való ismerete dinamikusan fejlődjön ahelyett, hogy az etnikumokat európai társadalmak ranglétrájának alsó fokára szorítsák.

Jobb, ha megismerkedünk a kultúrák köziség fogalmával, mivel a holnap társadalmának előrejelzéséhez, jellemzéséhez szükségünk van rá. Mai modern társadalmunkat a gyors változások, mobilitás, nagyfokú társadalmi összetettség, az életmódok sokfélesége, a társadalmon belüli csoportok sokasága, valamint az országok, és kultúrák közötti kapcsolatok, cserék és kommunikáció intenzívebbé válása jellemzi. Visszafordíthatatlan ez a tendencia, aminek következtében az egyének sokkal inkább, mint korábban, számolnia kell azzal, hogy akarata ellenére egy több kultúrájú országban az "övéin" túlmenően másokkal is kommunikálnia kell.

A Nyugat a történelem folyamán – kulturális etnikumközpontúságából kiindulva – kötelezett minden általa leigázott/gyarmatosított népet saját kultúrája feladására és a nyugati átvételére. A jelenlegi, a közösségeket egymással szembeállító erőviszonyok között úgy tűnik, egyesek ismét tartanak a fenti jelenség megismérlődésétől.

Felmerül a kérdés, milyen irányvonal mentén alakulhat ki egy újfajta azonosságtudat. A kultúraközi megközelítés nem jelenti azt, hogy a "másikat" egyszer s mindenkorra különbözősége viszonylatában ítéljük meg, sem azt, hogy kultúráját a sajátunkkal összehasonlítsuk. Sokkal inkább a "visszaegyedítés" folyamatáról van szó, nemcsak az egyes egyének között, hanem társadalmi szinten is. A történelem "népvándorlásainak" és nemzetek helyzetének elemzése során a bevándorló népességnek felajánlott beilleszkedési feltételek vonatkozásában (gazdasági kizsákmányolás, kulturális elnyomás, politikai diszkrimináció) több, egymással összhangban lévő tendencia figyelhető meg, s bár az említett tényezőik különböző fokon jelennek meg az egyes államok tekintetében, általánosságban azonban megkérdőjelezhető az efféle integráció szintje és minősége.

Az integráció problémaköre az alábbi három feszültség-tengely metszéspontjában körvonalozódik ki: a különbözőség és hasonlóság közti feszültség közösségi szinten; az "általános" iránti elkötelezettség és az adott "hovatartozás" közötti feszültség; és az integrációs politika megítélésével kapcsolatos, egyén és közösség közötti feszültség. Következtetésképp levonható, hogy a társadalom in-

tézményes berendezkedésének kell ellátnia az azonoságúdat létrehozására irányuló közvetítői szerepet. Az említett három feszültségi tengely – amely köré szerveződik a bevándorolt népesség “hovatartozása” – kialakulása jelenti azt a bizonytalansági és stratégiai teret, melyen belül változnak a “hovatartozások”. Ezen intézményes berendezkedések egy része inkább a zárt összefüggések oldaláról szervezi a “hovatartozást”. Ez az eset áll fenn például az iskola esetében is.

A kultúrák közti kapcsolatok mindig társadalmi viszonyulások, ebből kifolyólag bizonytalan kimenetelű konfliktusok. Sürgősen el kell oszlatni a nyugat-európai fejlett államok tévhitét, miszerint az 1970-es évek elején elkezdődött gazdasági visszaesés véget vetne az ezen országokba irányuló bevándorlásnak. A bevándorlás, mint jelenség, nem egyszerűen a kontinens gazdasági történetének átmeneti velejárója. A fejlett ipari társadalmak kultúrájának lényegét alkotó összetevők tekintetében nem létezhet teljes integráció, hiszen a társadalmi viszonyok sohasem véglegesen meghatározottak. Ebben a társadalmi környezetben a bevándorlás a társadalom kiszélesítését eredményező jelenség, ami a társadalom jelenlegi vagy régebbi egyensúlyának felborításával a maga módján növeli a feszültségeket. A kultúra, vagy inkább kultúrák, nyilvánvalóan részét képezik azoknak az eszközöknek, melyeket a társadalmi viszonyok újra-alkotásának folyamatában a szereplők bevetnek.

Fentiek következtében a legnagyobb figyelmet az európai “népvándorlás” kulturális összetevőinek kell szentelni.

*(Question de formation. En finir avec l'intégration. Univ. Catholique de Louvain, 1992.)*

*Anna Johanna*

#### A KÜLFÖLDÖN ÉLŐK PSZICHOLÓGIÁJA

A kiadvány a szerző háromrészes előadásorozatát tartalmazza, mely az észak-amerikai németnyelvű hívők lelki gondozásában résztvevő szakemberek konferenciáján 1992 nyarán Calgaryban (Kanada) hangzott el.

*Christine Hantel-Fraser* (1940) Berlinben született, politológiai és pszichológiai tanulmányait Németországban és Egyesült Államokban végezte. Kutatásaiban többek között a diplomata-életnek az egyénekre és családokra gyakorolt hatásával foglalkozott. A témában személyesen is érintett, 1968 óta egy kanadai diplomata felesége, így átlag három évente ő is állomáshelyet változtatott. Jelenleg Budapesten él családjával, a Nem-

zetközi Menedzserképző Központ szervezetpszichológiát oktató vendégprofesszora.

Első előadásában saját vizsgálatai alapján (200 fős mintán felvett félig strukturált interjú kanadai külszolgálatban állókkal, valamint számtalan magánbeszélgetés 20 ország külügyi alkalmazottai-val, ill. családtagjaikkal) a diplomata-pálya választásának motívumait, valamint a sajátos életmód (“nemzetközi nomádok”) nehézségeit mutatja be. Néhány életutat részletesen is elemez a szerző. Alaposan taglalja a hazától és a széles anyanyelvi környezettől való megfosztottság következményeit. Párhuzamot von a vizsgálódás alá vett csoport és más idegen környezetben élők (kivándorlók, menekültek, tengerészek) helyzete között. Kiemeli a negatív hatásokat: családok felbomlása, a válásos és az etikai eszmények és elvek elvesztése, nyelvi problémák, kulturális gyökértelesség hiánya, szociális státus elvesztése, gyakran méltatlan életkörülmények (pl. menekülttáborban) stb.

A második előadás az “úton levő emberek” személyiségvonásaival kapcsolatos legfontosabb pszichológiai megállapításokból emel ki néhányat a szakirodalom alapján mélylélektani és szociálpszichológiai nézőpontból. Különös hangsúlyt kap az áttekintésben C. G. Jung individuáció-elmélete, valamint E. Becker heroizmus-koncepciója és “emberi paradoxona”. Az egészséges ember egy csoport (család, baráti kör, iskolai osztály, munkahelyi közösség, szomszédság, kultúra, nemzet) egyenjogú tagja szeretne lenni, ugyanakkor a tagok között különleges szerepet is szeretne játszani (nagyobb, erősebb, intelligensebb, tehetősebb, sikeresebb lenni a többiekénél), szeretne a csoport (legalább egyik) sztárja lenni. Szintézisként A. Maslow humanisztikus pszichológus elméletét mutatja be a szerző, mely szerint a lelki egészséget öt, hierarchikusan elrendezhető alapszükséglet kielégítettsége biztosítja (életfenntartás, biztonság, szeretet, elismertség, önmegvalósítás). Az előadás zárásaként részletesen ismerteti a fenti elméleteken alapuló L. Sagan-féle modellt a pszichésen egészséges ember fő jellemzőiről.

A harmadik előadás a külföldön élők lelki gondozásával foglalkozók feladatait tekinti át. Utal arra, hogy számos jelentős pszichológus szerint az érintett emberek legalapvetőbb szüksége, hogy életüknek transzcendentális jelentőséget adjanak. Az Újszövetség több helyét idézve hangsúlyozza a lelki gyógyítás fontosságát a pasztorációs feladatok között. Elengedhetetlennek tartja a szerző, hogy a leendő papok alapos pasztorálpszichológiai ismereteket is szerezzenek, amely segítségével a

tézményes berendezkedésének kell ellátnia az azonoságúdat létrehozására irányuló közvetítői szerepet. Az említett három feszültségi tengely – amely köré szerveződik a bevándorolt népesség “hovatartozása” – kialakulása jelenti azt a bizonytalansági és stratégiai teret, melyen belül változnak a “hovatartozások”. Ezen intézményes berendezkedések egy része inkább a zárt összefüggések oldaláról szervezi a “hovatartozást”. Ez az eset áll fenn például az iskola esetében is.

A kultúrák közti kapcsolatok mindig társadalmi viszonyulások, ebből kifolyólag bizonytalan kimenetelű konfliktusok. Sürgősen el kell oszlatni a nyugat-európai fejlett államok tévhitét, miszerint az 1970-es évek elején elkezdődött gazdasági visszaesés véget vetne az ezen országokba irányuló bevándorlásnak. A bevándorlás, mint jelenség, nem egyszerűen a kontinens gazdasági történetének átmeneti velejárója. A fejlett ipari társadalmak kultúrájának lényegét alkotó összetevők tekintetében nem létezhet teljes integráció, hiszen a társadalmi viszonyok sohasem véglegesen meghatározottak. Ebben a társadalmi környezetben a bevándorlás a társadalom kiszélesítését eredményező jelenség, ami a társadalom jelenlegi vagy régebbi egyensúlyának felborításával a maga módján növeli a feszültségeket. A kultúra, vagy inkább kultúrák, nyilvánvalóan részét képezik azoknak az eszközöknek, melyeket a társadalmi viszonyok újra-alkotásának folyamatában a szereplők bevetnek.

Fentiek következtében a legnagyobb figyelmet az európai “népvándorlás” kulturális összetevőinek kell szentelni.

*(Question de formation. En finir avec l'intégration. Univ. Catholique de Louvain, 1992.)*

*Annau Johanna*

#### A KÜLFÖLDÖN ÉLŐK PSZICHOLÓGIÁJA

A kiadvány a szerző háromrészes előadásorozatát tartalmazza, mely az észak-amerikai németnyelvű hívők lelki gondozásában résztvevő szakemberek konferenciáján 1992 nyarán Calgaryban (Kanada) hangzott el.

*Christine Hantel-Fraser* (1940) Berlinben született, politológiai és pszichológiai tanulmányait Németországban és Egyesült Államokban végezte. Kutatásaiban többek között a diplomata-életnek az egyénekre és családokra gyakorolt hatásával foglalkozott. A témában személyesen is érintett, 1968 óta egy kanadai diplomata felesége, így átlag három évente ő is állomáshelyet változtatott. Jelenleg Budapesten él családjával, a Nem-

zetközi Menedzserképző Központ szervezetpszichológiát oktató vendégprofesszora.

Első előadásában saját vizsgálatai alapján (200 fős mintán felvett félig strukturált interjú kanadai külszolgálatban állókkal, valamint számtalan magánbeszélgetés 20 ország külügyi alkalmazottai-val, ill. családtagjaikkal) a diplomata-pálya választásának motívumait, valamint a sajátos életmód (“nemzetközi nomádok”) nehézségeit mutatja be. Néhány életutat részletesen is elemez a szerző. Alaposan taglalja a hazától és a széles anyanyelvi környezettől való megfosztottság következményeit. Párhuzamot von a vizsgálódás alá vett csoport és más idegen környezetben élők (kivándorlók, menekültek, tengerészek) helyzete között. Kiemeli a negatív hatásokat: családok felbomlása, a válásos és az etikai eszmények és elvek elvesztése, nyelvi problémák, kulturális gyökértelesség hiánya, szociális státus elvesztése, gyakran méltatlan életkörülmények (pl. menekülttáborban) stb.

A második előadás az “úton levő emberek” személyiségvonásaival kapcsolatos legfontosabb pszichológiai megállapításokból emel ki néhányat a szakirodalom alapján mélylélektani és szociálpszichológiai nézőpontból. Különös hangsúlyt kap az áttekintésben C. G. Jung individuáció-elmélete, valamint E. Becker heroizmus-konceptiója és “emberi paradoxona”. Az egészséges ember egy csoport (család, baráti kör, iskolai osztály, munkahelyi közösség, szomszédság, kultúra, nemzet) egyenjogú tagja szeretne lenni, ugyanakkor a tagok között különleges szerepet is szeretne játszani (nagyobb, erősebb, intelligensebb, tehetősebb, sikeresebb lenni a többiekénél), szeretne a csoport (legalább egyik) sztárja lenni. Szintézisként A. Maslow humanisztikus pszichológus elméletét mutatja be a szerző, mely szerint a lelki egészséget öt, hierarchikusan elrendezhető alapszükséglet kielégítettsége biztosítja (életfenntartás, biztonság, szeretet, elismertség, önmegvalósítás). Az előadás zárásaként részletesen ismerteti a fenti elméleteken alapuló L. Sagan-féle modellt a pszichésen egészséges ember fő jellemzőiről.

A harmadik előadás a külföldön élők lelki gondozásával foglalkozók feladatait tekinti át. Utal arra, hogy számos jelentős pszichológus szerint az érintett emberek legalapvetőbb szüksége, hogy életüknek transzcendentális jelentőséget adjanak. Az Újszövetség több helyét idézve hangsúlyozza a lelki gyógyítás fontosságát a pasztorációs feladatok között. Elengedhetetlennek tartja a szerző, hogy a leendő papok alapos pasztorálpszichológiai ismereteket is szerezzenek, amely segítségével a



hazájuktól távol élők speciális problémáit helyesen kezelhetik, a következményes lelki sérülések orvoslását eredményesen végezhetik. Különös jelentősége van az érintett családok gyerekeivel való foglalkozásnak. Ez mindig szeretetteljes formában történjen. Az érzelmi kötődés kialakítását fontosabbnak tartja a szerző, mint az ismeretek, hiteelvek korai átadását. Külön kitér a családok lelki gondozására. Hasznos gyakorlati tanácsokat ad az otthoni védő légkör kialakításához és az idegenben élő azonos nyelvű családi közösségek összefogásához.

Az előadások stílusa a komoly tartalom mellett is mindvégig eleven, költői képekkel élénkített.

(Dr. Christine Hantel-Fraser: *Zur Psychologie der im Ausland Lebendem. Pastoral-Information XXV. Bonn, Katolisches Auslandssekretariat, 1992.*)

Semsey András

#### MAGYARSÁGKUTATÁS ÉS SZEREPKERESÉS

*Magyarságkutatás* címmel jelent meg a Magyar-ságkutató Intézet évkönyve 1991-ben. E kiadvány csak válogatás, ízelítő az intézet kutatóinak több kötetre rúgnó munkáiból.

A határon túli magyar kisebbségek oktatásügyét taglalják az első rész tanulmányai. Fejős Zoltán írásának segítségével a 19. század végétől a II. világháborúig követhetjük nyomon az Észak-Amerikában folyó magyar nyelvű oktatás rendszerét. A tanulmány megállapítása szerint a magyar állam és az egyházak azon igyekeztek, hogy kivándorolt honfitársaik mihamarabb visszatérjenek Magyarországra. A kint élő első generációs magyarok azon kifogását igyekeztek eloszlatni, hogy gyermekeik már nem tudnak beilleszkedni a magyarországi keretek közé. Az oktatásért tehát mindent megtettek, hol pénzzel, magyar tanítókkal, tankönyvekkel, hol pedig az óhazából hívott missziós apácák segítségével. A magyar oktatásért tett intézkedések intenzitása és határfoka természetesen nem volt mindig egyforma, de 1940-ig komolyan hittek ügyük sikerében.

*Popély Gyula* tanulmánya az 1918–1938 közti időszak cseh-szlovákiai magyar népiskoláiról szól. A magyar népiskolák főszámlása rögtön a katonai birtokbavételt követően megindult. A szerző szerint először csak összevontak iskolákat, hogy a nagy távolságok nehezítsék a magyar gyermekek iskolába jutását. Kétnyelvű iskolákat hoztak létre, majd egyszerűen bezártak magyar iskolákat olyan területeken is ahol a lakosság 100%-a vallotta magát magyarnak.

*Enyedi Sándor* a romániai magyar oktatás 1944-től 1959-ig tartó helyzetéről számol be, mely időszakról nem született még átfogó és tényeket alaposan feltáró monográfia. A tanulmány megállapítása szerint 1946-ban még fejlődésként szerepelt a Világosság című kolozsvári lapban: „Minden magyar gyermeket magyar iskolába!” A kezdeti fellendülést, a magyar iskolarendszer átszervezését és fejlesztését 1959-re újraértelmezte a román nemzetiségi politika. Enyedi megállapítása szerint az 1952-ben létrehozott Magyar Autonóm Tartomány oktatásügye a román kirakat-politika szerves része volt. Ez arra szolgált, hogy a többi tartományban folyó románosításról elterelje a figyelmet, bár tegyük hozzá, hogy a magyarországi figyelemről nem nagyon kellett tartania. 1959 nyarán megjelenő statisztikai adatok már csak globális adatokat közölnek az autonóm terület iskolahálózatáról, mely nem tünteti fel a tanítási nyelvet. Enyedi Sándor ettől az évtől számítja a brutális románosítás korszakát.

Az ötvenes évek Horvátországába kalauzol *Arday Lajos* tanulmánya, mely a magyarok oktatási-művelődési helyzetéről szól. Arday szerint 1949-ben Tito a belső egység megteremtése érdekében a nemzetiségek megnyerését, majd anyaországukkal való szembefordítását tűzte célul. Ennek eredményeként 1953-ban magyar lapokban már arról olvashatunk, hogy „...egységes jugoszláv érzés fogja el az embert...”. 1952-re megkétszereződtek a horvátországi magyar elemi iskolák, viszont nem volt megoldott a tanítóképzés. A Kultúrsvettség ösztöndíjasokat küldött vajdasági magyar tanítóképzőkbe, ami a mai napig is működő rendszer. Arday értelmezésében, a titói politika az ötvenes évek közepétől kezdi éreztetni a hatásait. Csökken a magyarul tudók és tanulók száma, hanyatlani kezdenek az egyéb magyar kulturális intézmények, szervezetek.

Társadalomtörténeti kérdésekkel foglalkozik a második rész. A romániai magyarság egyházainak közigazgatásáról ír *Sebők László*. A téma aktualitását adja, hogy a romániai egyházak jelenlegi közigazgatási beosztása sem közismert, sokszor még az egyházi élettel foglalkozó kutatók előtt sem. 1918-tól napjainkig mutatja be az erdélyi állapotokat egyházanként lebontva, táblázatokkal, térképekkel.

A kőszegi járás térségének fejlődéséről a XX. század folyamán, az ausztriai magyarok asszimilációjáról és az itt élő népesség gyors fogyatkozásáról szól a következő tanulmány, mely *Éger György* munkája. Az ausztriai állapotokat párhuzamba



hazájuktól távol élők speciális problémáit helyesen kezelhetik, a következményes lelki sérülések orvoslását eredményesen végezhetik. Különös jelentősége van az érintett családok gyerekeivel való foglalkozásnak. Ez mindig szeretetteljes formában történjen. Az érzelmi kötődés kialakítását fontosabbnak tartja a szerző, mint az ismeretek, hiteelvek korai átadását. Külön kitér a családok lelki gondozására. Hasznos gyakorlati tanácsokat ad az otthoni védő légkör kialakításához és az idegenben élő azonos nyelvű családi közösségek összefogásához.

Az előadások stílusa a komoly tartalom mellett is mindvégig eleven, költői képekkel élénkített. (Dr. Christine Hantel-Fraser: *Zur Psychologie der im Ausland Lebendem. Pastoral-Information XXV. Bonn, Katolisches Auslandssekretariat, 1992.*)

Semsey András

#### MAGYARSÁGKUTATÁS ÉS SZEREPKERESÉS

*Magyarságkutatás* címmel jelent meg a Magyar-ságkutató Intézet évkönyve 1991-ben. E kiadvány csak válogatás, ízelítő az intézet kutatóinak több kötetre rúgnó munkáiból.

A határon túli magyar kisebbségek oktatásügyét taglalják az első rész tanulmányai. Fejős Zoltán írásának segítségével a 19. század végétől a II. világháborúig követhetjük nyomon az Észak-Amerikában folyó magyar nyelvű oktatás rendszerét. A tanulmány megállapítása szerint a magyar állam és az egyházak azon igyekeztek, hogy kivándorolt honfitársaik mihamarabb visszatérjenek Magyarországra. A kint élő első generációs magyarok azon kifogását igyekeztek eloszlatni, hogy gyermekeik már nem tudnak beilleszkedni a magyarországi keretek közé. Az oktatásért tehát mindent megtettek, hol pénzzel, magyar tanítókkal, tankönyvekkel, hol pedig az óhazából hívott missziós apácák segítségével. A magyar oktatásért tett intézkedések intenzitása és határfoka természetesen nem volt mindig egyforma, de 1940-ig komolyan hittek ügyük sikerében.

*Popély Gyula* tanulmánya az 1918–1938 közti időszak cseh-szlovákiai magyar népiskoláiról szól. A magyar népiskolák fölszámolása rögtön a katonai birtokbavételt követően megindult. A szerző szerint először csak összevontak iskolákat, hogy a nagy távolságok nehezítsék a magyar gyermekek iskolába jutását. Kétnyelvű iskolákat hoztak létre, majd egyszerűen bezártak magyar iskolákat olyan területeken is ahol a lakosság 100%-a vallotta magát magyarnak.

*Enyedi Sándor* a romániai magyar oktatás 1944-től 1959-ig tartó helyzetéről számol be, mely időszakról nem született még átfogó és tényeket alaposan feltáró monográfia. A tanulmány megállapítása szerint 1946-ban még fejlődésként szerepelt a Világosság című kolozsvári lapban: „Minden magyar gyermeket magyar iskolába!” A kezdeti fellendülést, a magyar iskolarendszer átszervezését és fejlesztését 1959-re újraértelmezte a román nemzetiségi politika. Enyedi megállapítása szerint az 1952-ben létrehozott Magyar Autonóm Tartomány oktatásügye a román kirakat-politika szerves része volt. Ez arra szolgált, hogy a többi tartományban folyó románosításról elterelje a figyelmet, bár tegyük hozzá, hogy a magyarországi figyelemről nem nagyon kellett tartania. 1959 nyarán megjelenő statisztikai adatok már csak globális adatokat közölnek az autonóm terület iskolahálózatáról, mely nem tünteti fel a tanítási nyelvet. Enyedi Sándor ettől az évtől számítja a brutális románosítás korszakát.

Az ötvenes évek Horvátországába kalauzol *Arday Lajos* tanulmánya, mely a magyarok oktatási-művelődési helyzetéről szól. Arday szerint 1949-ben Tito a belső egység megteremtése érdekében a nemzetiségek megnyerését, majd anyaországukkal való szembefordítását tűzte célul. Ennek eredményeként 1953-ban magyar lapokban már arról olvashatunk, hogy „...egységes jugoszláv érzés fogja el az embert...”. 1952-re megkétszereződtek a horvátországi magyar elemi iskolák, viszont nem volt megoldott a tanítóképzés. A Kultúrsvettség ösztöndíjasokat küldött vajdasági magyar tanítóképzőkbe, ami a mai napig is működő rendszer. Arday értelmezésében, a titói politika az ötvenes évek közepétől kezdi éreztetni a hatásait. Csökken a magyarul tudók és tanulók száma, hanyatlani kezdenek az egyéb magyar kulturális intézmények, szervezetek.

Társadalomtörténeti kérdésekkel foglalkozik a második rész. A romániai magyarság egyházainak közigazgatásáról ír *Sebők László*. A téma aktualitását adja, hogy a romániai egyházak jelenlegi közigazgatási beosztása sem közismert, sokszor még az egyházi élettel foglalkozó kutatók előtt sem. 1918-tól napjainkig mutatja be az erdélyi állapotokat egyházanként lebontva, táblázatokkal, térképekkel.

A kőszegi járás térségének fejlődéséről a XX. század folyamán, az ausztriai magyarok asszimilációjáról és az itt élő népesség gyors fogyatkozásáról szól a következő tanulmány, mely *Éger György* munkája. Az ausztriai állapotokat párhuzamba



állítja a magyarországi részek 1941-ig tartó fejlődésével, majd az azt követő népességsökkenéssel.

A számomra legérdekesebb írás, és talán gyakorlati szempontból leginkább aktuális cikk Tóth Pál Péter *Nemzeti értékeink és az első osztályos tankönyvek* című tanulmánya. A szerző négy, ma is használatos könyvet vizsgált, figyelemre méltó eredménnyel. Megállapítása szerint a nemzeti tudat és érzésvilág kialakításában kivételes jelentősége van az első osztályos tankönyveknek. A betűkkel e korban ismerkednek meg a gyermekek, és az esetek jelentős részében a betűk megtanulása együtt jár a szövegek automatikus „megtanulásával”. Tóth Pál Péter szerint idősebb lenne olyan tudatos nevelés, egészen kiskortól, mely nemzeti hovatartozását tudó és vállaló embereket nevel. Fontosnak tartja, hogy a tankönyvek is ezt sugallják történelmi, irodalmi személyiségeink, eseményeink, jelképeink, építészeti, földrajzi jellegzetességeinken keresztül.

A kötet tartalmaz még dokumentumokat *Nagy Zoltántól, Takács Páltól és Csernák Györgytől* a beszercebényai református egyházmegyéről, a bukaresti magyar iskoláról és a svájci könyvtárak magyar könyvgyűjteményeiről. A könyv egészéről elmondhatjuk, hogy érdekes, tanulságos történeti munkákat tartalmaz. Aktualitásukról azonban (kivéve az elsős olvasókönyvekről szólót) nem lehetünk ugyanígy meggyőződve.

Ha már magyarság-kutatásról beszélünk, sokkal fontosabbnak tűnhet, hogy ma élő társadalmi-kulturális problémákról szóljunk, és – lehetőség szerint – szakértői álláspontokat is felkínáljunk. De vajon beszélhetünk egyáltalán magyarságkutatásról? Talán a fogalom meghatározatlanságából adódnak a könyvben fellelhető műfaji problémák, a témaválasztás esetlegességei. A tanulmánykötetbe foglalt egyes témákat érdemes lenne külön kötetekben megjelentetni, esetleg válogatásként, sorozatban is. Végezetül itt jegyzem meg, hogy a Magyarságkutató Intézet nevet változtatott és most Közép-Európai Intézet néven működik. Lehet, hogy ez lényegi profilváltást is jelent? Jó lenne róluk többet hallani.

(*Magyarságkutatás. A Magyarságkutató Intézet Évkönyve. Bp., 1991.*)

\* \*

VANNAK-E EMBERI JOGAIK?

A tanulmány első része (Jelentés a skinhead jelenlétről) általános képet kíván adni a mozgalom

eredetéről, a jelenség okairól, következményeiről és különböző konkrét intézkedéseket is javasol azok megelőzésére, fől számolására.

A skinhead mozgalom Angliából indult el 1969-ben, mintegy a hippi-dívat ellentétéként. A pacifista gondolkodással szemben a fiatalok egyes körei a férfiaságot, keménységet tekintették elérendő eszménynek, akik példaképpül az amerikai hadsereg egyik elit alakulatát, az ún. skinneck-eket (bőrmakúiak) választották. Magyarországon a 70-es évek elejétől vannak jelen skinheadek, csoportra szerveződésük 1983-ban a skinhead zenekarok (Pannonskins, CPG, Mos–Oi.) megalakulásával indult meg.

A mozgalom terjedésének általános okaként említi a szerző az Európában és Amerikában a 80-as évek végétől egyre erősödő gazdasági, pénzügyi, kulturális és erkölcsi válságot, mely közben nem szűnik az előítélet és gyűlölet szítása, a közelmúlt népiértésainak dicsőítése, vagy éppen tagadása. A politikusok és a tömegkommunikáció felelősségét hangsúlyozza a jelentés. Szerintük a közszereplők nyilatkozatainak sokkal visszafogottabbnak kell lenni, mindig ügyelniük kell arra, hogy azt még véletlenül sem lehessen rasszista, idegenellenes célzatúnak magyarázni. A bőrfejük világnézetére nagy hatással van a populizmus, gyűlöletük tárgya az „idegen”. Számukra legfontosabb, hogy a idegenség jól megkülönböztethető legyen, támadásaik ezért irányulnak elsősorban színes bőrűek ellen. Nem tartják magukat neonáciknak, gondolkodásukban a szocialista és liberális világnézet mint a nemzettil idegen és veszélyes ideológiák jelentkeznek.

A jelentés megállapítása szerint a magyarországi skinheadek nagy része a közép és felső-közép osztályba tartozó családok középiskolás fiai közül kerül ki. Általában még kialakulatlan személyiségű fiatalokról van szó, akiknek csoportkohéziója a kollektív összetartozás érzése, mely párosul a nagy fokú agresszivitással. Támadásaikat szinte mindig csapatokba verődve, biztos túlerőben követik el.

A kötet második része tanulmányokat tartalmaz. Az első Horváth Attiláé, *Az idegengyűlöletről és az idegenrendészetről* címet viseli. Reális veszélynek látja, hogy a magyarországi skinheadek megtalálhatják a kapcsolatot a szélsőjobb oldali áramlatokkal, akik konkrét ideológiai irányt és vezetést adhatnak az erre fogékony csoportosulásoknak. A szerző példákkal illusztrálva mutatja be: erősödnek a szélsőséges irányzatok mind Magyarországon, mind pedig a fejlett nyugati társadalmakban. Az idegengyűlölet létrejöttének okait a követke-

állítja a magyarországi részek 1941-ig tartó fejlődésével, majd az azt követő népességsökkenéssel.

A számomra legérdekesebb írás, és talán gyakorlati szempontból leginkább aktuális cikk Tóth Pál Péter *Nemzeti értékeink és az első osztályos tankönyvek* című tanulmánya. A szerző négy, ma is használatos könyvet vizsgált, figyelemre méltó eredménnyel. Megállapítása szerint a nemzeti tudat és érzésvilág kialakításában kivételes jelentősége van az első osztályos tankönyveknek. A betűkkel e korban ismerkednek meg a gyermekek, és az esetek jelentős részében a betűk megtanulása együtt jár a szövegek automatikus „megtanulásával”. Tóth Pál Péter szerint idősebb lenne olyan tudatos nevelés, egészen kiskortól, mely nemzeti hovatartozását tudó és vállaló embereket nevel. Fontosnak tartja, hogy a tankönyvek is ezt sugallják történelmi, irodalmi személyiségeink, eseményeink, jelképeink, építészeti, földrajzi jellegzetességeinken keresztül.

A kötet tartalmaz még dokumentumokat *Nagy Zoltántól, Takács Páltól és Csernák Györgytől* a beszercebényai református egyházmegyéről, a bukaresti magyar iskoláról és a svájci könyvtárak magyar könyvgyűjteményeiről. A könyv egészéről elmondhatjuk, hogy érdekes, tanulságos történelmi munkákat tartalmaz. Aktualitásukról azonban (kivéve az elsős olvasókönyvekről szólót) nem lehetünk ugyanígy meggyőződve.

Ha már magyarság-kutatásról beszélünk, sokkal fontosabbnak tűnhet, hogy ma élő társadalmi-kulturális problémákról szóljunk, és – lehetőség szerint – szakértői álláspontokat is felkínáljunk. De vajon beszélhetünk egyáltalán magyarságkutatásról? Talán a fogalom meghatározatlanságából adódnak a könyvben fellelhető műfaji problémák, a témaválasztás esetlegességei. A tanulmánykötetbe foglalt egyes témákat érdemes lenne külön kötetekben megjelentetni, esetleg válogatásként, sorozatban is. Végezetül itt jegyzem meg, hogy a Magyarságkutató Intézet nevet változtatott és most Közép-Európai Intézet néven működik. Lehet, hogy ez lényegi profilváltást is jelent? Jó lenne róluk többet hallani.

(*Magyarságkutatás. A Magyarságkutató Intézet Évkönyve. Bp., 1991.*)

\* \*

VANNAK-E EMBERI JOGAIK?

A tanulmány első része (Jelentés a skinhead jelenlétről) általános képet kíván adni a mozgalom

eredetéről, a jelenség okairól, következményeiről és különböző konkrét intézkedéseket is javasol azok megelőzésére, fől számolására.

A skinhead mozgalom Angliából indult el 1969-ben, mintegy a hippi-dívat ellentétéként. A pacifista gondolkodással szemben a fiatalok egyes körei a férfiaságot, keménységet tekintették elérendő eszménynek, akik példaképpül az amerikai hadsereg egyik elit alakulatát, az ún. skinneck-eket (bőrmakúiak) választották. Magyarországon a 70-es évek elejétől vannak jelen skinheadek, csoportra szerveződésük 1983-ban a skinhead zenekarok (Pannonskins, CPG, Mos–Oi.) megalakulásával indult meg.

A mozgalom terjedésének általános okaként említi a szerző az Európában és Amerikában a 80-as évek végétől egyre erősödő gazdasági, pénzügyi, kulturális és erkölcsi válságot, mely közben nem szűnik az előítélet és gyűlölet szítása, a közelmúlt népiértésainak dicsőítése, vagy éppen tagadása. A politikusok és a tömegkommunikáció felelősségét hangsúlyozza a jelentés. Szerintük a közszereplők nyilatkozatainak sokkal visszafogottabbnak kell lenni, mindig ügyelniük kell arra, hogy azt még véletlenül sem lehessen rasszista, idegenellenes célzatúnak magyarázni. A bőrfejük világnézetére nagy hatással van a populizmus, gyűlöletük tárgya az „idegen”. Számukra legfontosabb, hogy a idegenség jól megkülönböztethető legyen, támadásaik ezért irányulnak elsősorban színes bőrűek ellen. Nem tartják magukat neonáciknak, gondolkodásukban a szocialista és liberális világnézet mint a nemzetről idegen és veszélyes ideológiák jelentkeznek.

A jelentés megállapítása szerint a magyarországi skinheadek nagy része a közép és felső-közép osztályba tartozó családok középiskolás fiai közül kerül ki. Általában még kialakulatlan személyiségű fiatalokról van szó, akiknek csoportkohéziója a kollektív összetartozás érzése, mely párosul a nagy fokú agresszivitással. Támadásaikat szinte mindig csapatokba verődve, biztos túlerőben követik el.

A kötet második része tanulmányokat tartalmaz. Az első Horváth Attiláé, *Az idegengyűlöletről és az idegenrendészetről* címet viseli. Reális veszélynek látja, hogy a magyarországi skinheadek megtalálhatják a kapcsolatot a szélsőjobb oldali áramlatokkal, akik konkrét ideológiai irányt és vezetést adhatnak az erre fogékony csoportosulásoknak. A szerző példákkal illusztrálva mutatja be: erősödnek a szélsőséges irányzatok mind Magyarországon, mind pedig a fejlett nyugati társadalmakban. Az idegengyűlölet létrejöttének okait a követke-

zókben látja: lappangó előítéletek a mássággal szemben, romló életviszonyok és körülmények, tradicionális, homogenitáson nyugvó nemzetkép, illetve az élénk, levezetetlen agresszivitás. A szerző szerint idegenrendészeti kérdésekben a magyar jog idevágó részei sürgős korrekcióra szorulnak. A törvényeknek határozottabbaknak, ugyanakkor egyértelműnek kell lenniük, így elkerülhető a külföldiek elleni önkényes döntések meghozatalának lehetőségei, eltűnnének a szubjektíven megítélhető fogalmak, kifejezések. Rendezni és országosan egységessé kell tenni néhány konkrét problémát, ilyen például a külföldiek beutazási feltételei (vízumkényszer), vagy a tartózkodási engedélyek megadásának problémái.

Révész Sándor írása: *A sajtó és az idegen*. A szembenálló nagyhatalmi tömbök megszűnésével világszerte hatalmas "népvándorlás" indult meg, soha nem látott tömegek keresnek új hazát. Ázsiából és a Balkánról nyugat felé tartó menekültek útjába esik Magyarország is, az idegenkérdés így fontos politikai és gazdasági kérdéssé vált hazánkban. Révész Sándor a sajtó munkáját bírálja, mert úgy látja, hogy az nem tesz eleget kötelezettségének. Szerinte a sajtó tompítva tükrözi az "idegenprobléma" felfogásának politikai polarizálódását. Hiányolja a újságírók érzékenységét az adott problémákkal szemben, és felületesen érzi a róluk szóló cikkeket. Állítása szerint a sajtóból kiderül ugyan, hogy Magyarországon törvényes alap nélkül tartanak fogva és vetnek kényszerintézkedések alá külföldi állampolgárokat, és a kormány mindezt bizonyos célok elérése érdekében megengedhetőnek tartja. A sajtó mégsem érzékelteti a jogsértések súlyát, sőt segítségével válik evidenciává, hogy „...a közrend védelme elsődleges a jogrend védelmével szemben.”

*Gábor Kálmán* az ifjúsági kultúráról, intoleranciáról és az ifjúságcentrizmusról ír. A nyolcvanas évek végén megszűntek Magyarországon az addig jól-rosszul működő ifjúsági mozgalmak. A fellépő gazdasági, szociális, politikai konfliktusok nehéz helyzetet teremtettek az ifjúság körében is, melyek feloldására kortól, nemtől, iskolai végzettségtől függően más és más megoldást kerestek a fiatalok. A szerző, német kollégájával kutatásokat végzett magyar és német fiatalok körében, azt vizsgálva, hogy a fiatalok kortárs csoportokhoz való kötődése és a vonatkozási csoportokkal való azonosulása milyen mértékben szolgál az identifikáció és a kulturális szerveződés forrásaiként. Érdekes különbség a vizsgált két csoportnál – írja a szerző –, hogy a német fiataloknál életkor szerint, a magya-

roknál inkább iskolai végzettség alapján lehetett megfigyelni azonosulási különbségeket. A magyarországi szakmunkástanulókat leginkább a fogyasztói javak előtérbe helyezése jellemzi: video-, disco-, motorrajongás, illetve ifjúsági napi-, heti-, havilapok olvasása és az együttetek bálványozása. Ezzel szemben a gimnazisták, egyetemisták nagy része az alternatív mozgalmakkal (pl. környezetvédelem), illetve békemozgalommal azonosul.

A német fiatalok inkább az alternatív ifjúsági kultúrát preferálják, és toleránsabbak más ifjúsági kultúrákkal szemben. A kutatás szerint a magyaroknál viszont a politikai érdektelenség az etnikai előítéletek felerősödésével párosul. Az agresszív kultúrák követése inkább a fiúkra jellemző magatartásforma, mely a "férfiasságot", "keménységet" fitogtatja a gyengékek szemében. Ez összefügg a serdülőkorú sajátosságokkal, az ilyen fajta intoleráns viselkedés mégsem intézhető el annyival, hogy "majd kinövik". Egyrészt a szélsőjobboldali csoportok az ilyen korú fiúkból toborozzák tagjaikat, másrészt az intolerancia mértéke ezeknél a fiataloknál igen magas, mely politikai színezetet öltve nacionalizmusba csaphat át.

Nagy Gábor riportjának címe: *Találkozás a Martin Luther King Egyesület tagjaival*. Az egyesület vezetői elmondták, hogy milyen nehéz helyzetben vannak, mennyire hiányoznak a munkájukhoz elengedhetetlenül szükséges elsősorban jogi, de tárgyi és anyagi feltételek is. A hazánkban tartózkodó színes bőrűek félnek az utcára menni, mert megsokasodtak az őket ért támadások. A magyarországi helyzetről külföldön olyan hírek jelennek meg, melynek hatására néhány ország vezetői visszarendelték nálunk tanuló diákjaikat. Ill. Márton, az egyesület szóvivője, olyan esetekről számol be, amikor intézkedő rendőrök nem jogszerűen jártak el, és általában nehézkesnek, bürokratikusnak tartja a rendőrség hozzáállását az idegenek ellen elkövetett bűncselekményekkel kapcsolatban. Néhány egyetemi klub és szórakozóhely kitiltotta rendezvényeiről a színes bőrű érdeklődőket, korlátozva ezzel mozgásterüket. Az egyesület propagandát szeretne kifejteni iskolákban, beszélgetéseket szervezni középiskolások és színes bőrű diákok közt, hogy a távoli kultúrákról többet tudva fel tudják fedeztetni a magyar fiatalokkal a másságban rejlő azonosságokat. Az egyesület szóvivője szorgalmazza, hogy az Országgyűlés Emberi Jogi Bizottsága bízta meg őket az ügy kivizsgálásával.

A kötet harmadik része a dokumentumoké. Jegyzőkönyv olvasható az Országgyűlés Emberi Jogi, Kisebbségi és Vallásügyi Bizottságának 1991. május 8-i, 1992. március 18-i és a Külügyi Bizottsággal közösen tartott 1992. június 3-i üléséről. A TV

skinheadekről szóló dokumentumfilmjének szövege, a Martin Luther King Egyesület tájékoztatója és működési szabályzata mellett itt található a rendőrségi kihallgatási jegyzőkönyvek és a MLKE nyílt levelei a belügyminiszterhez, a taxisokhoz, a BKV vezérigazgatójához és az egyházak vezetőihez. Itt olvasható még a rendőrség, a belügyminiszter, az országgyűlés elnöke, az emberi jogi bizottság és még több más szervezet közti levelezés az idegen-kérdéssel kapcsolatban. Ezek közül érdemes megemlíteni az Országgyűlés említett bizottságainak 1992. június 3-án tartott közös ülését, melynek célja a színes bőrtűket ért támadásokkal kapcsolatos parlamenti vélemény kialakítása volt. A bizottságok közös ülésén a szavazó képviselők többsége mint a "nem a parlamenti bizottságok hatáskörébe tartozó ügyet" további vitára nem tartotta érdemesnek a témát.

Az utolsó rész tartalmazza az *Amerikai kitekintést*. New Yorkban a különböző fajok egymástól elkülönülten (gettókban) élnek, mely csak fokozza az ellentéteket az egyes etnikumok között. Feketepiacon terjednek a különböző kimondottan fasiztoid ihletésű videó-játékok, melyekkel elsősorban az iskolás korú gyerekek találkoznak. New York város 465-ös törvényjavaslata kimondja: „...Ennek a törvénynek a hatálya alapján olyan városi hivatal létesítendő, amely felhatalmazandó annak megelőzésére és megakadályozására, hogy a diszkrimináció szerepet nyerhessen a munkáltatási, a közellátási helyi, a lakásgazdálkodási és egyéb birtokpolitikai és gyakorlati döntésekben, gyakorlati intézkedésekben, valamint más ilyen jellegű intézkedések megtételére az előítélet, az intolerancia, a fanatizmus és a diszkrimináció elkerülése végett...”

A mai világ gazdasági és világpolitikai tendenciákat figyelembe véve várható, hogy mind több – elsősorban a Balkánról és a harmadik világból érkező – külföldi keres majd ideiglenes, vagy tartós megélhetést Magyarországon. Időszerű lenne ezzel a kérdéssel komolyabban szembenézni. Rengeteg az olyan jogi kérdés ez ügyben, mely nem tisztázott, megoldásra vár. Örvendetes lenne, ha a sokszor végletes eszméket valló politikai erők felismernék ennek a problémának a fontosságát, és félretéve a személyes ellentéteket, közös megoldásokat tudnának találni a várható konfliktusok megelőzésére.

*(Vannak-e emberi jogaik? A Fővárosi Közgyűlés Kisebbségi, Emberi Jogi és Vallásügyi Bizottságának jelentése: A színes bőrtű diákok helyzete a fővárosban és a skinhead jelenség. Vál. és szerk. Bozóki András, Nagy Gábor. Bp., 1992.)*

*Elter Tamás*

## SVÉD INTERKULTURÁLIS TANÁRKÉPZÉS

Svédország 1995-ös EK tagsága számos elvárást támaszt az oktatással szemben is, többek közt nemzetközi kapcsolatok kiépítésére és az oktatás tartalmának "nemzetköziesítésére" vonatkozóan. Ez utóbbi egyszerre jelenti a nemzetköziség értékeinek elismerését, valamint a Svédországban élő kisebbségek kulturális értékeinek elismerését, a bevándorlók gyerekeinek interkulturális és két nyelvű oktatására való felkészülést.

A *Swedish National Board of Universities and Colleges* felkérésére az International Association for Intercultural Education (IAIE) értékelést készített a svédországi tanárképzés interkulturális, bilingvális és nemzetközi dimenzióiról. Az 1991–92 év során végzett vizsgálat eredményét tartalmazza az *Interculturalism in Swedish Education* címmel közreadott jelentés, amit a svéd tanárképzés szereplőinek ajánlottak a szerkesztők.

Az interkulturális oktatás koncepciója és gyakorlata elsősorban a hazai kisebbségek és a bevándorlók gyerekeinek oktatását igyekszik befolyásolni. A több évszázada Svédországban élő hazai kisebbségeket a 15–20.000 fős szami népcsoport, a 30.000 fős finn anyanyelvű Tornio-völgyiek és a szintén zömmel finnül beszélő, 6.000 fő körüli cigányok alkotják.

A bevándorlók több hullámban érkeztek Svédországba a 60-as évektől kezdődően, amikor a svéd gazdaság dinamikus fejlődésének munkaerő szükséglete kívánatossá tette a külföldi munkaerő jelenlétét az országban. Az akkor szívesen látott bevándorló csoportok jelenléte a gazdasági recesszió következményeként mára már problémát, sőt esetenként társadalmi feszültségforrást jelent az országban. A ma kb. 100.000 főnyi bevándorló csoportok problémájának kezelése, marginalizálódásuk megakadályozása részben az oktatásügy feladata: a kötelező oktatásban résztvevő tanulók 11,8%-a "külföldi származású", nem svéd anyanyelvű, 80%-uk azonban normál svéd iskolába jár.

A kisebbségi csoportok oktatására vonatkozó legfontosabb elvek – az egyenlőség, a választás szabadsága és az együttműködés elve – tartalmazzák a kisebbségek oktatáshoz való egyenlő jogait, esélyegyenlőségük biztosítására való törekvést és saját nyelvük és kulturális identitásuk megőrzési lehetőségének biztosítását, ill. a kisebbségek részvételi lehetőségét az őket érintő döntések meghozatalában. A célkitűzések mindenekelőtt az aktív kétnyelvűség megvalósulását célozzák vagy feltételezik.

skinheadekről szóló dokumentumfilmjének szövege, a Martin Luther King Egyesület tájékoztatója és működési szabályzata mellett itt található a rendőrségi kihallgatási jegyzőkönyvek és a MLKE nyílt levelei a belügyminiszterhez, a taxisokhoz, a BKV vezérigazgatójához és az egyházak vezetőihez. Itt olvasható még a rendőrség, a belügyminiszter, az országgyűlés elnöke, az emberi jogi bizottság és még több más szervezet közti levelezés az idegen-kérdéssel kapcsolatban. Ezek közül érdemes megemlíteni az Országgyűlés említett bizottságainak 1992. június 3-án tartott közös ülését, melynek célja a színes bőrűeket ért támadásokkal kapcsolatos parlamenti vélemény kialakítása volt. A bizottságok közös ülésén a szavazó képviselők többsége mint a "nem a parlamenti bizottságok hatáskörébe tartozó ügyet" további vitára nem tartotta érdemesnek a témát.

Az utolsó rész tartalmazza az *Amerikai kitekintést*. New Yorkban a különböző fajok egymástól elkülönülten (gettókban) élnek, mely csak fokozza az ellentéteket az egyes etnikumok között. Feketepiacon terjednek a különböző kimondottan fasiztoid ihletésű videó-játékok, melyekkel elsősorban az iskolás korú gyerekek találkoznak. New York város 465-ös törvényjavaslata kimondja: „...Ennek a törvénynek a hatálya alapján olyan városi hivatal létesítendő, amely felhatalmazandó annak megelőzésére és megakadályozására, hogy a diszkrimináció szerepet nyerhessen a munkáltatási, a közellátási helyi, a lakásgazdálkodási és egyéb birtokpolitikai és gyakorlati döntésekben, gyakorlati intézkedésekben, valamint más ilyen jellegű intézkedések megtételére az előítélet, az intolerancia, a fanatizmus és a diszkrimináció elkerülése végett...”

A mai világ gazdasági és világpolitikai tendenciákat figyelembe véve várható, hogy mind több – elsősorban a Balkánról és a harmadik világból érkező – külföldi keres majd ideiglenes, vagy tartós megélhetést Magyarországon. Időszerű lenne ezzel a kérdéssel komolyabban szembenézni. Rengeteg az olyan jogi kérdés ez ügyben, mely nem tisztázott, megoldásra vár. Örvendetes lenne, ha a sokszor végletes eszméket valló politikai erők felismernék ennek a problémának a fontosságát, és félretéve a személyes ellentéteket, közös megoldásokat tudnának találni a várható konfliktusok megelőzésére.

*(Vannak-e emberi jogaik? A Fővárosi Közgyűlés Kisebbségi, Emberi Jogi és Vallásügyi Bizottságának jelentése: A színes bőrű diákok helyzete a fővárosban és a skinhead jelenség. Vál. és szerk. Bozóki András, Nagy Gábor. Bp., 1992.)*

*Elter Tamás*

## SVÉD INTERKULTURÁLIS TANÁRKÉPZÉS

Svédország 1995-ös EK tagsága számos elvárást támaszt az oktatással szemben is, többek közt nemzetközi kapcsolatok kiépítésére és az oktatás tartalmának "nemzetköziesítésére" vonatkozóan. Ez utóbbi egyszerre jelenti a nemzetköziség értékeinek elismerését, valamint a Svédországban élő kisebbségek kulturális értékeinek elismerését, a bevándorlók gyerekeinek interkulturális és két nyelvű oktatására való felkészülést.

*A Swedish National Board of Universities and Colleges felkérésére az International Association for Intercultural Education (IAIE) értékelést készített a svédországi tanárképzés interkulturális, bilingvális és nemzetközi dimenzióiról. Az 1991–92 év során végzett vizsgálat eredményét tartalmazza az *Interculturalism in Swedish Education* címmel közreadott jelentés, amit a svéd tanárképzés szereplőinek ajánlottak a szerkesztők.*

Az interkulturális oktatás koncepciója és gyakorlata elsősorban a hazai kisebbségek és a bevándorlók gyerekeinek oktatását igyekszik befolyásolni. A több évszázada Svédországban élő hazai kisebbségeket a 15–20.000 fős szami népcsoport, a 30.000 fős finn anyanyelvű Tornio-völgyiek és a szintén zömmel finnül beszélő, 6.000 fő körüli cigányok alkotják.

A bevándorlók több hullámban érkeztek Svédországba a 60-as évektől kezdődően, amikor a svéd gazdaság dinamikus fejlődésének munkaerő szükséglete kívánatossá tette a külföldi munkaerő jelenlétét az országban. Az akkor szívesen látott bevándorló csoportok jelenléte a gazdasági recesszió következményeként mára már problémát, sőt esetenként társadalmi feszültségforrást jelent az országban. A ma kb. 100.000 főnyi bevándorló csoportok problémájának kezelése, marginalizálódásuk megakadályozása részben az oktatásügy feladata: a kötelező oktatásban résztvevő tanulók 11,8%-a "külföldi származású", nem svéd anyanyelvű, 80%-uk azonban normál svéd iskolába jár.

A kisebbségi csoportok oktatására vonatkozó legfontosabb elvek – az egyenlőség, a választás szabadsága és az együttműködés elve – tartalmazzák a kisebbségek oktatáshoz való egyenlő jogait, esélyegyenlőségük biztosítására való törekvést és saját nyelvük és kulturális identitásuk megőrzési lehetőségének biztosítását, ill. a kisebbségek részvételi lehetőségét az őket érintő döntések meghozatalában. A célkitűzések mindenekelőtt az aktív kétnyelvűség megvalósulását célozzák vagy feltételezik.

A sokáig szigorú asszimilációs politikát folytató Svédország a 60-as években – a nagy migrációs hullám következtében – tette lehetővé a kisebbségi nyelvek fakultatív tárgyként való oktatását, a 70-es években már külön kormányrendelet született a bevándorlók gyerekeinek anyanyelvi oktatására vonatkozóan. Az 1977/78-as anyanyelvi reform kimondta, hogy minden nem svéd anyanyelvű gyerekek joga van az anyanyelvén való tanulásra, aminek megszervezését (minimálisan 5 tanuló igénye esetén) a helyi oktatási testületek felelősségi körébe utalta. A rendelet elsősorban iskola-előkészítő csoportok szervezését és az alsó fokú oktatást célozta, ahol az anyanyelvi oktatás választható, de az azt választók számára kötelező. Felsőbb osztályokban is tanulható az anyanyelv választható tárgyként, a középfokú oktatásban szintén, ahol emellett még a bevándorlók svédországi helyzetéről, jogaikról is ismereteket szerezhetnek. Az anyanyelv oktatás „választéka”: normál svéd osztály, heti egy-két órás anyanyelvtanulással és svéd mint idegen nyelv, bizonyos órák hallgatása helyett; kizárólag anyanyelven történő oktatás; kétnyelvű oktatás fele-fele arányban svéd és nem svéd gyerekek számára, két, különböző nyelvet használó tanárral; és az előkészítő osztályok az újonnan érkezettek számára. Az anyanyelv tanulásának lehetősége mellett fontos elvárás a svéd nyelv tanulása és a svéd kultúra ismerete is, ami az iskolai közösségben ill. a svéd társadalomban való részvétel szempontjából nélkülözhetetlen.

Az interkulturális oktatás célja elsősorban a tanárképzésen keresztül valósítható meg. A tanárképzés feladata az etnocentrizmus leküzdése, a kölcsönös megértés segítése, a különböző kulturális megnyilvánulások kezelése. Ennek néhány alapvető feltétele: naprakész információk a kisebbségi csoportokról, kultúrájukról és életkörülményeiről mind Svédországban, mind más országokban, a kétnyelvűség, a nyelvtanulási kérdéseinek behatóbb vizsgálata, ismerete, valamint a tanárok kulturális kompetenciájának kialakítása és fenntartása.

A kisebbségi nyelvet, mint anyanyelvet oktató tanárok a 70-es évek közepéig az anyaországból vagy a kisebbségi népcsoportból kerültek ki, a 70-es évek második felétől kibővült a kisebbségi nyelvet oktató tanárok képzése, külön 2 éves képzési program indult ennek érdekében. A 80-as évek második felére a képzés egy differenciáltabb rendszere épül ki.

A tanárképzés 1985-ös reformját követően a svédországi tanárképzés egy mindenki számára kötelező, egységes képzési résszel indul – ez az első három osztályban való oktatásra ad képzést –,

ezt követően lehet valamilyen irányba orientálódni, speciális kurzusokat felvenni.

A kétnyelvű tanárok képzése alsóbb fokon való oktatásra 3 szakaszból áll: az első két év során a kisebbségi nyelvoktatásra, a második, másfél éves szakaszban minden más diákcsoport oktatására is felkészülnek, s a harmadik, fél éves szakaszban néhányuk számára a svéd mint anyanyelv tanítására való felkészülésre is mód van. A felsőbb osztályokban a képzés tantárgy-orientált: itt az anyanyelv oktatása összekapcsolható számos más tárggyal. A nyelvtanárok képzését kiegészíti egy kötelező, az adott nyelvterületen töltendő három hetes szakasz.

A svéd mint idegen nyelv oktatására a 70-es években kezdtek speciális programokat szervezni, ill. ilyen jellegű kiegészítő képzést a kisebbségi nyelvet oktatók számára. Felsőbb szintű tanulmányok keretében a svéd mint idegen nyelv alsóbb osztályokban (1–7 osztály) való oktatására 3,5 év, felsőbb osztályokban (4–9 osztály) való oktatására 4,5 év a felkészülési idő, s a képzés keretében nyelvészeti stúdiumokra, a kétnyelvűség, a kisebbségi csoportok nyelvének és kultúrájának tanulmányozására is lehetőség van.

A kisebbségek oktatására felkészítő, interkulturális szemléletű nyelvoktatói kurzusok a viszonylag széles választék ellenére sem igazán népszerűek a felsőfokú tanulmányokat végzők körében, s ezen programoknak viszonylag alacsony a presztízse ezen képző intézményekben. Kedvezőtlen helyzete az oktatási piacon elfoglalt helyzetéből adódik, ahol a csak kulturális, pedagógiai feladatokat betöltő, nehezen kezelhető kérdésekkel foglalkozó s kevés látható eredményt felmutató, kevésbé „piacképes” képzés iránt nincs igazán nagy kereslet. A kisebbségi nyelveket mint anyanyelvet oktató tanárok számára az elhelyezkedési lehetőségek sem kedvezőek: az utóbbi időben a helyi hatóságok anyagi vagy személyi feltételek hiányában mentesülhetnek az anyanyelvi oktatás megszervezésének kötelezettsége alól. Nehezíti az interkulturális oktatás helyzetét, hogy a mennyiségi gondok mellett minőségi problémák is akadnak jócskán, jellemző a hozzáértés, a szakértelem hiánya: 1989-ben pl. az anyanyelvi tanárok 32,5%-a találtatott inkompetensnek.

A záradékul néhány konkrét javaslatot is megfogalmazó vizsgálat konklúziója szerint az interkulturális oktatás még mindig inkább csak a kívánalmak szintjén van, amiről sok szó esik, de kevés történik a megvalósítás érdekében.

*(Interculturalism in Swedish Teacher Education. An evaluation of the intercultural, bilingual and international dimension. UHÅ, 1992.)*

Imre Anna

## SZÁMÍTT AZ ISKOLÁK MINŐSÉGE?

A 60-as évek közepén született *Coleman-jelentés* óta az amerikai kutatók többsége határozottan kétségbe vonta, hogy az iskolák minősége és a tanulók teszteken mért teljesítménye között érdemi összefüggés mutatható ki, ezzel azt is állítva, hogy az iskolaminőség javítására szánt költségvetési keret növelésének a tanulók teljesítményére gyakorolt hatása elhanyagolhatóan jelentéktelen. Ezt a politikusi körökben meglehetősen népszerűnek számító következtetést megkérdőjelező csekély számú tanulmányok egy része azt igyekezett bebizonyítani, hogy az iskolák minősége befolyásolja a diákok majdani keresetét, másik része empirikus kutatásokkal támasztotta alá állítását, miszerint a fekete bőrű népesség keresete az utóbbi száz évben azokban az államokban növekedett jelentős mértékben, ahol gondot fordítottak a fekete bőrűek minőségi oktatására.

Ezeknek az egymásnak ellentmondó kutatási eredményeknek számos magyarázata lehetséges. Azok a dolgozatok, amelyek eddig a keresetek és az iskolaminőség kapcsolatát vizsgálták, csak adott iskolakerületeken belül képzett diákok keresetét vették figyelembe. Könnyen bizonyítható ugyanakkor, hogy az eltérő családi háttér az iskolázatásra fordított kiadásokat éppúgy befolyásolja, mint a munkaerő-piaci kereseteket. Ebben az esetben azonban az iskolaminőség és a keresetek közti kölcsönhatás hamisnak mutatkozik. Másrészt viszont könnyen bizonyítható az is, hogy a teszteredmények tökéletlen eszközei az iskolai teljesítménymérésnek. Valójában, bár a keresetek és a teszteredmények közti kapcsolat tagadhatatlan, azért ez nem jelenti azonosságukat. Azok a tényezők, amelyek befolyásolják a jövőbeni sikerességet a munkaerő-piacon, meglehetősen, hogy csak csekély hatással vannak a teszteredményekre, vagy esetleg nem is befolyásolják azokat.

*David Card* és *Alan B. Krueger* az 1980-as népszámlálás adatait felhasználva annak eredtek nyomába, hogy a magasabb színvonalú iskolákkal, jobban képzett tanárokkal, a nőtanárok magasabb arányával jellemezhető államokban vajon nagyobb arányban térnek-e vissza az amerikaiak az iskolapadba tanulmányaik folytatására, s hogy mennyire befolyásolja az iskolaminőség a diákok jövőbeni kereseti viszonyait.

A vizsgálatok során az iskolaminőség legfontosabb mutatóinak az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma által a múlt század vége óta éves rendszerességgel elkészített, az Oktatásügyi

Statisztikai Szemlében bárki számára hozzáférhető felmérések statisztikai adatai alapján a tanár-diák arányt, a tanév hosszát és a tanárok relatív fizetését tekintik.

Elődeik hibáit kiküszöbölendő választották a kutatások alapjául az 1980-as népszámlálás az USA mind a 49 államára, fekete és fehér lakosokra egyaránt kiterjedő felméréseit és egyéb kiegészítő felméréseket, melyek lehetővé tették három tízéves korcsoport (1920–29, 1930–39, 1940–49 között születettek) adatainak államonkénti alapos elemzését, figyelembe véve az iskolaévek alatt és után előforduló lakóhelyváltozások hatását is. Az elemzések első részében tehát születési hely és korcsoportok szerint megállapították a tanulmányokhoz való visszatérés arányát, majd a kapott arányszámok és az iskolaminőség fentebb említett mutatói közti kapcsolatot vizsgálták.

Az eredmények lényeges eltérést mutattak az egyes államokban és időszakokban születettek visszatérési arányában, ami pedig most már bizonyítottan jelentős mértékben az iskolák minőségi eltéréseiből adódott. Nagyobb a visszatérési arány ott, ahol a gyerekek olyan iskolába jártak, ahol a tanár-diák arány alacsonyabb, a tanári átlagfizetés magasabb volt, pl. 5 diákkal kisebb osztálylétszám 0,4 százalékpontos, 10%-os tanári fizetésemelés 0,1 százalékpontos növekedést eredményezett. A kutatások szerint az iskolaminőség befolyásolja a majdani kereseteket is, ami egyrészt az alapiskolázási évek növekedésével, másrészt az oktatás bármely szintjére való visszatérések gyakoribbá válásával magyarázható.

A tanulmány a hibázási lehetőségek kizárása érdekében az említetteken kívül számos más iskolaminőség-mutatót is elemzés tárgyává tett, köztük az ominózus *Coleman-jelentés* által az iskolai teljesítményt mérő tesztek eredményeire tett hatás alapján meghatározónak tartott családi háttérrel a szülői kereset és iskolázottsági szint, a tanárminőséget pedig a képzettségi, felkészültségi szint alapján, de vizsgálták a magániskolák hatását is, és számoltak az iskolai minőségjavulásnak köszönhető alapiskolázottsági szint növekedése miatti alacsonyabb visszatérési arányszám esetleges félrevezető hatásával is, de mindezeket jelentéktelennek ítélték.

Befejezésül a szerzők újra hangsúlyozzák, hogy a magasabb színvonalú iskolarendszerben képzett diákoknak nagyobb az esélyük hosszabb ideig tartó, gazdaságilag jobban értékesíthető iskoláztatás részeséivé válni, majd a tanulmány elején említettekre utalva megjegyzi, hogy bár az iskolaminőség és az iskolai teljesítményeket mérő tesztek



kapcsolatának vizsgálatára kutatásaik eddig nem tértek ki, fontosnak tartják a hivatkozást azokra a tanulmányokra, amelyek megerősíteni látszanak ezek pozitív egymásra hatását is.

Tanulmányuk alapján az mindenesetre vitathatatlaná vált – mondják a szerzők –, hogy egy oktatási rendszer teljesítőképségeinek megítélésében az iskolából kikerülők munkaerő-piaci sikerei éppoly fontosak, mint standard teszteken elért eredményeik, ha nem még fontosabbak. S azoknak, akik az iskolákat rossz befektetési forrásnak tekintették, hosszas pihenőt jósolnak.

(Card, D. & Krueger, A. B.: *Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States. Journal of Political Economy, February, 1992.*)

Mácsok Zsuzsa

#### ISKOLAMINŐSÉG ÉS A FEKETE-FEHÉR RELATÍV JÖVEDELEM

Az 1960–70-es években az afrikai származású amerikai munkások keresete jelentősen közelített a fehér bőrű emberekéhez. A heti átlagkeresetek különbsége a 60-as évekbeli 40%-ról 1980-ra 25%-ra csökkent. Ennek okáról a közgazdászok véleménye megoszlik.

Egyes vélemények szerint ez a tendencia a fekete bőrűeket oktató iskolák relatív minőségjavulását tükrözi. Más kutatók úgy vélik, hogy a központi kormánypolitika, ill. az 1964-es Polgárjogi Törvény járult hozzá jelentősen a bérkülönbségek csökkenéséhez. Országos kereseti és iskolázottsági adatok szerint mindkét hipotézisnek van némi alapja.

Felmérések bizonyítják a fekete és fehér munkások relatív bérének növekedését közvetlenül a Polgárjogi Törvény elfogadása után. Ezt a tényt gyakran említik annak bizonyítékaként, hogy az egyenlő munkavállalási esélyeket biztosító programok a kereseti különbségek megszüntetéséhez vezetnek. Ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy azok a fekete munkások, akik a 60-as években léptek ki a munkaerőpiacra, lényegesen hosszabb és jobb képzésben részesültek, mint a korábbi generációk képviselői. A 20-as években például a déli területek fekete iskoláiban a diák-tanár arány 50%-al magasabb, míg az átlagos tanulmányi idő 20%-al rövidebb volt, mint a fehér iskolákban. Több déli államban az 50-es évek végére hasonlóvá váltak a feltételek a fekete és fehér iskolákban. Mivel a fekete munkavállalók jobban képzett csoportjai körülbélül a Polgárjogi Törvény hatályba lépésével egyidőben léptek ki a munkaerő-piacra,

nehezen különíthető el az antidiszkriminációs politika ill. az iskolák minőségi javulásának hatása.

A szerzők ebben a publikációjukban az iskola minőségi színvonalának a fekete és fehér bőrű munkavállalók közötti bérkülönbségek alakulásában játszott szerepét vizsgálják. A tanulmány az 1915-től 1966-ig terjedő időszakot elemzi az Egyesült Államok 18 déli államában, a fekete és fehér iskolák minőségét jellemző állam-specifikus mutatók felhasználásával. Ezeket az adatokat a tanulmányokhoz való későbbi visszatérés arányára és a déli születésű emberek átlagos kereseti szintjére vonatkozó becslésekkel kombinálják az 1960-as, 1970-es és 1980-as népszámlálás adatainak felhasználásával.

A kereseti és iskolai adatok kombinációi segítségével a szerzők a következő kérdésekre keresnek választ: Milyen hatással van az iskola minősége a fekete és fehér bőrű emberek oktatáshoz való későbbi visszatérésére? Az 1960 és 1980 között megfigyelhető kereseti különbség csökkenésnek mekkora hányadát magyarázza az iskolák relatív minőségváltozása?

E kérdések megválaszolása előtt a szerzők az 1960-as, 1970-es és 1980-as népszámláláskor tapasztalt bérkülönbségeket elemzik. Az eredmények alátámasztják a korcsoportok közti változások jelentőségét az említett bérdifferencia alakulásában. Megállapítható, hogy a fekete bőrű munkások relatív jövedelmének általános növekedése nagymértékben összefügg azzal, hogy az idősebb korcsoportok lecserélődnek a nagyobb, fiatalabb korosztályokkal.

A kereseti különbségek alakulását külön vizsgálni kell a születési hely szerint. Ez azért fontos, mert 1900 és 1960 között a feketék több, mint 80%-a a déli államokban született. Az adatok azt mutatják, hogy a fekete-fehér bérdifferencia korcsoportok közti változásának 60%-át teszik ki a déli születésű munkások. A fekete dolgozók relatív bérnövekedésének több, mint 70%-a tulajdonítható a déli születésű emberek bérnövekedésének és ez nagymértékben kihat a déli munkások bérdifferenciájának szűkülésére. Emiatt különös figyelmet kell fordítani a déli születésű emberekre a kereseti különbségek alakulásának vizsgálatakor.

Amikor azt vizsgáljuk, hogy az oktatás hogyan járult hozzá a kereseti különbségek alakulásához, azt tapasztaljuk, hogy nem annyira az átlagos tanulmányi idő növekedése, mint inkább az iskolapadhoz való visszatérés játszott szerepet a fekete-fehér bérdifferencia csökkenésében a különböző korcsoportokat összehasonlítva.

Megfigyelhető, hogy a tanulmányokhoz való visszatérés a déli területeken magasabb arányú,





kapcsolatának vizsgálatára kutatásaik eddig nem tértek ki, fontosnak tartják a hivatkozást azokra a tanulmányokra, amelyek megerősíteni látszanak ezek pozitív egymásra hatását is.

Tanulmányuk alapján az mindenesetre vitathatatlaná vált – mondják a szerzők –, hogy egy oktatási rendszer teljesítőképségeinek megítélésében az iskolából kikerülők munkaerő-piaci sikerei éppoly fontosak, mint standard teszteken elért eredményeik, ha nem még fontosabbak. S azoknak, akik az iskolákat rossz befektetési forrásnak tekintették, hosszas pihenőt jósolnak.

(Card, D. & Krueger, A. B.: *Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States. Journal of Political Economy, February, 1992.*)

Mácsok Zsuzsa

#### ISKOLAMINŐSÉG ÉS A FEKETE-FEHÉR RELATÍV JÖVEDELEM

Az 1960–70-es években az afrikai származású amerikai munkások keresete jelentősen közelített a fehér bőrű emberekéhez. A heti átlagkeresetek különbsége a 60-as évekbeli 40%-ról 1980-ra 25%-ra csökkent. Ennek okáról a közgazdászok véleménye megoszlik.

Egyes vélemények szerint ez a tendencia a fekete bőrűeket oktató iskolák relatív minőségjavulását tükrözi. Más kutatók úgy vélik, hogy a központi kormánypolitika, ill. az 1964-es Polgárjogi Törvény járult hozzá jelentősen a bérkülönbségek csökkenéséhez. Országos kereseti és iskolázottsági adatok szerint mindkét hipotézisnek van némi alapja.

Felmérések bizonyítják a fekete és fehér munkások relatív bérének növekedését közvetlenül a Polgárjogi Törvény elfogadása után. Ezt a tényt gyakran említik annak bizonyítékaként, hogy az egyenlő munkavállalási esélyeket biztosító programok a kereseti különbségek megszüntetéséhez vezetnek. Ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy azok a fekete munkások, akik a 60-as években léptek ki a munkaerőpiacra, lényegesen hosszabb és jobb képzésben részesültek, mint a korábbi generációk képviselői. A 20-as években például a déli területek fekete iskoláiban a diák-tanár arány 50%-al magasabb, míg az átlagos tanulmányi idő 20%-al rövidebb volt, mint a fehér iskolákban. Több déli államban az 50-es évek végére hasonlóvá váltak a feltételek a fekete és fehér iskolákban. Mivel a fekete munkavállalók jobban képzett csoportjai körülbélül a Polgárjogi Törvény hatályba lépésével egyidőben léptek ki a munkaerő-piacra,

nehezen különíthető el az antidiszkriminációs politika ill. az iskolák minőségi javulásának hatása.

A szerzők ebben a publikációjukban az iskola minőségi színvonalának a fekete és fehér bőrű munkavállalók közötti bérkülönbségek alakulásában játszott szerepét vizsgálják. A tanulmány az 1915-től 1966-ig terjedő időszakot elemzi az Egyesült Államok 18 déli államában, a fekete és fehér iskolák minőségét jellemző állam-specifikus mutatók felhasználásával. Ezeket az adatokat a tanulmányokhoz való későbbi visszatérés arányára és a déli születésű emberek átlagos kereseti szintjére vonatkozó becslésekkel kombinálják az 1960-as, 1970-es és 1980-as népszámlálás adatainak felhasználásával.

A kereseti és iskolai adatok kombinációi segítségével a szerzők a következő kérdésekre keresnek választ: Milyen hatással van az iskola minősége a fekete és fehér bőrű emberek oktatáshoz való későbbi visszatérésére? Az 1960 és 1980 között megfigyelhető kereseti különbség csökkenésnek mekkora hányadát magyarázza az iskolák relatív minőségváltozása?

E kérdések megválaszolása előtt a szerzők az 1960-as, 1970-es és 1980-as népszámláláskor tapasztalt bérkülönbségeket elemzik. Az eredmények alátámasztják a korcsoportok közti változások jelentőségét az említett bérdifferencia alakulásában. Megállapítható, hogy a fekete bőrű munkások relatív jövedelmének általános növekedése nagymértékben összefügg azzal, hogy az idősebb korcsoportok lecserélődnek a nagyobb, fiatalabb korosztályokkal.

A kereseti különbségek alakulását külön vizsgálni kell a születési hely szerint. Ez azért fontos, mert 1900 és 1960 között a feketék több, mint 80%-a a déli államokban született. Az adatok azt mutatják, hogy a fekete-fehér bérdifferencia korcsoportok közti változásának 60%-át teszik ki a déli születésű munkások. A fekete dolgozók relatív bérnövekedésének több, mint 70%-a tulajdonítható a déli születésű emberek bérnövekedésének és ez nagymértékben kihat a déli munkások bérdifferenciájának szűkülésére. Emiatt különös figyelmet kell fordítani a déli születésű emberekre a kereseti különbségek alakulásának vizsgálatakor.

Amikor azt vizsgáljuk, hogy az oktatás hogyan járult hozzá a kereseti különbségek alakulásához, azt tapasztaljuk, hogy nem annyira az átlagos tanulmányi idő növekedése, mint inkább az iskolapadhoz való visszatérés játszott szerepet a fekete-fehér bérdifferencia csökkenésében a különböző korcsoportokat összehasonlítva.

Megfigyelhető, hogy a tanulmányokhoz való visszatérés a déli területeken magasabb arányú,

míg az északi és középső régiókban alacsonyabb. A déli születésű feketéknél vizsgálva ezt a mutatót, azt tapasztaljuk, hogy nagyobb arányban térnek vissza a tanuláshoz az újabban belépő korosztályok, mint akár a déli születésű fehér bőrű, akár az északi születésű fekete munkások. Ez azt mutatja, hogy az iskolázottság fokának növekedése nem egyszerűen csak az antidiszkriminációs politika következménye, hanem, vélhetően, inkább az iskolák minőségi javulását, ill. a déli területeken képzett fekete munkások piaci értékének növekedését tükrözi.

Az előbbieket alátámasztandó, a szerzők megvizsgálták a déli fekete bőrű emberek számára elérhető iskolák minőségi mutatóit. Az adatokat három szempont szerint gyűjtötték: diák-tanár arány, átlagos tanulmányi idő, a tanárok átlagos évi fizetése 1915–1966 között.

A 20. század nagy részében a feketék képzési lehetőségei rendszerint jóval alatta maradtak a fehérekének. Még azokban az államokban is, ahol a fekete bőrű lakosság aránya lényegesen magasabb volt, mint a fehéreké, a fekete iskolák rendszerint jóval kevesebb forrással rendelkeztek.

A vizsgált időszakban a fekete iskolák relatív minősége jelentősen növekedett. A diák-tanár arány különbsége a fekete és fehér iskolák között szinte minden periódusban csökkent. A tanulmányi időtartam és fizetésbeli különbség az 50-es évek közepére gyakorlatilag megszűnt. A fekete iskolák minőségének

javulása államonként eltérő időszakban következett be. Például a határmenti országokban kampány folyt az egyenlőten fizetések miatt és ez vezetett gyors bérnövekedéshez a 30-as évek végén, 40-es évek elején. A déli államokban ez a változás egy évtizeddel később következett be.

Az iskolák minőségi mutatóinak és a tanulmányokhoz való visszatérés becslött arányainak összekapcsolásával szoros kölcsönhatás mutatható ki a fekete és fehér iskolák minősége valamint a tanulmányokhoz való visszatérés aránya között. Az iskola minőségét kifejező paraméterek a déli születésű embereknél 1960 és 1980 között az oktatáshoz való visszatérés teljes növekedésének 15–25%-át magyarázzák.

A szerzők tanulmányukat annak értékelésével zárják, hogy milyen hatással van az iskola minősége a fekete és fehér munkások közötti bérdifferenciára. Ismét pozitív korreláció tapasztalható a relatív iskola-minőség és a fekete ill. fehér munkások relatív bére között. A szerzők véleménye szerint az iskolák minőségi változása nagymértékben, de semmi esetre sem kizárólagosan felelős a fekete-fehér bérkülönbségek csökkenéséért.

(Card, D. & Krueger, A. B.: *School Quality and Black-White Relative Earnings: A Direct Assessment. Quarterly Journal of Economics, 1992. No. 1.*)

Stern Márta

# KÁRPÁTI KÖRKÉP

---

Az etnikai és nemzeti kisebbségek léte a Kárpát-medence történeti különlegessége. Ezért a kisebbségi oktatásnak a régió valamennyi országában sajátos fontossága van. Összeállításunk korántsem törekszik teljességre, csupán tükrözni igyekszik azt a közös felismerést, hogy a kisebbségek oktatása valamennyi új demokrácia számára sarkalatos kérdés.

## NÉHÁNY ÉSZREVÉTEL

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak érvényesülésével kapcsolatban

A nemzeti és etnikai kisebbségekre vonatkozó szabályozás alapja az Alkotmányban került megfogalmazásra. Részből, mint emberi jog, másrészt az Alkotmány állampolgári alkotmányos jogoknak is tekinti a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítását. Ez kifejeződik abban, hogy mint emberek és állampolgárok rendelkeznek mindazon jogokkal, amelyek az embernek vele született jogai az élethez, az emberi méltósághoz és a szabadsághoz.

Az Alkotmány 68. §-a külön kiemeli, hogy „a Magyar Köztársaságban élő nemzeti és etnikai kisebbségek részesei a nép hatalmának, államalkotó tényezők. A Magyar Köztársaság védelemben részesíti a nemzeti és etnikai kisebbségeket. Biztosítja kollektív részvételüket a közéletben, saját kultúrájuk ápolását, anyanyelvük használatát, az anyanyelvi oktatást, a saját nyelven való névhasználat jogát.” Kimondja továbbá az Alkotmány, hogy a Magyar Köztársaság törvényei az ország területén élő nemzeti és etnikai kisebbségek képviselőit biztosítják, és hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek helyi és országos önkormányzatokat hozhatnak létre.

Mindazokat az egyéni és kisebbségi jogokat, amelyek a szóban forgó kisebbségeket hazánkban megilletik – az Országgyűlés elé már beterjesztett – kisebbségi törvény fogja szabályozni. Érthető hát, hogy e törvény elfogadását mind a helyi önkormányzatok, mind a nemzeti és etnikai kisebbségek részéről nagy várakozás előzi meg. A helyi önkormányzatokról szóló törvényben (a továbbiakban: Ötv.) a települési önkormányzatok kötelező feladatai között szerepel, hogy biztosítani kell a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak érvényesülését. A törvény elfogadásáig is azonban számos olyan törvényi szabályozás van már ma is érvényben, amelyek a kisebbségek jogait deklarálják és végrehajtásuk szintén az önkormányzatok kötelessége.

Ahhoz, hogy az önkormányzatok kötelezettségeiknek eleget tegyenek, hogy a kisebbségi jogok biztosítása ellenőrizhető legyen, mindenekelőtt ismerni kell, hogy élnek-e a működési területükön nemzetiségi és etnikai kisebbségek, ismerni kellene területi eloszlásukat, korösszetételüket, de nemcsak helyileg, országos viszonylatban is tudni kellene az előbbi adatokat ahhoz, hogy a kisebbségi jogok biztosításához szükséges pénzeszközöket reálisan tervezzék meg, osszák el. A kisebbségeknek tehát – ha kisebbségi jogaikkal élni akarnak – ki kellene nyilatítaniuk, hogy mely nemzetiségi vagy etnikai kisebbség tagjainak tekintik magukat.

A nemzeti és etnikai kisebbségek többsége azonban elzárkózik mindenféle regisztrációtól. Ezt tükrözik a mellékelt táblázatok közötti különbségek, amelyek egyrészt különböző időpontban történt népszámlálási adatok között, másrészt a népszámlálási adatok és a kisebbsé-

ségek becslési adatai között, továbbá a népszámlálási adatok és a nemzetiségekre vonatkozó oktatási statisztikák között vannak (lásd az I–III. táblázatokat).

Az adatok részletes elemzése nem célja e dolgozatnak, ezért csupán néhányat emelek ki annak illusztrálására, milyen meglehetősen nagyok az eltérések egy-egy nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozást vállaló és az adott kisebbségek, képviselők becslési adatai között. Az 1990-es népszámlálás alkalmával például 30.825-en vallották magukat német, 10.459-en szlovák, 10.740-en román nemzetiségűnek, szemben azzal, hogy a képviselők számukat sorrendben 200–220 ezerre, 100–110 ezerre, illetve az utóbbiakat 25 ezer főre becsülték. Hasonló eltérés van a többi nemzetiségnél is. Meglehetősen különbségek vannak a népszámlálási adatok és az iskolai statisztikák között is. Az 1990. évi népszámlálás és az 1990-es oktatási statisztika mintha nem is ugyanabban az országban készült volna (lásd I. táblázat).

### I. TÁBLA

*Nemzetiségi gyerekek a népszámlálás és az oktatási statisztika szerint, 1990*

	Népszámlálás*	Oktatási statisztika**
Német	3.726 fő	31.439 fő
Szlovák	712 fő	6.551 fő
Román	1.396 fő	1.009 fő

\*\* 0–14 éves korú népesség

\* Nemzetiségi tannyelvű, kétnyelvű és nemzetiségi nyelvet oktató iskolákban tanuló gyerekek száma

Az arányokban és abszolút számokban is a legnagyobb eltérés – és a legnagyobb bizonytalanság – a cigányok számában van. Ugyanis a szóban forgó népszámláláskor 142.683 fő vallotta magát cigány nemzetiségűnek, ugyanakkor a III. táblázat szerint a becslési számuk 400–600 ezer, de gyakori az olyan nyilatkozat vezető személyiségek részéről (cigányoktól és nem cigányoktól egyaránt), hogy a cigányok száma 1.000.000 fölött van.

### II. TÁBLA

*A népesség anyanyelv szerint, 1949–1990*

Anyanyelv	1949	1960	1970	1980	1990
Magyar	9.076.041	9.786.038	10.166.237	10.579.898	10.222.529
Német	22.455	50.765	35.594	31.231	37.511
Szlovák	25.988	30.690	21.176	15.054	12.745
Román	14.713	15.787	12.624	10.141	8.730
Horvát	20.423	33.014	21.855	20.484	17.577
Szerb	5.158	4.583	7.989	3.426	2.953
Szlovén	4.473	–	4.205	3.142	2.627
Cigány	21.387	25.633	34.957	27.915	48.072
Egyéb	14.161	14.535	17.462	17.172	22.079
Összesen	9.204.799	9.961.044	10.322.099	10.709.463	1.374.823

Forrás: a megfelelő évek Népszámlálás-kötetei

A II. táblát tanulmányozva az is megállapítható, hogy az egyes népszámlálási adatok olyan nagy ingadozást mutatnak 1949–1990 között, ami semmi mással nem magyarázható, mint szubjektív tényezőkkel, vagyis a kisebbségek feltehetően attól függően is változtatták a nézetüket, hogy milyen volt a pillanatnyi politikai légkör, kedvező-e számukra, ha vállalják anyanyelvüket, nemzetiségüket, vagy úgy érezték sokan, jobb, ha letagadják azt. Ilyen helyzetben nem csoda, hogy napvilágot látnak néha elképesztően túlzott becslések, a

nemzeti és etnikai kisebbségek számára, társadalmi struktúrájára stb. vonatkozóan. Ennek a tarthatatlan állapotnak kívánt véget vetni az a KSH irányította tanácsi minősítés, amely dr. Hoóz István módszerével (származási és nyelvtudási ismérvek kombinálásával) mérte fel 1980-ban a nemzetiségek számát.

### III. TÁBLA

#### *A Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek becsült létszámáról*

Kisebbségek	Létszám
Cigány	400–600.000
Német	200–220.000
Szlovák	100–110.000
Horvát	80–90.000
Román	25.000
Lengyel	10.000
Szerb	5.000
Szlovén	5.000
Bolgár	3.000
Görög	2.500–3.000
Örmény	1.500
Ukrán	451
Ukrán és ruszin	1.000
Összesen	1,033.000–1,173.000

A cigányság vonatkozásában viszont jobb módszer hiányában mind az 1971. évi Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézetének a felmérésekor – amelyet Kemény István vezetett –, mind a mindenkori tanácsi számbavételek alkalmával „azt tekintették cigánynak, akít a környezete annak tart”. Bár ezekkel a módszerekkel történt felmérések valószínű, hogy a népszámlálási adatokhoz és a minden alapot nélkülöző becslésekhez képest is realisabb képet adtak a valóságról, ma mégsem alkalmazhatók, mivel mindkét módszer ellenkezik az alapvető emberi jogokkal, miszerint valamely nemzeti és etnikai csoporthoz, kisebbséghez való tartozás vállalása és kinyilvánítása az egyén kizárólagos és elidegeníthetetlen joga.

Ha következtetések akarunk maradni, akkor a népszámlálási adatokat mint tényt kellene elfogadni. Ezzel szemben a Nemzeti és Etnikai Hivatal is becsült adatokkal dolgozik. Maradt tehát a bizonytalanság, vagyis hogy sem az önkormányzatok, sem a kisebbségek nem ismerik pontosan a nemzeti és etnikai kisebbségek számát. A becsült adatok használata azon túl, hogy egy bizonytalan helyzetet teremt, azért is veszélyes, mert elméletileg bármikor anyagi és politikai zsarolásra, szándékos félretájékoztatásra, alaptalan vádaskodásra is alkalmas. A továbbiakban ennek a bizonytalanságnak a következményeire szeretném felhívni a figyelmet néhány példán keresztül.

A kisebbségek képviseletét a választásokról szóló törvény biztosítja, miszerint a képviselők és a polgármesterek általános választásának alkalmával a kisebbségek független listát is állíthatnak. Ez lehetőséget teremt számukra a mandátumhoz jutáshoz ott is, ahol az etnika és nemzetiségi lakosság a településen szétszórtan él. A kisebbségi jogok érvényesülése érdekében rendelkezik az Ötv. a kisebbségek szószólójáról is. Miszerint a szóban forgó választások alkalmával a nemzeti és etnikai kisebbségek legtöbb szavazatot kapott jelöltje kisebbségének szószólójává válik. Jogait a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló törvény fogja szabályozni. Vagyis ahhoz, hogy egy településen az ott élő kisebbségnek szószólója legyen a helyi képviselőtestületben, legalább kisebbségi listát kellett állítani, s ha a kevés szavazat hiányában képviselőt nem is, de legalább szószólót választhattak, aki képviseli az öt megválasztó kisebbség érdekeit. Ahol még szószóló sincs, ott természetes, hogy a helyi önkormányzati testületi ülésen a kisebbségekről nélkülük döntenek.



A valóság az, hogy sok településen főképpen a cigány kisebbségek nem éltek ezzel a választási jogukkal, ezért nincs szószólójuk a helyi testületben. Például a volt tanácsi felmérések szerint közel 2.000 településen él cigány etnikumú lakosság és csupán 72 településen választottak képviselőt maguk közül. Valamivel több a szószólók száma, de ez is elenyésző. Mivel nem ismert pontosan a nemzeti és etnikai kisebbségek száma és területi eloszlása, azt sem lehet tudni, hogy hol és miért nem éltek az előbbi jogaikkal.

Az okok a következők lehetnek. Egy-egy településen élő nemzeti és etnikai kisebbség megbízza a helyi képviselő-jelöltekben és nem tartotta szükségesnek, hogy saját érdekében külön képviselőt jelöljenek, esetleg nem is találtak arra alkalmas személyt.

Vannak olyan települések, ahol a kívülről nemzeti vagy etnikai kisebbségnek ismert lakosság nem tartja magát kisebbséginek. Ismét elsősorban a cigányokra hivatkozom, akik közül a magyar cigányok jelentős része, akik nemcsak nyelvben, hanem kultúrában, életmódban is asszimilálódtak környezetükhöz, tiltakozik az ellen, hogy cigányként tartsák őket számon. De vannak ilyenek a nemzetiségek között is, ahol az elmagyarosodott szlovákok, németek és mások már csak magyarnak vallják magukat. Gyakorlatilag, ahol a helyi kisebbség nem vállalja, illetve nem nyilvánítja ki egy kisebbségi csoporthoz való tartozását, ott az önkormányzat azt nem erőszakolhatja rá senkire. Az ilyen irányú erőszak ugyanúgy árt azoknak, akikre irányul, mint az asszimiláció erőltetése. Mindkét magatartás sérti az egyéni szabadságjogokat.

Azokon a településeken nem volt értelme külön kisebbségi képviselőt, illetve szószólót választani, ahol lakosságon belüli arányok miatt úgy is a nemzetiségi lakosság közül került ki többségük. Tény, hogy az érintett kisebbségek magatartásának ismerete nélkül csak nagy bizonytalansággal vonhatunk le többé-kevésbé általánosítható következtetéseket.

A kisebbségi önkormányzás egyik lehetséges formája a településrészi önkormányzás. Vannak olyan települések, ahol a kisebbségi lakosság a településen belül egy településrészen lakónegyedbe tömörülve önálló közösséget alkot, sajátos érdekeik, problémáik vannak, amelyek csak a településrészen élőket érintik. Az Ötv. lehetőséget ad arra, hogy ha a lakóhelyi közösség ezt kezdeményezi, településrészi önkormányzat alakítható. A helyi önkormányzat egyes hatásköreit, feladatait átruházhatja a településrészi önkormányzatra. Anyagi eszközöket adhat át részükre, vagyis bizonyos kérdésekben kisebbségi önkormányzást biztosíthat. Meglehető és érthető, hogy az Ötv. hatálybalépése óta egyetlen településen sem éltek a kisebbségek ezzel a jogukkal. Ismét csak találgathatnánk, hogy miért? Ugyanis a várva-várt törvény legnagyobb újdonsága a korábbi állapotokhoz képest, hogy lehetőséget ad a kisebbségi önkormányzatok megalakítására. Ennek egyik változatára, a települési önkormányzatra eddig is volt lehetőség. Miért nem használták ki? Legalább már lennének tapasztalataink.

Bonyolultabb a helyzet olyan esetekben, amikor az egyenlő jog nem jelent egyenlő lehetőséget a jog alanyai számára. Ismert, hogy a nemzeti és etnikai kisebbségek jogait szabályozó törvénytervezet nem tesz különbséget a nemzetiségek és az etnikumok között. Ebben a szellemben készült a hatásköri törvény is. E törvény az önkormányzatok kötelező feladatává teszi a nemzetiségi és etnikai kisebbségek által lakott településeken a nemzetiségi óvoda, alapfokú iskola és diákotthoni ellátás biztosítását. Mivel ez kötelező feladat, és mivel a nemzetiségi és etnikai kisebbségek oktatását biztosító intézmények fenntartása többletkiadást jelent a nemzeti oktatási intézményekhez képest, ezért ezek fenntartása érdekében az Országgyűlés úgy döntött, hogy az állam a költségvetésen keresztül normatív támogatással is hozzájárul a helyi önkormányzatok költségvetéséhez.

A törvény megjelenését követően a kiegészítő állami hozzájárulás igénybevételének a feltétele a nemzetiségi óvodai oktatáshoz az volt, hogy a gyermekek önkormányzati nemzetiségi óvodában (óvodai csoportban) a nemzetiségi óvodai programban foglaltakat anyanyelven, illetve két nyelven sajátítsák el.

A szóban forgó törvény hatálybalépését követően kiderült, hogy a legnagyobb lélekszámú kisebbség, a cigány etnikum, kimarad ebből a támogatásból, mert a nemzetiségekkel szemben nekik sem nemzetiségi iskoláik, sem nemzetiségi tantervük, sem tankönyvük nincsen. Ugyanakkor a cigány gyermekek eredményesebb oktatása érdekében nagyon nagy szükség lenne arra, hogy azok az óvodák, iskolák, ahol szociális, etnikai és nyelvi problémákkal küszködő kisgyermekkel foglalkoznak, a plusz feladatok ellátásához plusz anyagi eszközöket is kapjanak. Ezt felismerve született meg a döntés, miszerint a szóban forgó kiegészítő állami hozzájárulás igényelhető – az előbbieken már felsoroltakon túlmenően – cigány gyermekek oktatásához is. A gondot az okozza, hogy nem csak a cigány gyermekeknek van szükségük felzárkóztató képzésre, hanem más rétegek gyermekeinek is. A rendelkezés sérti az állampolgári jogegyenlőség elvét, mivel az azonos helyzetű, nem cigány kisgyermek felzárkóztatását nem támogatja. Sok helyen tehát azért nem igénylik a támogatást, mert úgymond nem akarják megsérteni a cigányokat, vagy mert nem akarják kirekeszteni a nem cigány, de oktatási szempontból hátrányos helyzetű kisgyermeket.

Sok félreértés és elégedetlenség forrása, hogy mivel sokan nem ismerik az önkormányzati gazdálkodás sajátosságát, kifogásolják a nemzeti és etnikai kisebbségek gyermekei után igényelhető normatív támogatást, az önkormányzat nem adja tovább az arra jogosult óvodának, iskolának. Az önkormányzati gazdálkodás sajátossága, hogy normatív bevételeit, felhasználási kötelezettség nélkül használhatja fel, azokkal szabadon gazdálkodhat. Kötelezettsége arra vonatkozik ebben az esetben, hogy ha igényelt támogatást, akkor biztosítania kell a feladat ellátását. A normatív támogatás összege azonos az ország egész területén, ugyanakkor a feladatok ellátása településként, intézményenként is változó. Amíg az egyik helyen a normatív támogatás összegénél kevesebből is megoldható a feladat, másutt az önkormányzatnak még más forrásaiból ki is kell egészítenie azt. A feladatok ellátásának pénzügyi ellenőrzésére csak a Számvevőszék jogosult. A feladatok ellátását viszont a kisebbségek személyesen vagy érdekképviseleti szerveiken keresztül igényelhetik, illetve ellenőrizhetik.

A kisebbségi törvény elfogadását követően érdemes lenne visszatérni azokra a várható problémákra, amelyeket az okoz, hogy a cigányságnak a nemzeti kisebbségekhez képest sok tekintetben külön érdekeik vannak, más feltételekkel rendelkeznek, amit a kisebbségi törvény nem vesz figyelembe.

*Kozák Istvánné*

## NEMZETISÉGI OKTATÁSÜGY MAGYARORSZÁGON

A magyar társadalomban végbemenő változások a hazánkban élő nemzetiségekre is hatottak. Hangsúlyozottabban kerültek felszínre a nemzetiségi nevelő-oktató munka hiányosságai, és egyértelműen fogalmazódtak meg a fejlesztéshez, a nemzetiségek nyelvének fennmaradásához szükséges alapvető igények, a nemzetiségi nyelv eredeti pozícióinak visszaállítása a nemzetiségi iskolákban. Mindezek indokolják e téma teljes körű áttekintését és a fejlesztés irányainak meghatározását.

### Intézmények

A nemzetiségi nevelő-oktató intézmények sajátos célját és feladatát az intézmények megalakulásával egyidőben határozták meg. Ezek a következők: a nemzetiségi nyelv hatásos oktatása; a nemzetiségi tudat fejlesztése; a kétnyelvűség készségének kialakítása; a nemzetiségi nyelven való

A szóban forgó törvény hatálybalépését követően kiderült, hogy a legnagyobb lélekszámú kisebbség, a cigány etnikum, kimarad ebből a támogatásból, mert a nemzetiségekkel szemben nekik sem nemzetiségi iskoláik, sem nemzetiségi tantervük, sem tankönyvük nincsen. Ugyanakkor a cigány gyermekek eredményesebb oktatása érdekében nagyon nagy szükség lenne arra, hogy azok az óvodák, iskolák, ahol szociális, etnikai és nyelvi problémákkal küszködő kisgyermekkel foglalkoznak, a plusz feladatok ellátásához plusz anyagi eszközöket is kapjanak. Ezt felismerve született meg a döntés, miszerint a szóban forgó kiegészítő állami hozzájárulás igényelhető – az előbbieken már felsoroltakon túlmenően – cigány gyermekek oktatásához is. A gondot az okozza, hogy nem csak a cigány gyermekeknek van szükségük felzárkóztató képzésre, hanem más rétegek gyermekeinek is. A rendelkezés sérti az állampolgári jogegyenlőség elvét, mivel az azonos helyzetű, nem cigány kisgyermek felzárkóztatását nem támogatja. Sok helyen tehát azért nem igénylik a támogatást, mert úgymond nem akarják megsérteni a cigányokat, vagy mert nem akarják kirekeszteni a nem cigány, de oktatási szempontból hátrányos helyzetű kisgyermeket.

Sok félreértés és elégedetlenség forrása, hogy mivel sokan nem ismerik az önkormányzati gazdálkodás sajátosságát, kifogásolják a nemzeti és etnikai kisebbségek gyermekei után igényelhető normatív támogatást, az önkormányzat nem adja tovább az arra jogosult óvodának, iskolának. Az önkormányzati gazdálkodás sajátossága, hogy normatív bevételeit, felhasználási kötelezettség nélkül használhatja fel, azokkal szabadon gazdálkodhat. Kötelezettsége arra vonatkozik ebben az esetben, hogy ha igényelt támogatást, akkor biztosítania kell a feladat ellátását. A normatív támogatás összege azonos az ország egész területén, ugyanakkor a feladatok ellátása településként, intézményenként is változó. Amíg az egyik helyen a normatív támogatás összegénél kevesebből is megoldható a feladat, másutt az önkormányzatnak még más forrásaiból ki is kell egészítenie azt. A feladatok ellátásának pénzügyi ellenőrzésére csak a Számvevőszék jogosult. A feladatok ellátását viszont a kisebbségek személyesen vagy érdekképviseleti szerveiken keresztül igényelhetik, illetve ellenőrizhetik.

A kisebbségi törvény elfogadását követően érdemes lenne visszatérni azokra a várható problémákra, amelyeket az okoz, hogy a cigányságnak a nemzeti kisebbségekhez képest sok tekintetben külön érdekeik vannak, más feltételekkel rendelkeznek, amit a kisebbségi törvény nem vesz figyelembe.

*Kozák Istvánné*

## NEMZETISÉGI OKTATÁSÜGY MAGYARORSZÁGON

A magyar társadalomban végbemenő változások a hazánkban élő nemzetiségekre is hatottak. Hangsúlyozottabban kerültek felszínre a nemzetiségi nevelő-oktató munka hiányosságai, és egyértelműen fogalmazódtak meg a fejlesztéshez, a nemzetiségek nyelvének fennmaradásához szükséges alapvető igények, a nemzetiségi nyelv eredeti pozícióinak visszaállítása a nemzetiségi iskolákban. Mindezek indokolják e téma teljes körű áttekintését és a fejlesztés irányainak meghatározását.

### Intézmények

A nemzetiségi nevelő-oktató intézmények sajátos célját és feladatát az intézmények megalakulásával egyidőben határozták meg. Ezek a következők: a nemzetiségi nyelv hatásos oktatása; a nemzetiségi tudat fejlesztése; a kétnyelvűség készségének kialakítása; a nemzetiségi nyelven való





önművelés igényének felkeltése; a nemzetiségi nyelvi kultúra közvetítése, ápolásának elősegítése. Nemzetiségi nevelési-oktatási intézmények a fenti céloknak és feladatoknak, különösen az 1960/61. évi intézkedések nyomán, nem feleltek meg maradéktalanul. (Az említett évben a Művelődési Minisztérium Nemzetiségi Osztálya a megyei művelődésügyi osztályok számára körlevelet adott ki, amelyben „a nemzetiségi tanulók társadalmi esélyeinek növelésére” hivatkozva előírta a reál tantárgyak magyar nyelvű oktatását. Egyidejűleg ennek az oktatási formának megfelelő óratervet is kidolgozták.) Ez az intézkedés indította el ezen iskolatípus leépülését. Jelenleg az oktatás tartalma alapján egyetlen iskoláról sem mondható el, hogy valóban nemzetiségi intézmény. A magyarországi németek és szlovének az 1960-as évet megelőzően sem rendelkeztek német, és szlovén tanítási nyelvű iskolákkal.

Az eredménytelenség oka összetett. A a negyvenes évek végén a nemzetiségi iskolahálózat kialakításakor többségében hatástalan nyelvet oktató iskolákat létesítettek; az 1947-es magyar-szlovák lakosságcsere; az ötvenes években történt erőszakos téteszesítés; a fentebb említett 1960/61. tanévben kiadott körlevél; a hatvanas és hetvenes években végrehajtott körzetesítés okozott mérhetetlen károkat a hazai nemzetiségi oktatás terén.

A hazai nemzetiségi lakosság többsége kistelepüléseken, szórványokban él. A falvak társadalmi, gazdasági fejlődésével az addig zárt nemzetiségi települések nyitottá váltak. Az urbanizáció hatására a nemzetiségi nyelv szerepe egyre kisebb lesz.

A felvázolt folyamatot a nemzetiségi tanítási nyelvű oktatási intézmények valamilyen mértékig ellensúlyozhatták volna. Az oktatásügy azonban a fentebb vázolt tendenciát követte, a nemzetiségi tanítási nyelvű intézmények száma egyre csökkent, sőt a megmaradókban a nemzetiségi nyelvű nevelő-oktató munka színvonala lefelé tendált. Ez a folyamat idézte elő, hogy az iskolás korú gyerekek és a családok többsége nem vagy alig ismeri saját nemzetiségének a nyelvét. A családi nyelvi háttér csökkenése, illetve hiánya szinte megoldhatatlan feladat elé állítja a nemzetiségi nevelő-oktató intézményeket. A ma működő ún. nemzetiségi oktatási intézményrendszer megfelelő állami, társadalmi segítség, a nemzetiségi családok felelősségteljes közreműködése nélkül a feladatok megoldására képtelen.

### *Óvodai nevelés*

Az óvodák száma 361, ebből: 15 (5%, 3 német, 2 román, 8 szerbhorvát, 2 szlovák óvoda) nemzetiségi tanítási nyelvű. A többi 346 (95%) nemzetiségi nyelvet oktató. Ezek az óvodák a korábban a nemzetiségi nyelvi foglalkozásokat napi 20–30 percben tartották. 1986 szeptembertől a nemzetiségi óvodai program a nyelvoktató óvodák számára kettő teljes nemzetiségi napot ír elő. Az óvodák többsége a nyelvet jól beszélő óvónői hiányra, valamint a gyerekek nem kielégítő nyelvi tudására hivatkozással a programot teljesíteni nem tudja.

A probléma ismeretében szükségesnek tartottuk egy intenzívebb nyelvoktatási forma kikísérletezését és ajánlását a nyelvoktató óvodák számára. Lényege, hogy a gyerekekkel henteente négy teljes napon nemzetiségi nyelven foglalkozzanak az óvónők. Célja, hogy a gyerekek csekély tájnyelvi ismeretére alapozva, túlsúlyra juttassa a nemzetiségi nyelv használatát és előkészítse őket a teljes nemzetiségi nyelvű, illetve kétnyelvű általános iskolai oktatásra.

A társadalom és az intézmények felelőssége mellett hangsúlyozni kell a nemzetiségi családok felelősségét is a nemzetiségi tudat és a nyelv átörökítésében. Az intézményrendszer csak részben tudja pótolni azt, amire a család nem vállalkozik.

### *A nemzetiségi nyelvet oktató általános iskolák*

Ez az iskolatípus a nemzetiségi iskolahálózat kialakításával egyidős és azóta – kisebb tartalmi korszerűsítéstől eltekintve – szinte változatlan. A tanulók nemzetiségi nyelvüket heti 3–4, illetve az orosz nyelv fakultatívvá tételével az 1988/89. tanévtől heti 5–6 órában tanulhatják.

A felvázolt céloknak és feladatoknak ez az iskolatípus nem felel meg. Ez részben az alacsony óraszám, részben a nyelvi órák státusával (0. óra, csatlakozó óra, nemzetiségi óraterv mellőzése) magyarázható.

Az idegen nyelvek tanulásának szabadon választása a nemzetiségi területen is változást idézett elő. Az orosz nyelv fakultatívva tételével a nemzetiségi nyelv erősítését reméltük, helyette – német nyelvterület kivételével – a nyugati nyelvek tanulása iránti igény erősödött fel. A nyelvoktató iskola fenntartása csak ott lenne indokolt, ahol a nemzetiségi lakosság számaránya nem tesz lehetővé más oktatási formát. Ezzel szemben feltűnő és komoly gondot jelent, hogy ez a legelterjedtebb iskolatípus! A nemzetiségi családok nyelvátörökítő szerepe ugyanis érzékelhetően csökkent s ezzel egyidőben felértékelődött a nevelési-oktatási intézmények szerepe. A hatékonyabb nyelvoktatás érdekében a tantervek, tankönyvek szerkezeti, nyelvi és tartalmi korszerűsítése mellett ennek a szerepnek legalább a kétnyelvű iskola tudna megfelelni.

### *Kétnyelvű általános iskolák*

Ezen iskolatípus bevezetését a nemzetiségi nyelvet oktató iskola alacsony határfoka tette szükségessé. Igény elsősorban német és szlovén nyelvterületen mutatkozott, mivel nem rendelkeztek nemzetiségi tanítási nyelvű iskolákkal. Lényege, hogy a nemzetiségi nyelv tantárgyon kívül más tantárgyak (környezetismeret, ének-zene, illetve történelem, földrajz) oktatása anyanyelven és magyarul is történik. A nemzetiségi nyelv tantárgy heti óraszámja 4. Az orosz nyelv fakultatívva tételével 5–6 óra, valamint más tantárgyak (környezetismeret, ének-zene, történelem, földrajz, osztályfőnöki óra) nemzetiségi nyelven is történő oktatásával a heti óraszám 10–12-re növelhető. A tanórán kívüli anyanyelvi foglalkozásokkal ez az óraszám még tovább emelkedhet.

Az iskolatípus keretterve, óraterve, tankönyvei folyamatosan készülnek. A tankönyvek kiadásáról minisztériumi megrendelés alapján a Tankönyvkiadó Vállalat Nemzetiségi Szerkesztősége folyamatosan gondoskodik. Ez az intézménytípus teremthetné meg hosszabb távon a nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskola, vagy tagozat létrehozásának a feltételeit.

### *A nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskolák*

Mint ismeretes ez az iskolatípus 1960-ig a nevének megfelelő céllal működött. Ez időtől fokozatosan kétnyelvű lett azáltal, hogy a reál tantárgyak tanítási nyelve a magyar lett. Az új óraterv alapján – mely lényegében ma is érvényben van – a nemzetiségi nyelven oktatott tantárgyak szakkifejezéseit magyarul, a magyarul oktatott tantárgyak szakkifejezéseit anyanyelven is meg kell tanítani. Az alsó tagozat elvileg továbbra is egynyelvű maradt, azonban az iskolák az egynyelvűséget gyakorlatilag ezen a fokon sem tudják tartani. Ez a “felemás tanítási nyelvű” iskolatípus a gyakorlatban lényegében nem vált be. Sürgős változtatásra érett, azért is, mert a problémák elkendőzését jelenti, hogy nemzetiségi tanítási nyelvűnek nevezzünk olyan intézményt, amely valójában nem az. A változtatás irányát a szakmával, helyi önkormányzatokkal, a nemzetiségi érdekképviseleti szervekkel és szülőkkel egyetértésben kell meghatározni.

Valamennyi nemzetiségi tanítási nyelvű iskola önállóan keresi a visszatérő utat, de átmenet nélkül a teljes egynyelvűséget a már felvázolt okok miatt egyik sem vállalja. A volt nemzetiségi tannyelvű iskoláknak az egynyelvűségre való fokozatos áttéréshez – a tanulók eltérő nyelvi tudásszintje miatt – csoportbontás, az óraterv és tanterv rugalmas használatának biztosítása szükséges. A személyi és tárgyi feltételek megteremtése megkezdődött. A reál tantárgyak tankönyveinek nemzetiségi nyelvekre való fordítását differenciáltan, az igényeknek megfelelően kezdtük meg. A fokozatos átmenethez az 1989/90. tanévtől kezdődően külföldi vendégtanárok alkalmazását tettük lehetővé. Az 1. osztályba lépő gyerekek nyelvi felkészítését ezek az iskolák egynyelvű óvodai csoport indításával igyekeznek elősegíteni.



Minden iskolatípus, de főként a nemzetiségi tanítási nyelvű iskola feladata a nemzetiségi tudat erősítése, az adott nemzeti kisebbség kultúrájának, történetének, értékeinek stb. közvetítése, oktatása. Ezt a célt megfelelő dokumentumok, oktatási segédletek hiányában még a nemzetiségi tanítási nyelvű iskola sem tudja szolgálni. Még a történelem oktatás keretében sem kapott helyet a nemzeti történet oktatása.

### *Nemzetiségi középiskolák*

A gimnáziumban a nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyon kívül nemzetiségi nyelven folyik még a történelem, földrajz és társadalmi ismeretek oktatása. Ezen felül kétnyelvű a szakkifejezések tanítása. Az óvónői szakközépiskolákban heti 4 órás nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyon kívül egy nyelven folyik még az ének-zene, óvodai gyakorlatok, nemzetiségi módszertan és szakmai gyakorlatok oktatása. Az orosz nyelv fakultatívva tételével felszabaduló órákat a gimnáziumok nem az anyanyelvi óraszámok növelésére, hanem más idegennyelvek (angol, német, olasz) tanulására használták fel. A középiskolák többségének az azonos nyelvi országban működő középfokú intézményeivel rendszeres kapcsolatuk van, mely elsősorban a tanulók nyelvi fejlesztését szolgálja. A középfokú intézmények egységes állásponton vannak abban, hogy az eddigi érvényben levő tanterv, óraterv, tankönyv korrekcióra szorul. Az eddiginél rugalmasabb, a nemzetiségi tudat fejlesztését jobban szolgáló dokumentumokra van szükség.

### *Felsőoktatás*

A felsőfokú képzés nyelvenként és képzési fokokként (óvónői, tanítói, tanári) szervezileg megközelítően biztosított. A nemzetiségi tanszékek, illetve tanszéki csoportok a (van ahol összesen egy fő oktató útján) felsőfokú intézmények keretén belül működnek. A középiskolai alacsony mérítési bázis (szlovák, szerb-horvát, román) és néhol az alacsony keretszámok (német) miatt a hallgatók száma nem kielégítő. Fokozza a problémát az is, hogy a végzettek közül sokan nem szakjuknak megfelelően, illetve nem nemzetiségi területen helyezkednek el. A tanulmányi idő alatt a főiskolai hallgatóknak nem biztosított szervezett keret a szakpárok szaknyelvének elsajátítására, ami a nemzetiségi tanítási nyelvű iskolákban elengedhetetlen.

### *Külföldi ösztöndíjas képzés*

Tapasztalataink szerint a nemzetiségi pedagógus- és általában az értelmiség-képzésben a művelt köznyelv átadása szempontjából 1969-től döntő szerepe van a külföldi ösztöndíjas képzésnek. A jövőben a nemzetiségi tanítási nyelvű iskola megteremtése érdekében növekvő számban irányítunk hallgatókat a reál szakokra is. Az utóbbi években a külföldi ösztöndíjas képzés kiterjed az értelmiségképzés minden területére, annak érdekében, hogy a fiatalok a különböző szakképzettséget anyanyelvükön szerezzék meg.

A nemzetiségi külföldi ösztöndíjas képzés lehetőségei országonként változóak. A nemzetiségi oktatásfejlesztés szempontjából indokolt a külföldi ösztöndíjas képzés megtartása, legalább az eddigi keretszámokkal.

### *Pedagógusok továbbképzése*

A nemzetiségi pedagógusok továbbképzésének több módja ismert. Az OKSZI nemzetiségi osztálya a regionális oktatási központok, valamint a működő megyei pedagógiai intézetek közreműködésével külföldi előadókkal évente rendezik meg a hazai nyári szakmai továbbképzést, mely az utóbbi időben iskolai szakmai gyakorlattal is párosult.

Államközi munkatervek kereteiben ugyancsak évente kerül sor a külföldi továbbképző tanfolyamokra, melyek legfontosabb feladatuknak a nemzetiségi pedagógusok nyelvismertetének szinten tartását, fejlesztését tartják. Pedagógusképző intézményeink döntő többsé-

gében külföldi nyelvi lektorokat alkalmaznak. A tanító- és tanárjelöltek egyszemeszteres részképzésben vesznek részt az azonos nyelvű országokban.

## Fejlesztés

Az elemzésben jelzett problémák alapján a teljes körű tartalmi megújulás mellett továbbra is szükséges a nemzetiségi oktatási rendszer mindhárom típusának a működtetése: nemzetiségi tanítási nyelvű óvoda, általános iskola és gimnázium; kétnyelvű óvoda és általános iskola, esetleg gimnázium; nemzetiségi nyelvet oktató általános iskola. Feltétlenül indokolt azonban az intézménytípusok közötti belső arányok megváltoztatása a tanítási nyelvű és a kétnyelvű intézmények javára.

Meg kell teremteni a teljes nemzetiségi nyelven történő oktatás feltételeit. Lehetővé kell tenni, hogy a jelenleg úgynevezett "tanítási nyelvű" oktatási intézmények elnevezésük szerint működhessenek. A fokozatos áttéréshez szükséges dokumentumok kimunkálását folyamatosan, nyelvetterületenként és differenciáltan kell biztosítani, az iskolák igénye szerint. Német és szlovén területen igény szerint tanítási nyelvű intézmények létesítését kell lehetővé tenni.

A hazai nemzetiségek szórvány-jellege miatt várhatóan a kétnyelvű oktatási forma lesz az elterjedtebb az alap- és a középfokú iskolák területén. Ezért indokolt a kétnyelvű oktatási program folytatása és igény szerinti kiterjesztése, fejlesztése, lehetőség szerint a középfokú szakoktatásban is. A nemzetiségi nyelvet oktató formát azokon a településeken indokolt megtartani, ahol a nemzetiségi lakosság száma, a nyelvismeret hiányosságai, vagy elemi feltételek híján hatékonyabb oktatási formát nem lehet bevezetni.

Főként az első két intézménytípus további személyi és tárgyi fejlesztésének anyagi feltételeit a normatív támogatási rendszer keretében lehet biztosítani. (Az intézményi struktúra kialakulása után, a későbbiekben a nemzetiségi feladatokat szolgáló normatív támogatást célszerű megvizsgálni és preferenciákat meghatározni a nemzetiségi tanítási nyelvű és kétnyelvű oktatási formák ösztönzése érdekében.)

A nemzetiségi oktatáshoz szükséges megfelelő felkészültségű pedagógusok biztosítása érdekében a felsőfokú pedagógusképző intézményekben, igény szerint emelni kell a felvételi keretszámokat. A tanárképző főiskolákon a képzési folyamatban szervezeti keretet kell biztosítani a másik szakok, főleg a reáltárgyak szaknyelvének az elsajátítására. Az óvó- és tanítóképző főiskolákon növelni kell a nemzetiségi nyelvi képzés hatékonyságát. Ahol nincs, ott nemzetiségi tanszéket kell létrehozni.

Biztosítani kell, hogy a pedagógusképzés minden fokán a nemzetiségi tanszékek készítsék fel a hallgatókat nemzetiség-specifikus feladatokra (kultúra, történet, néphagyomány stb.) ott is, ahol ilyen típusú képzés még nem folyik. A felsőfokú pedagógusképző intézmények nemzetiségi tanszékei váljanak módszertani és kutató központokká. Ahol szükséges, személyi fejlesztést kell biztosítani. A hazai nemzetiségi pedagógusképzés mellett továbbra is szükséges a teljes egyetemi képzés lehetőségének biztosítása az azonos nyelvi nemzetek egyetemén.

Az átmeneti pedagógushiány pótlására és a nemzetiségi nyelvoktatás színvonalának biztosítására továbbra is folytatni szükséges a vendégtanárok alkalmazásának programját. A középiskolákban, körzeti és országos beiskolázású nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskolákban 1–1 vendégtanár nyelvi lektorként való működését kell biztosítani.

Az iskolába bekerülő gyermekek nyelvtudásának emelése érdekében növelni kell az iskola-előkészítő munka hatékonyságát. Az egynyelvű óvodai programot folytatni és kiterjeszteni szükséges. A kimunkálásához és megvalósításához szükséges pénzügyi feltételeket központi forrásból továbbra is biztosítani kell. Mindhárom iskolatípusban – differenciáltan – valamennyi kerettervi anyag tartalmazzon nemzetiségi önismeretet elősegítő és az adott



nemzetiség történelmét, kultúráját közvetítő anyagot, amelyek az arra alkalmas tantárgyak szervezéséi legyenek. El kell érni, hogy legalább a nemzetiségi tanítási nyelvű iskolatípus több ismeretet közvetítsen az azonos nyelvi nemzet történelméből és földrajzából.

E célokat szolgáló dokumentumok, kerettervek, óratervek kimunkálását, illetve tankönyvek kidolgozását központi forrásból szükséges biztosítani. Meg kell vizsgálni annak lehetőségét, hogy alternatív tankönyvként az azonos nyelvi nemzetek tankönyvei közül melyeket lehet alkalmazni az egyes hazai iskola fokon és iskola típuson. Ugyancsak központilag kell gondoskodni a nemzetiségi oktató-nevelő intézmények munkáját elősegítő taneszközök külföldről történő beszerzéséről.

A nemzetiségi óvodák, általános- és középiskolák keretterveinek, óraterveinek, valamint az elkészítendő nyomtatott taneszközök (tankönyvek) koncepcióinak nyelvterületenkénti kimunkálásáról az Országos Köznevelési Intézet Szolgáltatási Irodájának Nemzetiségi Csoportja gondoskodik. E célból nyelvterületenként szakmai bizottságokat kell létrehozni.

Az oktatásirányításnak és az önkormányzatoknak – hosszabb távon – számolni kell a visszakörzetéséből adódó, a nemzetiségi nyelvi oktatással járó többletfeladatokkal.

A hatékony nevelő-oktató munka kulcsfontosságú kérdése a megfelelő személyi és tárgyi feltételek biztosítása. Ennek érdekében a hazai nemzetiségi pedagógusképzés keretében a tanszékek és tanszéki csoportok személyi fejlesztése, valamint a képzés szakmai anyagának korszerűsítése szükséges.

Folytatni kell a központi keretből finanszírozott, már megkezdett beruházásokat, illetve megvizsgálni a további sürgős igények megvalósításának lehetőségét.

*Mata Mihály*

## NEMZETISÉGI OKTATÁS KÁRPÁTALJÁN

*Brenzovits László történész, a Kárpátaljai Magyarok Kulturális Szövetsége titkárának (Ungvár) információit lejegyezte Forray R. Katalin.*

Ukrajnában az iskolaszervezet alapja a Szovjetunió-szerte bevezetett 9 + 2 osztály: a kilencéves általános iskolára kétéves középiskola épül. Magyar tannyelvű oktatás az óvodában, általános iskolában és középiskolában van, a szakképzésben nincsen. Az Ungvári Állami Egyetemen magyar tanárképzés folyik, egy évfolyamon mintegy 10 hallgató tanul, csaknem valamennyien lányok.

1991-ben fogadták el Ukrajnában az új oktatási törvényt, amely megengedi a nemzetiségi nyelv és kultúrák ápolását, lehetővé teszi a magánfenntartású intézmények működését az iskolarendszer minden szintjén. A törvény minden tekintetben korszerűnek és jónak tekinthető. A gyakorlati megvalósítás okoz nehézséget. A magyar kisebbség szempontjából jelentős probléma, hogy az ukrán kulturális tradíció eltér a magyartól. Ez az eltérés jelenik meg a többi között abban a vitában, amely a kulturális autonómia értelmezésében kialakult. Ukrán értelmezés szerint a magyar kisebbségnek megvan a kulturális autonómiája, mivel iskolában ápolhatja, örökítheti át anyanyelvét, van újságja, kulturális szervezete. Magyar értelmezés szerint a kulturális autonómia megfelelő intézményrendszert jelent, ez pedig hiányzik. A magyar tannyelvű iskolákat ugyanabból a központból igazgatják, mint a többségi ukrán népességét.

Ukrajna legnagyobb lélekszámú kisebbsége, az orosz, oktatási szempontból a magyarhoz hasonló helyzetben van. Ahol többen élnek, ott az iskolák többsége is orosz. Kelet-Ukrajnában ez a helyzet; például Dnyepropetrovszkban csak egyetlen ukrán iskola van. A problémát mindenütt a szórványban élő kisebbség oktatási ellátása jelenti.



nemzetiség történelmét, kultúráját közvetítő anyagot, amelyek az arra alkalmas tantárgyak szervezéséi legyenek. El kell érni, hogy legalább a nemzetiségi tanítási nyelvű iskolatípus több ismeretet közvetítsen az azonos nyelvi nemzet történelméből és földrajzából.

E célokat szolgáló dokumentumok, kerettervek, óratervek kimunkálását, illetve tankönyvek kidolgozását központi forrásból szükséges biztosítani. Meg kell vizsgálni annak lehetőségét, hogy alternatív tankönyvként az azonos nyelvi nemzetek tankönyvei közül melyeket lehet alkalmazni az egyes hazai iskola fokon és iskola típuson. Ugyancsak központilag kell gondoskodni a nemzetiségi oktató-nevelő intézmények munkáját elősegítő taneszközök külföldről történő beszerzéséről.

A nemzetiségi óvodák, általános- és középiskolák keretterveinek, óraterveinek, valamint az elkészítendő nyomtatott taneszközök (tankönyvek) koncepcióinak nyelvterületenkénti kimunkálásáról az Országos Közoktatási Intézet Szolgáltatási Irodájának Nemzetiségi Csoportja gondoskodik. E célból nyelvterületenként szakmai bizottságokat kell létrehozni.

Az oktatásirányításnak és az önkormányzatoknak – hosszabb távon – számolni kell a visszakörzetesítésből adódó, a nemzetiségi nyelvi oktatással járó többletfeladatokkal.

A hatékony nevelő-oktató munka kulcsfontosságú kérdése a megfelelő személyi és tárgyi feltételek biztosítása. Ennek érdekében a hazai nemzetiségi pedagógusképzés keretében a tanszékek és tanszéki csoportok személyi fejlesztése, valamint a képzés szakmai anyagának korszerűsítése szükséges.

Folytatni kell a központi keretből finanszírozott, már megkezdett beruházásokat, illetve megvizsgálni a további sürgős igények megvalósításának lehetőségét.

*Mata Mihály*

## NEMZETISÉGI OKTATÁS KÁRPÁTALJÁN

*Brenzovits László* történész, a Kárpátaljai Magyarok Kulturális Szövetsége titkárának (Ungvár) információit lejegyezte Forray R. Katalin.

Ukrajnában az iskolaszervezet alapja a Szovjetunió-szerte bevezetett 9 + 2 osztály: a kilencéves általános iskolára kétéves középiskola épül. Magyar tannyelvű oktatás az óvodában, általános iskolában és középiskolában van, a szakképzésben nincsen. Az Ungvári Állami Egyetemen magyar tanárképzés folyik, egy évfolyamon mintegy 10 hallgató tanul, csaknem valamennyien lányok.

1991-ben fogadták el Ukrajnában az új oktatási törvényt, amely megengedi a nemzetiségi nyelv és kultúrák ápolását, lehetővé teszi a magánfenntartású intézmények működését az iskolarendszer minden szintjén. A törvény minden tekintetben korszerűnek és jónak tekinthető. A gyakorlati megvalósítás okoz nehézséget. A magyar kisebbség szempontjából jelentős probléma, hogy az ukrán kulturális tradíció eltér a magyartól. Ez az eltérés jelenik meg a többi között abban a vitában, amely a kulturális autonómia értelmezésében kialakult. Ukrán értelmezés szerint a magyar kisebbségnek megvan a kulturális autonómiája, mivel iskolában ápolhatja, örökítheti át anyanyelvét, van újságja, kulturális szervezete. Magyar értelmezés szerint a kulturális autonómia megfelelő intézményrendszert jelent, ez pedig hiányzik. A magyar tannyelvű iskolákat ugyanabból a központból igazgatják, mint a többségi ukrán népességét.

Ukrajna legnagyobb lélekszámú kisebbsége, az orosz, oktatási szempontból a magyarhoz hasonló helyzetben van. Ahol többen élnek, ott az iskolák többsége is orosz. Kelet-Ukrajnában ez a helyzet; például Dnyepropetrovszkban csak egyetlen ukrán iskola van. A problémát mindenütt a szórványban élő kisebbség oktatási ellátása jelenti.

Ungváron, Beregszászon megfelelőek az oktatási feltételek, de például a magyar szórvány lakta Rahóban, Körösmezőn nincs önálló magyar iskola, pedig magyar tannyelvű oktatásra lenne igény. Tanárt nem tudnak küldeni, és nem elsősorban azért, mert számszerűen nincsen elegendő. Az alföldi térségből, a tömbben élő magyarság közül nehezen megy bárki is a hegyekbe tanítani. Ezen az sem változtatott, hogy a KMKSz dupla fizetést ajánlott fel. A fizetésemelést hamar elviszi az infláció, így nemigen marad eszköz a tanárok irányítására.

Távlatilag a térség magyar oktatásügyének irányítói legfontosabbnak a kulturális autonómiaigények megfogalmazását látják, gyakorlatiasabban fogalmazva egy koherens oktatásfejlesztési koncepció kialakítását. A koncepció megfogalmazásában örömmel üdvözölnék a magyarországi szakemberek támogatását. Elképzelésük szerint a magyar iskolákat egyetlen tankerületben kellene egyesíteni, ilyen módon irányítás szempontjából függetlenednének az ukrán oktatásügytől. A szakképzésben is be kívánják vezetni a magyar nyelvű oktatást. Az iskolaszervezetet a magyarországihoz kívánják közelíteni, a nyolc évfolyamú általános iskolára épülő négyéves gimnázium bevezetésével. A külföldi – mindenekelőtt magyarországi – felsőfokú továbbtanulás megalapozásához sem elegendő a szovjet rendszerű kétéves gimnázium. Jelenleg évente mintegy 60 diák felvételizik magyar felsőfokú iskolába.

A tanárok Magyarországon elsősorban nyári nyelvtanfolyamon vesznek részt, hiányzik azonban a rendszeres továbbképzés. Van néhány tanár, aki átjár Magyarországról, de ez inkább csak "misszionáriusi" segítség: a bérkülönbségek a két ország között akkorák, hogy nem tudják megfizetni a vendégtanárokat.

A jogi szabályozás lehetővé tesz szerkezeti változtatásokat, ehhez viszont tankönyvekre van szükség. A magyarországi tankönyvek átvételét megnehezíti az eltérő iskolaszervezet. A 9–10. osztálynak megfelelő magyarországi iskolaszint nincsen, a magyar nyelvű gimnazisták kis száma miatt nem is gondolhatnak rá, de anyagilag sem látják értelmét annak, hogy önállóan állítsanak elő tankönyveket. A magyar oktatás, amely jogilag a teljes oktatási szerkezetben bevezethető, nyolcadik osztályban tulajdonképpen megszűnik. Az egyetlen kivétel az újonnan létesült négy évfolyamos magyar tanítási nyelvű állami gimnázium Beregszászon, ahol várhatóan egyházi gimnázium is szerveződik. Általános gond, hogy a magyarországi árak miatt nem jutnak itteni újsághoz, könyvhöz. A tankönyvellátás megoldására az alábbi javaslatot dolgozták ki. Mivel Kárpátalján sokkal olcsóbb a munkaerő, mint Magyarországon, a saját céljaikra fordítandó tankönyveket maguk állítanák elő. A kiadás joga mellett azt az anyagi támogatást szeretnék, amit a kiadásra fordítanának Magyarországon. A tárgyalások még az elején tartanak, és nem is bizonyos, hogy ez az egyetlen vagy a legjobb megoldás. Annál is inkább, mert nem kötelező tankönyvekben gondolkodnak, hanem alternatív, választható könyvekben.

## NEMZETISÉGI ISKOLÁZÁS ROMÁNIÁBAN

*Jung János* (orvos, Marosvásárhelyi Orvostudományi Egyetem, az Erdélyi Bolyai Társaság<sup>†</sup> alelnöke) és *Dezső Gábor* (matematikus, Kolozsvár, az Erdélyi Bolyai Társaság titkára) információit lejegyezte Forray R. Katalin.

Romániában sem készült még el az új oktatási törvény. A választások előtt benyújtottak, és a parlamenti szakbizottságok el is fogadtak egy törvénytervezetet, ezt azonban az új válasz-

<sup>†</sup> Az Erdélyi Bolyai Társaság a kolozsvári Bolyai Egyetem újraindítását célzó szervezet.

Ungváron, Beregszászon megfelelőek az oktatási feltételek, de például a magyar szórvány lakta Rahóban, Körösmezőn nincs önálló magyar iskola, pedig magyar tannyelvű oktatásra lenne igény. Tanárt nem tudnak küldeni, és nem elsősorban azért, mert számszerűen nincsen elegendő. Az alföldi térségből, a tömbben élő magyarság közül nehezen megy bárki is a hegyekbe tanítani. Ezen az sem változtatott, hogy a KMKSz dupla fizetést ajánlott fel. A fizetésemelést hamar elviszi az infláció, így nemigen marad eszköz a tanárok irányítására.

Távlatilag a térség magyar oktatásügyének irányítói legfontosabbnak a kulturális autonómiaigények megfogalmazását látják, gyakorlatiasabban fogalmazva egy koherens oktatásfejlesztési koncepció kialakítását. A koncepció megfogalmazásában örömmel üdvözölnék a magyarországi szakemberek támogatását. Elképzelésük szerint a magyar iskolákat egyetlen tankerületben kellene egyesíteni, ilyen módon irányítás szempontjából függetlenednének az ukrán oktatásügytől. A szakképzésben is be kívánják vezetni a magyar nyelvű oktatást. Az iskolaszervezetet a magyarországihoz kívánják közelíteni, a nyolc évfolyamú általános iskolára épülő négyéves gimnázium bevezetésével. A külföldi – mindenekelőtt magyarországi – felsőfokú továbbtanulás megalapozásához sem elegendő a szovjet rendszerű kétéves gimnázium. Jelenleg évente mintegy 60 diák felvételizik magyar felsőfokú iskolába.

A tanárok Magyarországon elsősorban nyári nyelvtanfolyamon vesznek részt, hiányzik azonban a rendszeres továbbképzés. Van néhány tanár, aki átjár Magyarországról, de ez inkább csak "misszionáriusi" segítség: a bérkülönbségek a két ország között akkorák, hogy nem tudják megfizetni a vendégtanárokat.

A jogi szabályozás lehetővé tesz szerkezeti változtatásokat, ehhez viszont tankönyvekre van szükség. A magyarországi tankönyvek átvételét megnehezíti az eltérő iskolaszervezet. A 9–10. osztálynak megfelelő magyarországi iskolaszint nincsen, a magyar nyelvű gimnazisták kis száma miatt nem is gondolhatnak rá, de anyagilag sem látják értelmét annak, hogy önállóan állítsanak elő tankönyveket. A magyar oktatás, amely jogilag a teljes oktatási szerkezetben bevezethető, nyolcadik osztályban tulajdonképpen megszűnik. Az egyetlen kivétel az újonnan létesült négy évfolyamos magyar tanítási nyelvű állami gimnázium Beregszászon, ahol várhatóan egyházi gimnázium is szerveződik. Általános gond, hogy a magyarországi árak miatt nem jutnak itteni újsághoz, könyvhöz. A tankönyvellátás megoldására az alábbi javaslatot dolgozták ki. Mivel Kárpátalján sokkal olcsóbb a munkaerő, mint Magyarországon, a saját céljaikra fordítandó tankönyveket maguk állítanák elő. A kiadás joga mellett azt az anyagi támogatást szeretnék, amit a kiadásra fordítanának Magyarországon. A tárgyalások még az elején tartanak, és nem is bizonyos, hogy ez az egyetlen vagy a legjobb megoldás. Annál is inkább, mert nem kötelező tankönyvekben gondolkodnak, hanem alternatív, választható könyvekben.

## NEMZETISÉGI ISKOLÁZÁS ROMÁNIÁBAN

*Jung János* (orvos, Marosvásárhelyi Orvostudományi Egyetem, az Erdélyi Bolyai Társaság<sup>†</sup> alelnöke) és *Dezső Gábor* (matematikus, Kolozsvár, az Erdélyi Bolyai Társaság titkára) információit lejegyezte Forray R. Katalin.

Romániában sem készült még el az új oktatási törvény. A választások előtt benyújtottak, és a parlamenti szakbizottságok el is fogadtak egy törvénytervezetet, ezt azonban az új válasz-

<sup>†</sup> Az Erdélyi Bolyai Társaság a kolozsvári Bolyai Egyetem újraindítását célzó szervezet.





tások után átdolgozzák. A visszavont törvénytervezetet sokan sérelmezték. A nemzetiségek azért, mert előírta volna, hogy minden vizsgát román nyelven kell letenni, ily módon például a nemzetiségi gimnázium (liceum) oktatási nyelve nemcsak fölöslegessé, hanem egyenesen teherterhelévé vált volna. A felsőoktatás – nemcsak a nemzetiségi – szempontjából azt bírálták, hogy az egyetemi autonómiát gyakorlatilag megszüntette volna. A törvénytervezetből a központosításra való törekvés tűnik ki.

A nemzetiségi oktatás elsovasztása valójában már az ötvenes évek végén, a hatvanas években elkezdődött, és a hetvenes években rohamosan folytatódott. Az 1968-ban elfogadott oktatási törvény nyomán fokozatosan megszűntek az önálló nemzetiségi iskolák (liceumok), majd az osztályok számának maximálásával az önálló osztályok, tagozatok száma is jelentősen csökkent. Nemzetiségi oktatás egyébként csak az általánosan képző iskolatípusokban van, a szakliceumok törvény szerint román nyelvűek.

Az 1989-es fordulat nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket annyiban, hogy a csökkenés folyamatát érdemben nem állította le. Létesült ugyan ismét néhány önálló liceum, azonban a nemzetiségi oktatás eredeti terjedelmét visszaállítani nem sikerült.

Ebben a tendenciában a szélsőségesen nacionalista pártoknak is van közvetlen szerepük, azonban jelentősége van a népesedési folyamatoknak is. Különbséget kell tenni ugyanis olyan térségek között, ahol a magyarság tömbben él, és ahol szórványban. Az elsöre például Sepsiszentgyörgy, Székelyudvarhely, Kézdivásárhely, ahol két vagy több önálló magyar liceum is működik. Ahol viszont a magyarság szórványban él (például Déván, Hunyadon, Szebenben), ott alig szerveződött magyar tagozat.

A magyar iskolát választó szülőknél persze munkál az örök félsz, hol tudnak majd továbbtanulni gyermekeik, nem kerülnek-e majd hátrányos helyzetbe. Ez az érthető félelem kevésbé bénítja az értelmiségieket. A tudósoknak erős az identitástudatuk, ha magyarok, nem álcázzák magukat románoknak.

Az gyakorlatilag nem fordul elő, hogy román családok gyermekeiket magyar liceumba irányítanák. Más a helyzet a német gimnáziumokkal. Temesváron vagy Szebenben például – a romániai németiség fogyásával és a német mint világnyelv iránti érdeklődés növekedésével – a német gimnáziumban egy osztálynyi gyerek között 3–4 német van, a többi román. Az is előfordul, hogy az eredetileg görögkeleti vallású román gyerekek között többen evangélikusként konfirmálnak. A magyar nyelvet a többségi lakosság kevésbé ismeri, ez azonban inkább Erdélyre érvényes. A Partiumban – például a magyar televízió jóvoltából – valószínűleg sokkal többen értik, esetleg beszélnek.

Romániában a Marosvásárhelyi Orvostudományi Egyetem az egyetlen olyan állami felsőoktatási intézmény, ahol teljes magyar nyelvű elméleti oktatás van, a szakmai gyakorlatok viszont románul folynak. Így a leendő orvosok mindkét szaknyelvet elsajátítják. A Babes-Bolyai Egyetemen (a magyar főszakot kivéve) a tanárszakokon (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, történelem, filozófia, pedagógia) rendszerint csak az első két évben, az úgynevezett alaptárgyakat tanítják magyarul. A közgazdász-, jogász-, mérnök-, mezőgazdászoképzés csak románul folyik, s épp így csak román nyelvű oktatás van a művészeti szakokon. A Bolyai Egyetem megszervezése ma lehetetlennek tűnik, olyan nagy a szélsőséges politikai erők ellenállása.

A magyar nyelvű felsőoktatás kiterjesztésének járhatóbb útja lehet a kevésbé látványos lépések sora. Ilyen például a Nagyváradon a Királyhágó melléki református egyházkerület keretei között lassanként kiépülő hitoktatói, jogi, szociális munkás képzés. Egy másik megoldás a távoktatás kiszélesítése. A Gödöllői Agrártudományi Egyetem tagozatot létesített Csíkszeredán, a hallgatók és a tanárok utaztatásával oldják meg a konzultációt. Hasonló, bár szervezetileg nem ennyire kiépült a kapcsolat a geológia szakos kolozsvári magyar egyetemisták és az ELTE között; Kolozsvárra hétvégeken magyar geológusok járnak oktatni.

Hivatalos partnerkapcsolatok egyébként több egyetem között vannak (például Kolozsvárnak a Budapesti és a Miskolci Műszaki Egyetemmel). Ezek a kapcsolatok némely esetben formálisak. Fontos lépés a tartalmas kapcsolatok felé, ha román egyetemi, főiskolai oktatók személyesen utaznak Magyarországra, és ismerkednek meg a partnerintézménnyel. Megfigyelhető, hogy ha sikerül román oktatót vagy egyetemi vezetőt Magyarországra küldeni-meghívni, minőségileg megváltozik a kapcsolat. Ez arra utal, hogy régióinkban is létrejöhet a tudósok olyan közössége, ahol a viszonyítási csoport a szakma, az egyéni identitástudatban előkelőbb helyet foglal el a tudományban megtalált testvériségérzés, mint a szülőföld, a nemzeti hovatartozás, az állampolgárság által teremtett testvériség érzése.

Bármily fontos a magyar nyelvű oktatás kiszélesítése, az azonosságtudat megőrzése, van ennél nagyobb probléma is. Ez pedig a magyar kisebbség hátrányos gazdasági helyzete. A meglévő jogi kereteket kihasználva a romániai magyarságnak rendkívül sok szervezete léte-sült, amelyek képesek lennének a magyar kisebbség sorsát közösen irányítani. A szervezetek azonban vegetálnak az anyagi gondok miatt. Elemi pénzügyi problémákkal küzdenek a szervezetek és az iskolák. A gazdasági gyengeség különösen jól érzékelhető a meginduló privatizáció során: korábban alulreprezentáltak voltak a hatalmi és gazdasági pozíciókban, nem tudtak felhalmozni, így szinte esélytelenek most a magángazdaságban. A fejletlen bankrendszerre hivatkozva nem érkezik magyar (és egyéb külföldi) tőke, és például a kezdeti próbálkozások után elhalt a magyar bank létesítésének terve. Az ilyenfajta gazdasági támogatásra lenne igazán szüksége a romániai magyarságnak, nem nagypolitikai érdeklődésre.

## A KOMÁROMI VÁROSI EGYETEM

*Sidó Zoltánnak, a városi egyetem igazgatójának információit lejegyezte Imre Anna.*

1918-ban, Csehszlovákia létrejötte után megszűntek a magyar intézmények, így a magyar felsőoktatás is megszűnt ez időponttól. 1990 tavaszán merült fel ismét a magyar felsőoktatás kérdése, amikor három magyar származású országgyűlési képviselő előterjesztett egy törvényjavaslatot a szövetségi parlamentben, amely Komáromban egy magyar egyetem megalakulását célozta meg. Ezt a parlamentek (a szlovák parlament és a szövetségi parlament bizottságai) elvetették. A törvényjavaslat azonban az egyetemmel egy nagyon is konkrét igényt akart kielégíteni: a magyar nyelvű pedagógusképzést, valamint a magyar nyelvű mezőgazdász és hittanárképzést is.

A legsürgetőbb ezek közt a magyar nyelvű pedagógusképzés megoldása, amely majdnem zátonyra futott a 70-es években. Eredetileg Pozsonyban folyt a pedagógusképzés, később áthelyezték Nyitrára, a tanárképző főiskolára. A 80-as években a magyar iskolarendszer több ízben veszélybe került, 1984-ben pl. egy törvényjavaslatot (oktatási törvényjavaslatot, sőt, annak már paragrafált változatát) küldtek ki az akkori szlovák parlament képviselőinek, amelyet ha jóváhagy a szlovák parlament, akkor a magyar oktatásügy, a magyar iskolarendszer Szlovákiában megszűnik. A törvény értelmében csak a magyar nyelvet, a földrajzot, a történelmet és az ének-zene nevelést oktatták volna magyar nyelven, minden más tárgyat szlovákul kellett volna tanítani. Akkor a szlovák parlament elnöksége visszavonta ezt a törvényjavaslatot, a CSEMADOK országos vezetősége, és a Duray Miklós által vezetett kisebbségvédő bizottság nyomására. De a nyitrai tanárképző főiskolán nem növelték a leendő magyar hallgatók számát és tudjuk, az idők során egyharmadára zsugorodott a végzett magyar pedagógusok száma Nyitrán. Ennek következménye az, hogy 2000-re több, mint kétezer magyar pedagógusra lesz szükség, amit nem lehet egykönnyen megoldani. Egyre inkább mutatkozik a pedagógushiány. Ezt az igényt akarta kielégíteni, ill. ennek akart elébe

Hivatalos partnerkapcsolatok egyébként több egyetem között vannak (például Kolozsvárnak a Budapesti és a Miskolci Műszaki Egyetemmel). Ezek a kapcsolatok némely esetben formálisak. Fontos lépés a tartalmas kapcsolatok felé, ha román egyetemi, főiskolai oktatók személyesen utaznak Magyarországra, és ismerkednek meg a partnerintézménnyel. Megfigyelhető, hogy ha sikerül román oktatót vagy egyetemi vezetőt Magyarországra küldeni-meghívni, minőségileg megváltozik a kapcsolat. Ez arra utal, hogy régióinkban is létrejöhet a tudósok olyan közössége, ahol a viszonyítási csoport a szakma, az egyéni identitástudatban előkelőbb helyet foglal el a tudományban megtalált testvériségérzés, mint a szülőföld, a nemzeti hovatartozás, az állampolgárság által teremtett testvériség érzése.

Bármily fontos a magyar nyelvű oktatás kiszélesítése, az azonosságtudat megőrzése, van ennél nagyobb probléma is. Ez pedig a magyar kisebbség hátrányos gazdasági helyzete. A meglévő jogi kereteket kihasználva a romániai magyarságnak rendkívül sok szervezete léte-sült, amelyek képesek lennének a magyar kisebbség sorsát közösen irányítani. A szervezetek azonban vegetálnak az anyagi gondok miatt. Elemi pénzügyi problémákkal küzdenek a szervezetek és az iskolák. A gazdasági gyengeség különösen jól érzékelhető a meginduló privatizáció során: korábban alulreprezentáltak voltak a hatalmi és gazdasági pozíciókban, nem tudtak felhalmozni, így szinte esélytelenek most a magángazdaságban. A fejletlen bankrendszerre hivatkozva nem érkezik magyar (és egyéb külföldi) tőke, és például a kezdeti próbálkozások után elhalt a magyar bank létesítésének terve. Az ilyenfajta gazdasági támogatásra lenne igazán szüksége a romániai magyarságnak, nem nagypolitikai érdeklődésre.

## A KOMÁROMI VÁROSI EGYETEM

*Sidó Zoltánnak, a városi egyetem igazgatójának információit lejegyezte Imre Anna.*

1918-ban, Csehszlovákia létrejötte után megszűntek a magyar intézmények, így a magyar felsőoktatás is megszűnt ez időponttól. 1990 tavaszán merült fel ismét a magyar felsőoktatás kérdése, amikor három magyar származású országgyűlési képviselő előterjesztett egy törvényjavaslatot a szövetségi parlamentben, amely Komáromban egy magyar egyetem megalakulását célozta meg. Ezt a parlamentek (a szlovák parlament és a szövetségi parlament bizottságai) elvetették. A törvényjavaslat azonban az egyetemmel egy nagyon is konkrét igényt akart kielégíteni: a magyar nyelvű pedagógusképzést, valamint a magyar nyelvű mezőgazdász és hittanárképzést is.

A legsürgetőbb ezek közt a magyar nyelvű pedagógusképzés megoldása, amely majdnem zátonyra futott a 70-es években. Eredetileg Pozsonyban folyt a pedagógusképzés, később áthelyezték Nyitrára, a tanárképző főiskolára. A 80-as években a magyar iskolarendszer több ízben veszélybe került, 1984-ben pl. egy törvényjavaslatot (oktatási törvényjavaslatot, sőt, annak már paragrafált változatát) küldtek ki az akkori szlovák parlament képviselőinek, amelyet ha jóváhagy a szlovák parlament, akkor a magyar oktatásügy, a magyar iskolarendszer Szlovákiában megszűnik. A törvény értelmében csak a magyar nyelvet, a földrajzot, a történelmet és az ének-zene nevelést oktatták volna magyar nyelven, minden más tárgyat szlovákul kellett volna tanítani. Akkor a szlovák parlament elnöksége visszavonta ezt a törvényjavaslatot, a CSEMADOK országos vezetősége, és a Duray Miklós által vezetett kisebbségvédő bizottság nyomására. De a nyitrai tanárképző főiskolán nem növelték a leendő magyar hallgatók számát és tudjuk, az idők során egyharmadára zsugorodott a végzett magyar pedagógusok száma Nyitrán. Ennek következménye az, hogy 2000-re több, mint kétezer magyar pedagógusra lesz szükség, amit nem lehet egykönnyen megoldani. Egyre inkább mutatkozik a pedagógushiány. Ezt az igényt akarta kielégíteni, ill. ennek akart elébe



menni a Jókai Egyetem, amely elsősorban a pedagógus-utánpótlást biztosította volna, azonban akkor ez nem valósulhatott meg.

1992-ben lehetőség mutatkozott – nem az oktatási törvény, hanem a közigazgatási törvény adta –, hogy a városok önkormányzatai saját költségvetéséből saját anyagi lehetőségeiket kihasználva oktatási központokat hozhatnak létre. Komárom város volt az első ebben a sorban, amely létrehozta saját városi egyetemét.

A városi egyetem tulajdonképpen olyan intézmény, amely úgy biztosítja az oktatási feltételeket, hogy más felsőoktatási intézményekkel – egyetemekkel, főiskolákkal – közösen szervezi az oktatómunkát, ill. a városi egyetem szervezi, a többi egyetem, főiskola pedig felveszi a városi egyetemen jelentkező levelező hallgatókat, s ők biztosítják egyben a szakmai részt. A városi egyetemen folyik az előadás, az oklevelet, a diplomát azonban az illető egyetem, főiskola adja. A komáromi városi egyetemnek a kecskeméti mezőgazdasági főiskolával, a győri tanítóképző főiskolával és a soproni óvóképző főiskolával van kapcsolata, ill. a nagyszombati műszaki egyetemmel. Ezek a felsőoktatási intézmények biztosítják a szakembereket, a városi egyetem pedig a feltételeket az oktatómunkához. Ez ilyesformán nem egy valódi egyetem, csak egyfajta pótmegoldás – egyelőre. Jövőre szeretnék tovább bővíteni a képzést vallásoktatók, hittanoktatók képzésével. Távolilag a valódi egyetem létét saját szakemberek magyarországi képzésével szeretnék biztosítani.

Jelenleg különböző helyszíneken folyik az oktatás, ahol szerződésileg biztosítható volt terem. A tisztai pavilon rendbehozásával lesz az egyetemnek végleges otthona. Jelenleg a második szemeszter folyik, 30–30–30 fős létszámmal 3 tagozat működik, ill. ezen kívűl egy színészi előképzés a komáromi Jókai Színház és a kassai Thália Színház számára, itt 10 hallgató van. Az egyetem állami támogatást nem vesz igénybe, alapítványi támogatással működik, ill. a levelező hallgatók anyagi hozzájárulása révén: nekik az oktatáshoz hozzá kell járulniuk 1.000–1.500–2.000 koronával évente. Komárom város költségvetésében már most milliós nagyságrendben számol a városi egyetemmel.

A városi egyetem a szlovák közvéleményben nem talált jó visszhangra, mivel magyar nyelven folyik a tanítás, a nemzeti színvetű szlovák lapokban számos durva támadás éri a város vezetését és az egyetemet magát. Ha ezt a városi egyetemet nem sikerül életben tartani, akkor az ezredfordulóra meglehet, hogy szakképesítés nélküli pedagógusok fogják ellátni a feladatukat. A városi egyetemek megoldást jelenthetnek ebben. Királyhelmecen is gondolkodnak hasonló megoldáson, ill. úgy tűnik, hogy szeptembertől az Ung vidéken, Bodroghözben is megalakul egy ilyen városi egyetem, a miskolciak, a magyarországi felsőoktatási intézmények, valamint sárospataki szakemberek segítségével.

## OKTATÁS ÉS NEMZETI IDENTITÁS

Az oktatás lehetőségeiről a magyarországi szlovénok helyzetének példáján

Magyarországon szlovénok viszonylag kis számban, egy tömbben, Vas megyében laknak, immár évszázadok óta. Anyanemzetüktől való hosszú különélésük nyelvükben is tükröződik: az irodalmi nyelv ill. a szlovéniai köznyelv változásai a magyarországi népcsoport nyelvét, nyelvhasználatát érintetlenül hagyták, így a szlovén itteni tájnyelvi változata, az archaikus vonásokat és erős német hatásokat mutató “vend nyelv” oly mértékben önállósult, hogy komoly megértési nehézségek adódhatnak a két nyelvi változat találkozásakor. A tájnyelv hosszú története során számos magyar elemet is magába épített.

A szlovén nép, ill. a vend népcsoport az első világháborút követően új feltételek közé került. Az addig teljes egészében a Monarchiában élő szlovénok egységét megbontották az



menni a Jókai Egyetem, amely elsősorban a pedagógus-utánpótlást biztosította volna, azonban akkor ez nem valósulhatott meg.

1992-ben lehetőség mutatkozott – nem az oktatási törvény, hanem a közigazgatási törvény adta –, hogy a városok önkormányzatai saját költségvetéséből saját anyagi lehetőségeiket kihasználva oktatási központokat hozhatnak létre. Komárom város volt az első ebben a sorban, amely létrehozta saját városi egyetemét.

A városi egyetem tulajdonképpen olyan intézmény, amely úgy biztosítja az oktatási feltételeket, hogy más felsőoktatási intézményekkel – egyetemekkel, főiskolákkal – közösen szervezi az oktatómunkát, ill. a városi egyetem szervezi, a többi egyetem, főiskola pedig felveszi a városi egyetemen jelentkező levelező hallgatókat, s ők biztosítják egyben a szakmai részt. A városi egyetemen folyik az előadás, az oklevelet, a diplomát azonban az illető egyetem, főiskola adja. A komáromi városi egyetemnek a kecskeméti mezőgazdasági főiskolával, a győri tanítóképző főiskolával és a soproni óvóképző főiskolával van kapcsolata, ill. a nagyszombati műszaki egyetemmel. Ezek a felsőoktatási intézmények biztosítják a szakembereket, a városi egyetem pedig a feltételeket az oktatómunkához. Ez ilyesformán nem egy valódi egyetem, csak egyfajta pótmegoldás – egyelőre. Jövőre szeretnék tovább bővíteni a képzést vallásoktatók, hittanoktatók képzésével. Távolról a valódi egyetem létét saját szakemberek magyarországi képzésével szeretnék biztosítani.

Jelenleg különböző helyszíneken folyik az oktatás, ahol szerződésileg biztosítható volt terem. A tisztai pavilon rendbehozásával lesz az egyetemnek végleges otthona. Jelenleg a második szemeszter folyik, 30–30–30 fős létszámmal 3 tagozat működik, ill. ezen kívül egy színészi előképzés a komáromi Jókai Színház és a kassai Thália Színház számára, itt 10 hallgató van. Az egyetem állami támogatást nem vesz igénybe, alapítványi támogatással működik, ill. a levelező hallgatók anyagi hozzájárulása révén: nekik az oktatáshoz hozzá kell járulniuk 1.000–1.500–2.000 koronával évente. Komárom város költségvetésében már most milliós nagyságrendben számol a városi egyetemmel.

A városi egyetem a szlovák közvéleményben nem talált jó visszhangra, mivel magyar nyelven folyik a tanítás, a nemzeti színvetű szlovák lapokban számos durva támadás éri a város vezetését és az egyetemet magát. Ha ezt a városi egyetemet nem sikerül életben tartani, akkor az ezredfordulóra meglehet, hogy szakképesítés nélküli pedagógusok fogják ellátni a feladatukat. A városi egyetemek megoldást jelenthetnek ebben. Királyhelmecen is gondolkodnak hasonló megoldáson, ill. úgy tűnik, hogy szeptembertől az Ung vidéken, Bodroghözben is megalakul egy ilyen városi egyetem, a miskolciak, a magyarországi felsőoktatási intézmények, valamint sárospataki szakemberek segítségével.

## OKTATÁS ÉS NEMZETI IDENTITÁS

Az oktatás lehetőségeiről a magyarországi szlovénok helyzetének példáján

Magyarországon szlovénok viszonylag kis számban, egy tömbben, Vas megyében laknak, immár évszázadok óta. Anyanemzetüktől való hosszú különélésük nyelvükben is tükröződik: az irodalmi nyelv ill. a szlovéniai köznyelv változásai a magyarországi népcsoport nyelvét, nyelvhasználatát érintetlenül hagyták, így a szlovén itteni tájnyelvi változata, az archaikus vonásokat és erős német hatásokat mutató “vend nyelv” oly mértékben önállósult, hogy komoly megértési nehézségek adódhatnak a két nyelvi változat találkozásakor. A tájnyelv hosszú története során számos magyar elemet is magába épített.

A szlovén nép, ill. a vend népcsoport az első világháborút követően új feltételek közé került. Az addig teljes egészében a Monarchiában élő szlovénok egységét megbontották az

új határok: a szlovénok, s ezen belül is a vendek legjelentősebb része Jugoszláviához, másik, kisebb részük Ausztriához került. Magyarországhoz a Vend-vidéknek nevezett, Szentgotthárd környéki régió tartozik. E területet hét község alkotja: Alsószölnök, Apátistvánfalva, Felsőszölnök, Kétvölgy, Orfalu, Rábatótfalu (ma Szentgotthárd városrésze) és Szakonyfalva. A térség népességszáma a század első felében mutatott kismértékű emelkedést követően – az elvándorlás és a csökkenő természetes szaporodás következtében – egyre kevesebb lett.

#### I. TÁBLA

##### *A Vend-vidék népességszáma és a szlovén népesség aránya a térség falvaiban*

	1910	1949	1960	1970	1980	1990
Népességszám*	4939	5153	4202	3970	3402	
Népességszám**					2722	2268
Szlovénok aránya**			76,5%	79,2%	72,3%	61,9%

\* Az említett hét település népességszáma

\*\* Az 1980-as években Szentgotthárdhoz csatolt Rábatótfalu nélkül.

A szlovénok az idők során szétszóródtak, s jelenleg alig több mint 60%-uk él a térség 6 önálló községében. Szétszóródásuk egyben asszimilációjuk kezdetét is jelenti, amit jelez a népszámlálási statisztikák szerinti csökkenő számuk is (a századfordulón 5361 főt, 1930-ban 4742 főt, 1949-ben 3704 főt, 1970-ben 3347 főt, 1990-ben pedig 2252 főt tartott nyilván szlovénként a magyar népszámlálás országosan).

Az első világháború utáni határmegvonással csökkentek az itt élő szlovénok (vendek) számára a nemzetiségi lét esélyei: magyarországi csoportjuk nemcsak az anyanemzettől került távolabb, de kis létszámarányuknál fogva, vegyes házasságoknak jobban kitéve, a csoport társadalmi, kulturális önreprodukciója is megnehezült. Asszimilációs tendenciák mégis csak jóval később indultak meg, részben a határ átjárhatósága, részben a még szinte mozdulatlan paraszti társadalom erős kötőereje révén.

1945 után a határ megszigorítása, a vasfüggöny, a határsáv-rendszer súlyosabban érintette a nemzetiségi lakosság életét, mint a korábbi határkiigazítás: kapcsolataik megszakadtak a határ másik oldalán, Ausztriában és Jugoszláviában élő csoportjaikkal. Mégis, határokon túli kapcsolataik miatt az 50-es években állandó zaklatásnak voltak kitéve, "kémkedés" miatti koncepciók perektől, kitelepítésektől való állandó félelem sem erősítette nemzeti öntudatukat, népszámláláskor szívesebben vallották magukat magyarnak.

A népesség elvándorlása e falvakból a városok irányába már az 50-es években megindult. Ez a folyamat a 70-es években ismét felgyorsult a körzetesítési politika révén. A körzetesítési politika különösen kedvezőtlenül érintette a környék nemzetiségi falvait. Az aprófalvas szerkezetű Vend-vidékről elsősorban a fejlődésnek induló Szentgotthárdra törekedett a falusi lakosság jó része. (A vidék településeire gyakorolt különösen kedvezőtlen hatást jól illusztrálja, hogy míg a megye összes községének a lélekszáma 1949 és 1980 között 23,4%-kal csökkent, addig a Szentgotthárd környéki nemzetiségi falvaké 45,4%-kal).

A városba költözés, a városi, ipari munkavállalás, a magyar nyelvű környezetben való lét szükségképpen szűkítette a nemzetiségi lét legfontosabb bázisát: a nyelvhasználatot. A városi munkavállalással a kétnyelvűség vált jellemzővé, s az anyanyelv használata egyre inkább a családra szorítkozott. A vegyesházasságok azonban – amelyeknek a városi környezetben nagyobb a valószínűségük, de a határország fokozott jelenléte miatt a falvakat is elérte – ma már a családi nyelvhasználatot is veszélyeztetik.

A fenti tendenciáknak tudható be elsősorban, hogy ma a tájnyelv, a "vend nyelv" szerepe, használata, iskolai oktatása visszaszorulóban van. A szlovén nyelv iskolai oktatásának hely-



zete érzékeny jelzője a nemzetiségi öntudat jelen állapotának, részben oka, de inkább következménye a magyar nyelvű kulturális hatások fokozatos dominánssá válásának.

### A szlovén nyelvű oktatás

A vidéken a népoktatás a 16–17. század fordulójától a 19. század végéig gyakorlatilag anyanyelven folyt.<sup>†</sup> A 19. század végén az állami elemi iskolák telepítését szorgalmazta a vallás- és közoktatási miniszter és a megyei hatóságok. Ezen törekvések következményeként a század elejére az oktatás általános nyelvvé a magyar vált, de külön tantárgyként tanították a helyi tájnyelvet, a vendet is, sőt a hittant is. Az elzárt falusi élet körülményei között, élő anyanyelvi közegben az oktatás ezen formája megfelelőnek, elegendőnek bizonyult az anyanyelvi, nemzeti tudat megőrzésére.

A nemzetiségi nyelv oktatása a második világháború után nemzetiségi nyelvoktató típusú iskolákban folyt, heti 3–4 órás képzésben. Miután ez az iskolaforma nem bizonyult elég hatékonynak a nemzetiségi önismeret kialakításához,<sup>‡</sup> a 80-as évek elején megkezdtek az előkészületeket a kétnyelvű oktatás bevezetésére. Az 1985/86-os tanévtől folyik kétnyelvű oktatás, ami az anyanyelvi órákon kívül még néhány tantárgy anyanyelven való tanítását jelenti.

Ma az oktatott nyelv azonban már nem a vend, hanem a szlovén köznyelv. A szlovén és a vend (táj)nyelv közti választás felveti a családban használt anyanyelv és az idegen nyelvként megélt anyanyelv tanulásának nehézségét egyfelől, ill. hasznát másfelől. A kitáguló világ a helyi, csak lokális jelentőségű tájnyelvet szükségképpen háttérbe szorítja. Az oktatás tartalmi oldalának differenciálódása is a vend ellen szól: az általános iskola tantárgystruktúrája jelentős mértékben bővült az elemi iskolához képest, a felső tagozaton oktatott szaktárgyakat már nemigen lehet a nem fejlődő, írásbeliséggel éppen hogy csak rendelkező tájnyelven tanítani. Ezek a területeken, ezen tantárgyaknál a magyar nyelv került előtérbe részben praktikus okokból, a továbbtanulás miatt.

### Az anyanyelvi oktatás jelenlegi helyzete

Az anyanyelvi oktatás az oktatási rendszer minden szintjén létezik, bár a rendszerben felfelé haladva némileg szűkülő lehetőségekkel. A nemzetiségi óvodákban régebben csak magyarul foglalkoztak a gyerekekkel, hogy iskolába kerüléskor biztonsággal ismerjék a többségi nyelvet. Ma az óvodai "köznyelv" túlnyomórészt a magyar, nemzetiségi nyelvű foglalkozások (környezetismeret, ének) általában hetente kétszer fél órában vannak. Az óvodába kerülő gyerekek csak kisebb hányada hoz otthonról, a családból nyelvtudást, a többség itt, az óvodában kezd ismerkedni a nyelvvél. Dalokat, egyszerű kifejezéseket, rövid mondatokat tanulnak meg az itt töltött évek alatt.

Nyolc osztályos nemzetiségi általános iskola ma Apátistvánfalván, Felsőszölnökön, Szentgotthárdon működik, valamint alsó tagozat Szakonyfaluban (1–3. osztály), a szentgotthárdi 2. sz. iskola tagiskoláiként. Az általános iskolai szlovén anyanyelvi oktatásban részt vevő tanulók száma az elmúlt évtizedekben fokozatos csökkenést mutat. (A szlovén anyanyelvi oktatásban résztvevők száma az 1987/88-as tanévtől az 1992/93-as tanévig Apátistvánfalván 65-ről 56-ra, Felsőszölnökön 109-ről 61-re, Szentgotthárdon 119-ről 50-re csökkent.)

<sup>†</sup> Székely András Bertalan: A Rábától a Muráig. Nemzetiségek a határ két oldalán. Püski, 1992.

<sup>‡</sup> lásd Székely András Bertalan, i.m.

Az anyanyelvi oktatásban résztvevők számának csökkenése egyrészt a demográfiai hullámvölgy következménye, de igen erősen érezteti hatását a szlovén nyelvű oktatás iránti csekély, s egyre gyengülő érdeklődés: míg a szentgotthárdi iskola tanulóinak összlétszáma 1985 és 1992 közt 22%-kal csökkent, (593-ról 462-re), addig a szlovén oktatásban résztvevők számának csökkenése 55,9%-os (113-ról 50-re).

1985 ősze óta mindegyik iskolában kétnyelvű oktatás folyik: az alsó tagozaton a heti 3–4 óra szlovén nyelvtanulás mellett szlovénul tanulják az éneket, környezetismeretet. A felső tagozaton az anyanyelvi oktatás függ a szlovénul tudó szaktanárokkal való ellátottságtól is: van, ahol a testnevelés óra folyik szlovén nyelven, van, ahol a történelem; a biológia órákra igyekeznek még az anyanyelv használatát kiterjeszteni: a fontosabb fogalmakat szlovénul is megtanítják. Külön órakeretben tanítják a szlovén irodalmat.

A kétnyelvű oktatás feltételei mindegyik iskolában adottak, a szlovén nemzetiségi oktatás jövője – mint a szlovénul tanuló gyerekek csökkenő száma jelzi – mégis kérdéses: néhány lelkes, a nemzetiségi lét és oktatás kérdésének elkötelezett embert nem számítva, fennmaradását, továbbfejlesztését nemigen szorgalmazza senki. A szülők számára, akik maguk nem vettek részt kétnyelvű oktatási formában, jóval nagyobb vonzerőt jelent az iskolák majd mindegyikében tanulható német nyelv, amennyiben választhatnak; de vonzóbb még a szentgotthárdi iskolában lévő testnevelés tagozat is. A gyerekek számára sem igazán csábító ez az oktatási forma: a szlovén nyelv tanulása többnyire olyan tárgyak óraszámának rovására megy, amit általában szívesen tanulnának (pl. 2. osztályban az ének, 4. osztályban a technika, 5–7. osztályban a rajz). A szlovén számukra már nem anyanyelv, így a másik kötelező idegen nyelvvel – ami itt túlnyomórészt a német – együtt már két nyelvet tanulnak.

A pedagógusok egy részének sem belső kényszer a nemzetiségi oktatás. A kétnyelvű iskolák anyanyelvi szaktárgyi oktatását nem is vállalják mindenütt szívesen, ez fokozná a túlterheltségüket. Részben a pedagógusok hozzáállása, részben a szlovénul nem tudó tantestületi tagok miatt a tanári köznyelv általában a magyar. Az iskolai adminisztráció kizárólag magyarul történik. A Szlovén Szövetség szorgalmazná, ill. segítené a nemzetiségi oktatást (4 ösztöndíjas helyük van szlovéniai középiskolákban), de komoly koncepciója, célkitűzései nemigen vannak.

A középiskolai szlovén nyelvoktatásra a szentgotthárdi Vörösmarty Mihály gimnázium ad lehetőséget. A javuló feltételek ellenére azonban nem sokan választják ezt a nyelvet: jelenleg 10 tanuló tanul szlovénul. A csekély számú érdeklődés a nemzetiségi identitást még őrző – zömmel falusi – tanulók más irányú pályaválasztásának szükségszerű következménye. A szakmunkásképző, ill. a szakközépiskola népszerűbb a körükben, ez viszont szétszóródásukat is jelenti egyben. A gimnáziumban évfolyamonként szlovénul tanuló 1–4 diák már a továbbtanulás reményében választja a szlovént, ezzel igen jók a továbbtanulási esélyek akár a szombathelyi főiskolán, akár valamelyik szlovéniai egyetemen vagy főiskolán. Többnyire tovább is mennek ezekbe az irányokba, így a gimnázium tulajdonképpen már a helyi nemzetiségi elit képzésének legfontosabb csatornája. (A helyi Kereskedelmi Szakmunkásképző és Szakközépiskolában sokáig szlovén szakör működött, mostanában kezdik beiktatni a szlovén órákat a tanmenetbe.)

A szlovén nyelvű felsőfokú oktatásra részben Magyarországon, a szombathelyi főiskolán van lehetőség, amely a pedagógusképzésre korlátozódik, részben Szlovéniában, ahol a ljubljani egyetemen folytathatnak bármilyen, ott elérhető stúdiumot a magyarországi hallgatók. A szombathelyi főiskolán 1985-ben 27 hallgató tanult. A szlovéniai továbbtanulási lehetőséggel évente 2–3 hallgató él, jelenleg hárman tanulnak kinn, egyikük újságíróképzésben vesz részt, ketten műszaki tanulmányokat folytatnak.

Az oktatási rendszer kapcsolata Szlovéniával az iskolarendszer minden szintjén jónak mondható. Az anyaországgal az általános iskoláknak általában van kapcsolatuk, kirándulások, sport- és kultúrprogramok közös szervezése a legjellemzőbb. Szlovéniai középiskolában





is tanulhatnának az itteni diákok, ezt nehezíti azonban az iskolarendszer és a színvonal különbsége, ill. a rossz közlekedés, emiatt azonban ezt átjárással nem, csak kollégiumi elhelyezéssel lehet megoldani, amit az itteni családok kevésbé szívesen vállalnak.

### Konklúzió

A helyi nemzetiségi oktatás helyzetét áttekintve úgy tűnik, a szlovén nyelvű oktatás lehetőségei messze meghaladják a vele szemben felmerülő társadalmi igényeket, ami kérdésessé teszi a helyi nemzetiségi nyelvoktatás jövőjét, s tulajdonképpen a helyi nemzetiségi csoport létének jövőjét is.

A folyamat szükségszerűnek, s feltartóztathatatlanak látszik: a szlovén (vend) nyelv nem igazán közege a helyi társadalmi, kulturális életnek. A magyar nyelv használata dominál a hivatalokban. Az írásbeli ügyintézés nyelve mindenütt a magyar. Szlovén nyelvű helység-nevtáblák, szórványosan a közintézmények feliratai is jelzik, hogy a hivatal, ha erőtlennül is, de igyekszik valamilyen szinten fenntartani a nemzetiségi nyelvhasználatot. A lakosság ugyanakkor egyre kevésbé igényli ezt, szlovénységük nem igazán fontos ma már számukra – ezt jelzi az egyik legelzártabb település temetője is, ahol minden sírfelirat magyar!

A szülők nemzedéke, kitéve az asszimilálódást segítő társadalmi folyamatoknak, s kimeradva az intenzív nemzetiségi oktatás lehetőségeiből, már nem szorgalmazza gyermeke szlovén tanulását. A családban általánosabban használt nyelv a magyar, ennél fogva a fiatalabb korosztályokban a nyelvi asszimiláció már csaknem teljes. A szlovénul tanuló gyerekek „anyanyelvüket” idegen nyelvként tanulják, ebből adódóan csekély lelkesedéssel. Nagyobb lelkesedésre ösztönözhetne a szlovén nyelvtanulásban a nyelvtudás gyakorlati használhatósága. A szlovén nyelvtudás azonban hosszú időn keresztül nem bírt ilyen gyakorlati vonzerővel sem, az elhelyezkedést csak a nemzetiségi pedagógusok esetében segítette. A hosszantartó elzárt, határmenti lét, a rossz politikai, később közlekedési viszonyok nehezítették a Szlovéniával való kapcsolattartást, s az ebből adódó esetleges előnyök kihasználását.

A határ megnyitása, új határátkelőhelyek létesítése, a határforgalom élénkítése – igaz, kissé elkésve, de – talán lendíthet még valamit a nemzetiségi oktatás helyzetén. Félő ugyanakkor, hogy a határok megnyitása sem elsősorban ebbe az irányba segíti az orientálódást. Az osztrák határ, Ausztria (elsősorban az osztrák munkaerőpiac) közelsége előnyösebb, a német nyelvtudás jobban hasznosul a mindennapi életben, s a jobb élet reménye fontosabbnak bizonyulhat a nemzeti identitás megőrzésénél. Nem kizárt, hogy ez utóbbi esetben a nemzetiségi oktatás idővel csupán a helyi nemzetiségi értelmiség és néhány megszállott ügye marad.

*Györgyi Zoltán & Imre Anna*

### BELOIANNISZ – GÖRÖG FALU ÉS ISKOLA

A község Fejér megye nyugati részén, Ercsi határában, az Ivánca-Besnyő-Pusztaszabolcs háromszög közelében fekszik. Közúton zsákutca, a legközelebbi vasútállomás Ivánca. A Budapest-Pusztaszabolcs közötti vonat-összeköttetés miatt a főváros, illetve kisebb mértékben Dunaújváros vonzáskörzetébe esik. A megyeszékhely csak ügyvel-bajjal érhető el. A község lakosainak jelenlegi száma 1.300 fő. A község 1951-ben épült ki Ercsi külterületéből (Szinatelep), nevét az 1946–49-es görög kommunista felkelés vezetőjéről kapta, akit 1951-ben kivégeztek. A felkelésben résztvevők és családjaik emigráltak, és politikai menedékkjogot kaptak Magyarországon. Egy részüket itt telepítették le.



is tanulhatnának az itteni diákok, ezt nehezíti azonban az iskolarendszer és a színvonal különbsége, ill. a rossz közlekedés, emiatt azonban ezt átjárással nem, csak kollégiumi elhelyezéssel lehet megoldani, amit az itteni családok kevésbé szívesen vállalnak.

### Konklúzió

A helyi nemzetiségi oktatás helyzetét áttekintve úgy tűnik, a szlovén nyelvű oktatás lehetőségei messze meghaladják a vele szemben felmerülő társadalmi igényeket, ami kérdésessé teszi a helyi nemzetiségi nyelvoktatás jövőjét, s tulajdonképpen a helyi nemzetiségi csoport létének jövőjét is.

A folyamat szükségszerűnek, s feltartóztathatatlanak látszik: a szlovén (vend) nyelv nem igazán közege a helyi társadalmi, kulturális életnek. A magyar nyelv használata dominál a hivatalokban. Az írásbeli ügyintézés nyelve mindenütt a magyar. Szlovén nyelvű helységnevtáblák, szórványosan a közintézmények feliratai is jelzik, hogy a hivatal, ha erőtlennül is, de igyekszik valamilyen szinten fenntartani a nemzetiségi nyelvhasználatot. A lakosság ugyanakkor egyre kevésbé igényli ezt, szlovénységük nem igazán fontos ma már számukra – ezt jelzi az egyik legelzártabb település temetője is, ahol minden sírfelirat magyar!

A szülők nemzedéke, kitéve az asszimilálódást segítő társadalmi folyamatoknak, s kimeradva az intenzív nemzetiségi oktatás lehetőségeiből, már nem szorgalmazza gyermeke szlovén tanulását. A családban általánosabban használt nyelv a magyar, ennél fogva a fiatalabb korosztályokban a nyelvi asszimiláció már csaknem teljes. A szlovénul tanuló gyerekek „anyanyelvüket” idegen nyelvként tanulják, ebből adódóan csekély lelkesedéssel. Nagyobb lelkesedésre ösztönözhetne a szlovén nyelvtanulásban a nyelvtudás gyakorlati használhatósága. A szlovén nyelvtudás azonban hosszú időn keresztül nem bírt ilyen gyakorlati vonzerővel sem, az elhelyezkedést csak a nemzetiségi pedagógusok esetében segítette. A hosszantartó elzárt, határmenti lét, a rossz politikai, később közlekedési viszonyok nehezítették a Szlovéniával való kapcsolattartást, s az ebből adódó esetleges előnyök kihasználását.

A határ megnyitása, új határátkelőhelyek létesítése, a határforgalom élénkítése – igaz, kissé elkésve, de – talán lendíthet még valamit a nemzetiségi oktatás helyzetén. Félő ugyanakkor, hogy a határok megnyitása sem elsősorban ebbe az irányba segíti az orientálódást. Az osztrák határ, Ausztria (elsősorban az osztrák munkaerőpiac) közelsége előnyösebb, a német nyelvtudás jobban hasznosul a mindennapi életben, s a jobb élet reménye fontosabbnak bizonyulhat a nemzeti identitás megőrzésénél. Nem kizárt, hogy ez utóbbi esetben a nemzetiségi oktatás idővel csupán a helyi nemzetiségi értelmiség és néhány megszállott ügye marad.

*Györgyi Zoltán & Imre Anna*

### BELOIANNISZ – GÖRÖG FALU ÉS ISKOLA

A község Fejér megye nyugati részén, Ercsi határában, az Ivánca-Besnyő-Pusztaszabolcs háromszög közelében fekszik. Közúton zsákutca, a legközelebbi vasútállomás Ivánca. A Budapest-Pusztaszabolcs közötti vonat-összeköttetés miatt a főváros, illetve kisebb mértékben Dunaújváros vonzáskörzetébe esik. A megyeszékhely csak ügyvel-bajjal érhető el. A község lakosainak jelenlegi száma 1.300 fő. A község 1951-ben épült ki Ercsi külterületéből (Szinatelep), nevét az 1946–49-es görög kommunista felkelés vezetőjéről kapta, akit 1951-ben kivégeztek. A felkelésben résztvevők és családjaik emigráltak, és politikai menedékkjogot kaptak Magyarországon. Egy részüket itt telepítették le.

A falu szegényes egyszerűsége – egyszintes sorházak egyenes sorokban – még mindig őrzi a 40 év előtti állapotokat. Az ide emigráltak többsége már Görögországban is a kisemmizett, nincstelen munkások közé tartozott, s a számukra felépített falu munkalehetőséget sem igen tudott nyújtani nekik, nemhogy felemelkedési és gazdagodási lehetőséget. A falu központjában kialakított téren áll a községháza. Polgármesternek a volt tanácselnököt, *Ziszisz Vlahopouloszt* választották, aki hatévesen családjával emigrált Görögországból. (Ezúton mondunk köszönetet értékes információért.) Szemben az iskola, óvoda, a tér másik oldalán a művelődési ház. Mintegy 7.000 kötetes könyvtárának harmada görög nyelvű. Beloianisz koszorúval díszített domborműve is itt van. A főtérről csak a magyar falvak másutt jellemző épülete, a templom hiányzik, az ugyanis nincsen a faluban. Minden felírat kétnyelvű vagy görög. (A magyar lakosságnak minden igyekezete ellenére sem sikerül megbarátkoznia a görög betűkkel.)

Az alapításkor az iskolában a reál tárgyakat tanították magyarul (a magyar anyanyelvű tanárok kényszerűségeből megtanultak görögül), a humán tárgyakat görögül. *Emil Alekszisz*, neves emigrált pedagógiai szakember készítette a tankönyveket a népi demokratikus országokba menekült görög iskolások számára. A görög irodalom, nyelvtan, földrajz és történelem volt a tananyag. Külön jellegzetességnek számított, hogy az iskolában macedón oktatás is folyt, jóllehet a macedón nyelvet és kultúrát sem akkor, sem ma nem ismeri el a görög állam.

Az eredeti kultúra megőrzése szempontjából előnyös volt, hogy a falu lakói csak görögül tudtak, az óvodában és az iskola első osztályaiban tanultak meg a gyerekek magyarul. Első tanáraik többsége szakképzetlen volt, csak tanfolyamot végzett.

Az első magyar család 1957-ben telepedett le a faluban, ahol a 60-as években még a lakosság kétharmada volt görög. A lakosság összetételében az 1981-es görög politikai fordulat hozott döntő változást. A Papandreu-kormány amnesztiát hirdetett, így Magyarországon is megszűnt a görögök politikai menekült-státusa. Sokan repatriáltak, visszatelepültek hazájukba. A maradék görögség nagy része a vegyes házasságok révén is asszimilálódott.

Jelenleg összesen 263 olyan lakosa van a falunak, aki mindkét ágról görög, többségük természetesen az idősebb generáció tagja. Gyermekük, unokáik közül sokan már magyarnak vallják magukat, a görög nyelvet egyre kevesebb család használja. Azokban a családokban, ahol az idősek már nem élnek, még gyorsabb a nyelvvesztés.

Az óvodában kétnyelvű az oktatás (az óvónő görögül is magyarul is elmondja a fontosabb fogalmakat), így a magyar gyerekek is szokják a görög nyelvet. Az általános iskola 130 tanulója közül 65 gyerek tanul görögül. Az alsó tagozatban naponta egy görög óra van, a felső tagozatban görög nyelvet és irodalmat, földrajzot és történelmet tanítanak. (A macedón nyelvet szakkörben tanítják.) Hivatalosan ma már nem a régi tankönyveket használják, hanem a Görögországból küldötteket. Ezekkel azonban az a probléma, hogy görög anyanyelvűek számára készültek, s Beloianisz mai görög iskolásai a nyelvet már szinte idegen nyelvként tanulják. A jelenleg tanítók közül (összesen 17) görögül 5-en tanítanak. (Az igazgató magyar.) Az iskola nyilvántartása szerint egy görögül tanító tanárra lenne szükség. A polgármester véleménye szerint a tanárutánpótlás nagy gond, mert a középiskolákban alig tanítanak görögöt (a faluból egyébként középiskolába ritkán jut gyerek), felső fokon pedig csak az ELTE görög szakán. Az anyaországból szívesen hoznának tanárt, de megfizetni ők nem tudják, a görög kormány pedig nem küld. A nemzetiségek és etnikai kisebbségek oktatásáért járó kiegészítő fejkvóta a csökkenő gyermeklétszám miatt egyre kevésbé elegendő az iskola, illetve a görög nyelvű oktatás színvonalának fenntartásához.

A görög kultúra megőrzése szempontjából jelentős kezdeményezés a háromhetes görögországi nyári táborozás, amelyen évente mintegy 30 magyarországi görög fiatal vehet részt (közülük évente 4–5 a faluból). A görögországi nyaralás lendületet ad a nyelvtanulásnak, és érzelmileg is közelebb viszi a fiatalokat az anyaország kultúrájához.



A görög kultúra sorvadásának jelei mellett vannak egyéb olyan tényezők és folyamatok, amelyek ellentétesen hatnak. Sok éven át Beloiannisznak nyáron – ahogyan a polgármester mondta – „nagyobb volt a turistaforgalma, mint Dunaújvárosnak”, mert rokonok, ismerősök látogattak ide szerze Európából. A turistaforgalom (a repatriálás következtében) csökkent, de jeles napjaikon a falu igazi görög központtá válik. Augusztus 20-án “görög bulit” szoktak szervezni, amely sokakat vonz (magyarokat is), görög zenekar játszik, görög ételeket fogyasztanak. Megünneplik március 25-ét (az 1821-es görög szabadságharc évfordulóját). A polgármester büszke arra, hogy a faluban kezdeményezték – a görög lakosság igényére – az ET1 görög és a RIK ciprusi televízió bevezetését, amely ma 200 lakásban nézhető.

Az egyház aktívává válása is fokozhatja az érdeklődést a görög kultúra iránt. Szombatonként hittantanítás van az iskolában, amelyet egy Budapestről idejártó lelkész vezet. *Mihail*, a görög ortodox egyház metropolitája látogatta meg a falut, és örömmel vette tudomásul (ismét a polgármester ironikus fogalmazását idézve), hogy „ezek a kommunisták nem a vörös csillagot vésték a sírkeresztekre”. Idén februárban tartottak először egyházi ketesztelőt és esküvőt: 40 gyermeket és 24 felnőttet kereszteltek meg; öt polgári házasságban egyházi esküvőt tartottak. A metropolita kilátásba helyezte, hogy Beloiannis lehetne a magyarországi görög ortodox egyház központja. Ehhez igen sok beruházás lenne szükséges, mindenképp templom. A polgármester szerényebb: egy haranglábat szeretne, hogy legalább a harang szólalna meg ünnepélyes alkalmakkor.

A kulturális erőfeszítéseknek azonban gátat szab az anyagi szükség. Nő a munkanélküliség, mivel a fővárosi, dunaújvárosi üzemek először az ingázóktól válnak meg. A nyolcadikosok számára az eddig szinte egyetlen továbbtanulási irány, a szakmunkásképzés beszűkült. Ezek a gondok ma nyomasztóbbak, mint az eredeti kultúra sorvadása.

Reméljük, Beloiannis megmarad érdekes színfoltnak a magyar kultúra térképén. Ehhez azonban a helyieknek a mainál sokkal több támogatásra lenne szükségük.

*Somogyvári Zoltán*

## SZERB ISKOLÁK MAGYARORSZÁGON

Az 1940-es évek végéig a szerbeknek megfelelő iskolarendszerük volt Magyarországon. Minden szerbek lakta helységben volt szerb egyházi iskola, általában 1–6. összevont osztályokkal, és vasárnapi iskolával 15–16 éves korig. Ezen iskolákban az egyházközségek által választott tanítók dolgoztak, illő természetbeni juttatásért és bérért. Az iskolákban szigorú rend uralkodott. Megfelelőek voltak a tanítási eredmények, általában az adminisztráció is jó volt. Az ellenőrzést a szülők, az egyház és az állami tanfelügyelők végezték. Az iskola nyitott volt az állami polgári iskolák és gimnáziumok, szakiskolák felé, szerb polgári iskola és gimnázium közvetlenül a háború előtt nem volt Magyarországon. A tanulók anyanyelvi szinten beszélték a szerb és a magyar nyelvet, mert azt sem hanyagolták el. De az egymás közti kommunikációhoz a szerb nyelv szolgált.

A háború után néhány évig még működtek ezek az iskolák, azután államosították őket, az iskolákban a szerb nyelvet esetleg tantárgyként tanították. Szerb nyelvűvé, a különböző falvak (Budakalász, Pomáz, Szentendre, Csobánka stb.) iskoláinak összevonása és mintegy kompenzálásaként a Budapesti Szerb Iskola vált. Ez később Szerbhorvát Általános Iskola és Gimnázium lett, s így működik 1993. augusztus 31-ig, amikor is a szerb és horvát iskola jogilag és de facto is különvált.

Mi a mai helyzet? Összesen 12 helységben van valamilyen módú szerb oktatás Magyarországon, csoportokba rendezve az alábbiak szerint. Szerb nyelven oktató iskolák: Budapesti



A görög kultúra sorvadásának jelei mellett vannak egyéb olyan tényezők és folyamatok, amelyek ellentétesen hatnak. Sok éven át Beloiannisznak nyáron – ahogyan a polgármester mondta – „nagyobb volt a turistaforgalma, mint Dunaújvárosnak”, mert rokonok, ismerősök látogattak ide szerze Európából. A turistaforgalom (a repatriálás következtében) csökkent, de jeles napjaikon a falu igazi görög központtá válik. Augusztus 20-án “görög bulit” szoktak szervezni, amely sokakat vonz (magyarokat is), görög zenekar játszik, görög ételeket fogyasztanak. Megünneplik március 25-ét (az 1821-es görög szabadságharc évfordulóját). A polgármester büszke arra, hogy a faluban kezdeményezték – a görög lakosság igényére – az ET1 görög és a RIK ciprusi televízió bevezetését, amely ma 200 lakásban nézhető.

Az egyház aktívvá válása is fokozhatja az érdeklődést a görög kultúra iránt. Szombatonként hittantanítás van az iskolában, amelyet egy Budapestről idejártó lelkész vezet. *Mihail*, a görög ortodox egyház metropolitája látogatta meg a falut, és örömmel vette tudomásul (ismét a polgármester ironikus fogalmazását idézve), hogy „ezek a kommunisták nem a vörös csillagot vésték a sírkeresztekre”. Idén februárban tartottak először egyházi ketesztelőt és esküvőt: 40 gyermeket és 24 felnőttet kereszteltek meg; öt polgári házasságban egyházi esküvőt tartottak. A metropolita kilátásba helyezte, hogy Beloiannis lehetne a magyarországi görög ortodox egyház központja. Ehhez igen sok beruházás lenne szükséges, mindenképp templom. A polgármester szerényebb: egy haranglábat szeretne, hogy legalább a harang szólalna meg ünnepélyes alkalmakkor.

A kulturális erőfeszítéseknek azonban gátat szab az anyagi szükség. Nő a munkanélküliség, mivel a fővárosi, dunaújvárosi üzemek először az ingázóktól válnak meg. A nyolcadikosok számára az eddig szinte egyetlen továbbtanulási irány, a szakmunkásképzés beszűkült. Ezek a gondok ma nyomasztóbbak, mint az eredeti kultúra sorvadása.

Reméljük, Beloiannis megmarad érdekes színpontnak a magyar kultúra térképén. Ehhez azonban a helyieknek a mainál sokkal több támogatásra lenne szükségük.

*Somogyvári Zoltán*

## SZERB ISKOLÁK MAGYARORSZÁGON

Az 1940-es évek végéig a szerbeknek megfelelő iskolarendszerük volt Magyarországon. Minden szerbek lakta helységben volt szerb egyházi iskola, általában 1–6. összevont osztályokkal, és vasárnapi iskolával 15–16 éves korig. Ezen iskolákban az egyházközségek által választott tanítók dolgoztak, illő természetbeni juttatásért és bérért. Az iskolákban szigorú rend uralkodott. Megfelelőek voltak a tanítási eredmények, általában az adminisztráció is jó volt. Az ellenőrzést a szülők, az egyház és az állami tanfelügyelők végezték. Az iskola nyitott volt az állami polgári iskolák és gimnáziumok, szakiskolák felé, szerb polgári iskola és gimnázium közvetlenül a háború előtt nem volt Magyarországon. A tanulók anyanyelvi szinten beszélték a szerb és a magyar nyelvet, mert azt sem hanyagolták el. De az egymás közti kommunikációhoz a szerb nyelv szolgált.

A háború után néhány évig még működtek ezek az iskolák, azután államosították őket, az iskolákban a szerb nyelvet esetleg tantárgyként tanították. Szerb nyelvűvé, a különböző falvak (Budakalász, Pomáz, Szentendre, Csobánka stb.) iskoláinak összevonása és mintegy kompenzálásaként a Budapesti Szerb Iskola vált. Ez később Szerbhorvát Általános Iskola és Gimnázium lett, s így működik 1993. augusztus 31-ig, amikor is a szerb és horvát iskola jogilag és de facto is különvált.

Mi a mai helyzet? Összesen 12 helységben van valamilyen módú szerb oktatás Magyarországon, csoportokba rendezve az alábbiak szerint. Szerb nyelven oktató iskolák: Budapesti

Általános Iskola és Gimnázium 155 tanuló (az 1. osztály nélkül); Deszki Általános Iskola 1-4. osztály, 14 tanuló; Lórévi Általános Iskola 1-4. osztály, 18 tanuló. Nemzetiségi tannyelvű, két nyelven oktató iskolák: Battonyai Szerb Általános Iskola 35 tanuló (az 1. osztályba 10 tanuló jelentkezett); Hercegszántói Horvát Általános Iskola 8 tanuló. A szerb nyelvet tantárgyként oktató iskolák: Budakalászi Általános Iskola 7 tanuló; Magyarcsanádi Általános Iskola 61 tanuló; Medinai Általános Iskola 3 tanuló; Pomázi Általános Iskola 9 tanuló; Százhalombattai 1. sz. Általános Iskola 14 tanuló; Szigetcsépi Általános Iskola 17 tanuló; Újszentiváni Általános Iskola 16 tanuló. Ezek szerint 187 tanuló tanul szerb nyelvű iskolákban, 43 tanuló kettő tannyelvű iskolában és 127 tanuló nemzetiségi nyelvet oktató iskolában. E tanulókkal összesen 29 pedagógus foglalkozik, közülük 1 nem szerb, egynek nincs pedagógusi végzettsége. Nem vagyunk különösen jól ellátottak nevelőkkel.

A továbbiak jobb megértése miatt néhány szót kell ejtenem az óvodákról. 7 helységben van a szerbeknek óvodájuk vagy óvodai csoportjuk összesen 153 gyerekekkel és 9 óvónővel, ezek közül 3 képesítés nélküli. Ezekben az óvodákban általában 1–2–3 órában van szülői foglalkozás, ez pedig nagyon kevés a szerb nyelv jó megtanulásához. Fejleszteni szükséges az óvodai hálózatot, és pedig anyanyelvű óvodává kell tenni a működőket, s a többi szerb lakta helységeken ki kell alakítani a szerb óvodákat az eredményesebb munka érdekében. Általában véve: ahol nem megfelelően kialakított az iskola-előkészítés, ott a további iskoláztatásban is gondok lesznek.

A tanulók – iskolákba kerülve – egyáltalán nem vagy gyengén beszélnek a szerb nyelvet. S ez családi körülményeikből ered. Legnagyobb részük vegyes házasságban született, egy részüknek csak a nagyszülők vagy egy nagyszülő révén van kapcsolata a nemzetiséggel, egy részüknek semmi közük a szerbekhez, csak a nyelvet akarják tanulni, igen elenyésző részüknek szerbek a szülei. Ez problémát jelent a nyelv nem tudása miatt is, de a lényegesebb az, hogy nincs szerb identitástudatuk, tehát nem sokat jelent nekik a szerb nyelv és kultúra, így a nevelés a célját nem tudja elérni, mert a gyerek nem azt tanulja és tanulta odahaza. Nem lehet ezért felelőssé tenni a családot sem, mert az emberek integrálódni akarnak a többségi nemzettel, az eredményes integráció pedig előbb-utóbb asszimilációhoz vezet. Már a nagyszülőknél kezdődött erősödni ez a folyamat a II. világháborút követően, a szülők esetében csak erősödött az asszimiláció, az unokákban, a mai tanulóifjúságban a szerbségből már nem is igen maradt. A családban magyarul beszélnek, a magyar ünnepeket tartják meg, esetleg ezt is azt is (de a nagyobb ajándékot a katolikus ünnepen kapja meg a gyerek), a pravoszláv egyházzal, vallással – amelyik igen fontos és nagy összetartó erő volt – a mai gyerekeknek nincsenek kapcsolatai, de a szerb nyelv tudását társadalmi szinten sem becsülik különösebben, miért éppen a gyerekek tennék azt meg? S hol van még a gyerekekben élő, másságtól való félelem? A gyerekek frusztráltak lesznek, ha közösségeikben eltérnek a többiektől bármiben is. Egyszerűen nem akarnak mások lenni mint társaik. Különösen olyan fontos dologban, amilyen a nyelv. Erre a jelenségre nem figyelünk oda, s ezzel a figyelmen kívül hagynkkal károkat okozunk a tanulók jellemének alakulásában.

Az óvoda a maga heti 1–3 órájában nem sokat tehet. Amennyiben az óvoda anyanyelvű volna, az összes játék és foglalkozás szerb nyelven menne, akkor ez sokat lendítené a nyelv megtanulásán, következésképpen a szerb nyelvű iskoláztatás is hatékonyabbá, eredményesebbé válna. Már sokszor és sok helyen szorgalmaztam a szerb, illetve egyáltalán nemzetiségi nyelvű óvodák szervezésének szükségességét, a feladatuk megoldását segítő felszerelését, a személyzet megfelelő kiválasztását és iskoláztatását. Ez az én idealisztikus elképzelésem, mert a tárgyi feltételeket is nehezen teremtenénk meg, a személyieket pedig még nehezebben. Túl azon, hogy pillanatnyilag nincs Magyarországon szerb nyelvű óvónő- és tanítóképzés, az óvodákban és az általános iskola alsó tagozatában a munka jó végzése nagyon sok lemondást

és elkötelezettséget feltételez, szükség van szakmai és nemzetiségi öntudatra, s ki akar ma Magyarországon bármi kellemes.

A szerb tanulók tanulmányi helyzete némely vonatkozásban nehezebb mint a magyar iskolákban. Nem csak a nyelvi gondok miatt, de azért is, mert kis közösségekben működnek, s ott magyar iskolákban is szűkösek a lehetőségek, s a drágább szerb oktatás igényeit még nehezebben elégítik ki. Továbbá – feltételezve, hogy megvan rá a pénz – Magyarországon nem lehet megkapni a szerb iskolákban szükséges szakkönyveket, szemléltető eszközöket, térképeket, faliképeket stb. A ráadás a tankönyvek hiánya. Nem csak az hiányzik, ami a magyar iskolákban, hanem még a nemzetiségi tankönyvek is. A Nemzeti Tankönyvkiadó Vállalat nem készítette el a tankönyveket, nem fordíttatja le, mert kevés példányszámban kell kiadni és ráfizetéses, de nem rendezett a Szerbiával való vásárlás sem. Talán ez az utóbbi lesz a megoldás.

Mégis megfelelően, sokszor jól felkészítettek a tanulóink. Fölveszik őket a középiskolákba, főiskolákra, egyetemekre, s ez eredményeket jelent. Ha a szerb gimnáziumot is befejezik, jól beszélnek a szerb nyelvet, ismerik a szerb nép irodalmát, kultúráját. Megfelelően fejlett identitástudatuk is, egymás között leggyakrabban szerbül beszélnek. Igaz, később legtöbbször vegyes házasságokat kötnek és az asszimiláció folytatódik.

Néhány szó a felsőoktatásról. Szinte a mai napig folyik a szerb tanítók és óvónők oktatása a Bajai Tanítóképző Főiskolán, a Kecskeméti Óvónőképzőben, a JPTE Tanárképző Karán Horvátszerb Katedra működött és egyetemi képzés folyt az ELTE-n. Mára csak az ELTE maradt. A többi intézményből kivonultak a szerbek, a hallgatók, és e tanév végén a tanárok is. Így a horvátok pl. tanulhatnak Pécsen, Baján, a szombathelyi Tanárképző Főiskolán, az ELTE-n, mindenütt katedráik és lektorai vannak, a szerb hallgatóknak, korlátozott számúban, csak az ELTE maradt. Lektorunk egy sincs Magyarországon. Ezen úgy kívánunk segíteni, hogy a szegedi JATE Szlavisztikai Tanszékének kereteiben szerb nyelvből és irodalomból egyetemi szintű oktatást indítatunk, illetve fejlesztettünk ki 1993 szeptemberétől. A hallgatók második szakot az egyetemen vagy a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán választhatnak. A keretszám öt hallgató, eddig heten jelentkeztek. Rövidesen talán Szegedre ér az Alapító Okirat és az adjunktusi és lektori státus engedélyezése is. Ígért a Minisztérium 300.000 Ft-ot a könyvtár fejlesztésére is, igen jól jönne, mert még igen szegényes.

Összegezként elmondhatom, hogy a szerb nemzetiséggel szemben jelentkeznek némely politikai diszkrimináció (nincs szerb képviselő a parlamentben, nehezen kerülnek be az önkormányzatokba, magasabb rangú politikus egyáltalán nincs Magyarországon), az oktatási és kulturális pénzek elosztásában sem volt és nincs is igazságosság (pl. a szerbek 1945 óta nem kaptak sehol új iskolát vagy tantermet, könyvtárat, múzeumot vagy más művelődési lehetőséget, még azt is elvették a szerb közösségtől, amije volt: parókiák, Tekelijánum, iskoláépületek, szerbkörök épületei, a helyi parókiák földjei stb.). Nyelvhasználatban szintén akadályozottak vagyunk, mert a közintézményekben senki nem beszél szerbül, s neveltségessé nem akarunk válni. Gazdasági és jogi egyenlőségünk közel megfelelő, de azt hozzá kell tennem, hogy az iskoláink szervezetlensége miatt a szerbek nagy része a közvetlen termelő munkában vesz részt, viszonylag igen szűk az értelmiségi réteg, pedig az a hordozója a nemzeti kultúrának, a nemzeti kultúrának. Kijavításuk nem szűkíthető az oktatás gyatra szervezetének felújítására, ez annál szélesebb probléma. Bizony néha félünk is a nagy teret nyert magyarkodástól. Nem a magyar többségtől, hanem annak egy szélsőséges részétől, s ez a gondunk sem mai keletű.

Külön kell szólnom a horvát és szerb intézmények szétválasztásáról, s ezen belül a budapesti közös iskola jövőjéről. Részben mert Magyarországon több a horvát mint a szerb, részben a pillanatnyi nemzetközi viszonyok és az országos és helyi szervek részrehajló szimpátiája miatt, de leginkább a Magyarországon élő szerbek toleranciája miatt kivonultunk a

Magyar Rádió Pécsi Stúdiója eredeti helyiségéből, a Magyar Televízió Pécsi Stúdiójából, (ez a felszerelést is jelenti), a JPTE Szerbhorvát Tanszékéről, a Délszlávok Demokratikus Szövetsége helyiségeiből, a volt közös újság szerkesztőségének helyiségeiből, csak a budapesti Szerbhorvát Általános Iskola és Gimnázium közös épületéből nem kerültünk ki. A Minisztérium, a VII. kerületi Önkormányzat, a Fővárosi Önkormányzat ígéretet tettek, hogy vagy a szerbek, vagy a horvátok kiköltöznek egy másik iskolaépületbe, de eddig egy elfogadhatatlan ajánlatot kivéve más épületre javaslatot nem kaptunk. A közös iskola szerb részének nevelőtestülete és szülői munkaközössége úgy döntött, hogy nem költözünk ki a Rózsák terei épületből, és a Rózsa utcai diákotthon épületéből.

Az argumentumok a következők: az épületet a környező szerb falvak egyházi iskoláinak államosítása fejében kapta a szerb közösség; Budapesten és környékén él a szerbség legnagyobb része, horvátok lényegesen kevesebb számban élnek ugyanitt; a szétválásnak nem mi voltunk a kezdeményezői, azt ránk kényszerítették; nekünk ez az iskola az egyetlen, ahol gimnázium is működik, a horvátoknak ott van a Pécsi "Miroslav Krleža" Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon, további Sopronban is szervezni fognak horvát középiskolát. Az érzelmi kötődést utólag említtem, mint kevésbé lényeges, de fontos összetevőt. Az álláspontunk mellett mindenképpen és végig kitartunk, mert egyszerűen nincs más választásunk, a budapesti iskola megszűnésével összeomlik az a már amúgy is ingatag szerb iskolarendszer. A közös épületben pedig teljesen lehetetlenné vált a munka, a megoldás igen sürgős.

Iskoláink lehetséges jövője sok feladatot ró reánk. Ha az egész társadalom nem lesz belátó és áldozatkész, nem tudjuk még a mai helyzetet sem konzerválni – s az bizony kétségbeejtő –, előrehaladásról pedig szó sem lehet. Arra van szükség, hogy ezt a nagyon elrontott iskolarendszert teljesen "felújítsuk": a falvakban vissza kell térnünk az önálló szerb iskolák felállításához. A szerb iskolának szervezetileg is de az épületből is ki kell válnia. Kapjuk meg az államosított iskolaépületeket, ha azok nincsenek meg, mint pl. Újszentivánon, akkor a szerb kör vagy a parókia épületét iskolaépületnek. Tulajdonképpen egy nagyobb osztályteremről és némely szükséges helyiségből állna az egész, s azokat funkcionálisan be kell rendezni azokkal a felszerelésekkel, eszközökkel, amelyek a tárgyi tudás gyarapítása mellett a nyelv tanulásának a lehetőségét és az identitástudatot fejlesztik. Az sem baj, ha az iskola mellett van egy kisebb lakás is, mert előfordulhat, hogy Szerbiából kell kérnünk tanítót, mert itthoni nincs.

Az oktatás osztatlan csoportokban történne 1–4. osztályban. Becsaptak és becsapnak bennünket ma is azzal, hogy a tanuló károkat szenved a vegyes csoportban, nem úgy tanulja meg a tananyagot, ahogyan az osztott iskolában. Ez így nem igaz. Mert igen sok előnye is van a vegyes csoportnak. A nagyobbak segítenek a kisebbeknek, önállóságra, figyelemmegosztásra nevelünk, ugyanazt az anyagot a tanuló évről-évre újra hallja, ez segíti a gyakorlást és bevésődést, kicsi a csoport, közvetlenebb, erősebb a tanítóval való kapcsolat, nagyobb az egymásra utaltság, minden tanuló minden nap többször is sorra kerül stb. Az oktatást, természetesen, egész napra kell tervezni, ezért minden iskolában kettő tanítóra van szükség. Délelőtti tanítás folya 8–10 óra, 10.30–12 óra között, ezután ebéd és játék, majd 14–15.30 között újra az iskolapadba. Tanulnivalót a diák nem visz haza, mindent az iskolában csinál meg. Ez kemény 5 órás igénybevételt jelent, s ez kevesebb mint más iskolákban. Drágább lenne valamivel az oktatás, de eredményesebb. Ehhez azonban meg kell nyernünk a most működő pedagógusokat is, ami nem lesz könnyű feladat.

Ezt a módot nem lehet rákényszeríteni minden iskolára. Kettőben, Deszken és Lóréven már külön épületben szinte önállóan dolgoznak. A többi iskola vizsgálja még a lehetőségeit, ebben a munkában segítségére lesz a Szerbek Demokratikus Szövetsége és a szerveződő tanfelügyelői rendszer is. Úgy rendezzék be az iskolájukat, ahogyan ott helyben a legmegfelelőbb. (De nem lehet ezt az ügyet csak az iskolára hagyni, mert mi sem könnyebb, mint



azt mondani: nincs rá szükség. Erre is elég sok példám van. Pl. a többségében német-lakta községben a magyar iskolaigazgató azt mondta, az itteni lakosok nem igénylik a német nyelv vagy nyelven való oktatást.) Újra kell indítani néhány helységben a szerb iskolákat. Mohácsra, Dunapentelére, Csobánka környékére gondolok. Ez még nehezebben megoldható, mint a létezők átszervezése.

Amikor a tanuló befejezi az alsótagozatot, beiratkozhat bármely magyar nyelvű iskolába, s mert meghatározott jelleművé alakult, az esetleges tantárgyi lemaradást, akaratával könnyedén pótolni tudja. Vagy beiratkozik a budapesti vagy battonyai iskolák felső tagozatába, ahol teljesen bontottak a csoportok. Budapesten működne a gimnázium, Szegeden pedig folyna az egyetemi szintű képzés, s ezzel az iskolarendszer teljes lenne. Talán eredményesebb is.

*Ruzsin Milán*

## AZ IPOLY ÉS A BÖRZSÖNY KÖZÖTT

Az elmaradottság fogalma e rövid írás keretében természetesen nem fejthető ki. Ugyanígy azok a problémák sem, melyek a kisebbségek és nemzetiségek fogalomkörével kapcsolatban felmerülnek. Elkerülhetetlen azonban az elmaradottság néhány kiemelt sajátosságának felsorolása a vizsgált Ipoly és Börzsöny által határolt régióban.

Első jellegzetességként említendő a homogenizálódó társadalom és foglalkozásszerkezet. Ezen belül – településenként eltérő mértékben és módokon – meghatározóvá válik a 8 osztályt végzett, illetve szakmunkás képesítésű réteg, akik kvalifikációjuknak megfelelő vagy az alatti munkahelyen dolgoznak. Ugyanakkor a felső- és középfokú végzettséggel rendelkezők aránya fokozatosan csökken, a térség maradék értelmisége pedig gyakran nem a helyiek közül kerül ki, s ténykedését provizórikusnak gondolja a térségben.

A helyben működő munkahelyek száma az utóbbi pár évben az eddigiekhez képest is erőteljesen redukálódott. A lakosság nagy része környező „nagyobb” települések még meglévő munkahelyeire jár, vagy munkanélkülivé vált. A foglalkoztatási gondokat a térszek felszámolása és a kárpótlási jegyeken vásárolható földek nem enyhítik.

A régió elmaradottságára utal a gyenge kommunális, illetve infrastrukturális ellátottság, ami a nehézkes és drága közlekedéssel és néhány egyéb tényezővel párosulva felerősíti a korábban megkezdődött jellegzetes migrációs folyamatokat. Az utóbbi években országosan végbement gazdasági és társadalmi változások újabb fejlődési tendenciák csíráinak megjelenését hívták elő.

Térségünkben található igen alacsony népességszámú és a fejlődésben teljesen leszakadt falvakat, melyek a zárvány- és nyugdíjasfalvak sajátosságait<sup>†</sup> egyszerre mutatják. Itt a rossz kommunális és infrastrukturális ellátottság az ellehetetlenülő közlekedéssel, s egyéb tényezővel párosulva már régen megindította a rohamos elvándorlást, s ez a folyamat nagyjából le is zárult. Ugyanakkor nem indult meg az „elcigányosodás” folyamata. E falvak sorsa feltehetőleg rövidesen a csendes elmúlás lesz.

A később részletesen bemutatásra kerülő Vámosmikola és Nagybörzsöny községben a helyiek által cigánynak tartott lakosság száma és az össznépeséghez viszonyított aránya növekszik. A cigányok eltérő öndefiníciója és az eltérő körülmények miatt a két település és

<sup>†</sup> Miklóssy Endre: A területi elmaradottság társadalmi és gazdasági összetevői. Magyar Tudomány, 1990/8.

azt mondani: nincs rá szükség. Erre is elég sok példám van. Pl. a többségében német-lakta községben a magyar iskolaigazgató azt mondta, az itteni lakosok nem igénylik a német nyelv vagy nyelven való oktatást.) Újra kell indítani néhány helységben a szerb iskolákat. Mohácsra, Dunapentelére, Csobánka környékére gondolok. Ez még nehezebben megoldható, mint a létezők átszervezése.

Amikor a tanuló befejezi az alsótagozatot, beiratkozhat bármely magyar nyelvű iskolába, s mert meghatározott jelleművé alakult, az esetleges tantárgyi lemaradást, akaratával könnyedén pótolni tudja. Vagy beiratkozik a budapesti vagy battonyai iskolák felső tagozatába, ahol teljesen bontottak a csoportok. Budapesten működne a gimnázium, Szegeden pedig folyna az egyetemi szintű képzés, s ezzel az iskolarendszer teljes lenne. Talán eredményesebb is.

*Ruzsin Milán*

## AZ IPOLY ÉS A BÖRZSÖNY KÖZÖTT

Az elmaradottság fogalma e rövid írás keretében természetesen nem fejthető ki. Ugyanígy azok a problémák sem, melyek a kisebbségek és nemzetiségek fogalomkörével kapcsolatban felmerülnek. Elkerülhetetlen azonban az elmaradottság néhány kiemelt sajátosságának felsorolása a vizsgált Ipoly és Börzsöny által határolt régióban.

Első jellegzetességként említendő a homogenizálódó társadalom és foglalkozásszerkezet. Ezen belül – településenként eltérő mértékben és módokon – meghatározóvá válik a 8 osztályt végzett, illetve szakmunkás képesítésű réteg, akik kvalifikációjuknak megfelelő vagy az alatti munkahelyen dolgoznak. Ugyanakkor a felső- és középfokú végzettséggel rendelkezők aránya fokozatosan csökken, a térség maradék értelmisége pedig gyakran nem a helyiek közül kerül ki, s ténykedését provizórikusnak gondolja a térségben.

A helyben működő munkahelyek száma az utóbbi pár évben az eddigiekhez képest is erőteljesen redukálódott. A lakosság nagy része környező „nagyobb” települések még meglévő munkahelyeire jár, vagy munkanélkülivé vált. A foglalkoztatási gondokat a térszek felszámolása és a kárpótlási jegyeken vásárolható földek nem enyhítik.

A régió elmaradottságára utal a gyenge kommunális, illetve infrastrukturális ellátottság, ami a nehézkes és drága közlekedéssel és néhány egyéb tényezővel párosulva felerősíti a korábban megkezdődött jellegzetes migrációs folyamatokat. Az utóbbi években országosan végbement gazdasági és társadalmi változások újabb fejlődési tendenciák csíráinak megjelenését hívták elő.

Térségünkben található igen alacsony népességszámú és a fejlődésben teljesen leszakadt falvakat, melyek a zárvány- és nyugdíjasfalvak sajátosságait<sup>†</sup> egyszerre mutatják. Itt a rossz kommunális és infrastrukturális ellátottság az ellehetetlenülő közlekedéssel, s egyéb tényezővel párosulva már régen megindította a rohamos elvándorlást, s ez a folyamat nagyjából le is zárult. Ugyanakkor nem indult meg az „elcigányosodás” folyamata. E falvak sorsa feltehetőleg rövidesen a csendes elmúlás lesz.

A később részletesen bemutatásra kerülő Vámosmikola és Nagy Börzsöny községben a helyiek által cigánynak tartott lakosság száma és az össznépeséghez viszonyított aránya növekszik. A cigányok eltérő öndefiníciója és az eltérő körülmények miatt a két település és

<sup>†</sup> Miklóssy Endre: A területi elmaradottság társadalmi és gazdasági összetevői. Magyar Tudomány, 1990/8.

ezen belül a cigányok is más-más jövő elé néznek. Az eredetileg ténylegesen, ma formálisan német nemzetiségű Nagybörzsöny egyértelműen az "elcigányosodás" útján halad. A magasabb lélekszámú, jobb közlekedésű, kedvezőbb körülményeket nyújtó és sajátos kulturális és életmódbeli hagyományaik nyomát máig is őrző Vámosmikola nem kényszerül és nem is hajlandó a cigánysággal külön problémaként foglalkozni. Nem kényszerül, mert arány-növekedésük a nagybörzsönyeihez képest kisebb mértékű. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a mikolai cigányság nem kívánja magát cigányként definiálni a szó semmilyen értelmében. Mivel feltételezhető, hogy a romló gazdasági körülmények ellenére Mikola fejlődése – a környező községekhez viszonyított számos előnye miatt – újra lendületet kap, nem zárható ki, hogy a cigány lakosság arányai és/vagy társadalmi differenciáltsága, esetleg integrációja a helyi társadalomba lokális sajátosságokat mutat majd.

A korábban összevont tanácsú falvak közül azok, amelyek központként funkcionáltak, ma is tartják előnyeiket, bár bizonyos jelei láthatóak a beruházási és egyéb költségek csökkenéséből fakadó regresszióknak. Kérdés, hogy ezek a települések a relatív centrum szerepét képesek-e megtartani, s a szűkebb környezetükre gyakorolt népességelszívó hatásuk nem módosul-e. Megjegyzendő, hogy ez a hatás az utóbbi években is csak arra elég, hogy a lakosság szám kisebb ütemben csökkenjen, illetve, hogy stagnáljon.

A frissen újból önállóvá vált, korábban nem relatív centrum szerepkörű települések jövőbeli fejlődési tendenciái egyelőre nem láthatóak. Aspirációikból úgy tűnik, hogy a viszonylag nagyobb népességszámúak is csak akkor esélyesek a megmaradásra, ha korábban is részesültek a beruházási forrásokból és közlekedési, infrastrukturális tekintetben viszonylag jobban állnak, vagy valamilyen kulturális vagy idegenforgalmi különlegességgel bírnak. A kisebb lélekszámú és korábban nagyon mostoha helyzetbe került községek se beruházni, se fejleszteni nem tudnak. Ezek sorsa hosszabb távon a felszámolás.

A térség alulfejlettségének okait s azon belül az egyes települések közti eltéréseket vizsgálva<sup>†</sup> elsősorban a terület földrajzi fekvését és az állami, illetve közigazgatási határok 1921-től kezdődő permanens változásait kell tekintetbe venni, valamint ezeknek a centrum-periféria viszonyokra gyakorolt hatását. Fontos még említést tennünk az egyes települések erősen különböző gazdasági, közlekedési, kereskedelmi, kulturális és életmódbeli hagyományairól, a sajátos etnikai és vallási szerkezetről. A térség sorsát századunkban döntően érintő folyamatok és események vázlatosan a következők.

A vizsgált terület Trianon előtt Hont vármegyéhez tartozott, mely a Dunakanyartól északi, illetve északkeleti irányban terült el. Magába foglalta a Börzsöny hegységet és a Selmeci hegység nagy részét. Az 1910-ben 2545 km<sup>2</sup> területű megye<sup>‡</sup> központja hosszú ideje Selmecbánya (Banska Stiavnica) volt. A középkori bányaváros fekvése döntően befolyásolta a köz- és vasúti közlekedési hálózat kialakulását, s maga a város a megye-centrum összes funkcióit ellátta. Az 1910-es közigazgatási beosztás a megyét hat járássra osztotta, s 177 községének lakosai közül 58,68% magyar, 35,10%-a szlovák anyanyelvű volt. A maradék néhány százalék főként német, s kisebb részben rutén, szerb anyanyelvű volt. Főként a járási

<sup>†</sup> Lásd erről bővebben É. Varga: Migrationsprozesse im chemaligen Komitat Hont 1938–48. Zeitgeschichte, 1992/5–6.

<sup>‡</sup> A népességszámra, a lakosság összetételére és a községek számára vonatkozó források mindig az adott év magyar illetve szlovák népszámlálási adatait tartalmazó kötetek: Statistický lexikon obcina Slovensku, Prag, 1927.; Statistický lexikon obci v kajine Slovenskej, Prag, 1936.; A Magyar Szent Korona országainak 1910. évi népszámlálása; Az 1920. évi népszámlálás 1. Budapest, 1923.; Az 1930. évi népszámlálás 1. Budapest, 1935.; Az 1941. évi népszámlálás. Demográfiai adatok községek szerint. Budapest, 1947.



központokban és a központibb helyzetű településeken viszonylag jelentős számú zsidó lakosság élt, bár a zsidóság aránya az egész megyében – más északi megyékhez képest – kisebb volt.

A részletesebben vizsgált terület (Ipoly vidéke és a Börzsöny egy része) ekkor a Vámosmikolai járáshoz tartozott Letkés, Ipolydamásd és Tésa kivételével. Mikola ekkor járásközpontként funkcionált, de gazdasági tekintetben a térség igazi központja a szomszédos járás közeli székhelye, Ipolyság volt. A megyében összesen hat olyan települést találunk, ahol a szlovák, magyar, vagy vegyes anyanyelvű lakosság mellett jelentős számú német és/vagy zsidó lakos élt: Ipolyság (Sahy), Korpona (Krupina), Bát (Batovce), Deménd (Demandice), valamint Vámosmikola és Nagy Börzsöny (lásd I. táblázat).

A trianoni békeszerződés, pontosabban annak vidéküinkre vonatkozó konzekvenciái gyakorlatilag kettévágták a megyét a Duna illetve az Ipoly vonala mentén. A települések nagyobb része (158 darab) a határ Szlovákiához (Csehszlovákia) tartozó felére került, 19 község az egykori Vámosmikolai, Szobi, Ipolysági járás települései közül pedig Magyarországhoz.

Az új határ a továbbra is Magyarországhoz tartozó települések nagy részét kifejezetten kedvezőtlen helyzetbe hozta. Ennek alapvető oka a kialakult térség centrum-periféria viszonyainak megváltozása volt, illetve az új közigazgatási határok. A térség 1921 után Nógrád-Hont összevont megye része, a közigazgatási központ szerepet hivatalosan Balassagyarmatra testálják. Miután a korábbi centrum(ok)tól az országhatár választotta el a településeket, ezek gyakorlatilag elszigetelődtek. Az új viszonyok okozta kedvezőtlen hatás részleges kompenzálása csupán Vámosmikolának sikerült, mely részben átvette a határ túloldalára került Ipolyság (Sahy) funkcióit is.

Az 1938-as terület-visszacsatolásokkal újabb fordulat következett be, melynek során az egykori Hont községei közül a 19 helyett 88 került magyar területre, s 89 tartozott a közben függetlenné váló Szlovákiához. A települések többnyire Bars és Hont megyéhez tartoztak, a folyamatosan magyar községek nagy része a megye Szobi járásához. Kivételt képezett Vámosmikola, mely az Ipolysági járás része lett. Mindez a centrum-periféria viszonyok teljes káoszához vezetett, ami az adott gazdasági körülmények között a települések és a lakosság gazdasági és fejlődésbeli lehetőségeit erősen behatárolta. 1945-től gyakorlatilag visszaállt a két háború közti helyzet, mind az ország-, mind a közigazgatási határok tekintetében, hogy azután az 1951-es közigazgatási beosztás a 19 község egy részét Nógrád, másik részét Pest megyéhez sorolja. A leírt folyamatok komoly – részben nemzetiségi és vallási indíttatású, illetve politikai eredetű – népességmozgások kíséretében zajlottak le.

A Pest megyéhez tartozó települések periferikus helyzete 1951-től még súlyosabbá vált. Vámosmikola elvesztette korábbi székhely státusát és centrum szerepét is. Az államosítások és a háború alatti zsidósággal szemben fogantatott eljárások, valamint a maradék zsidóság elvándorlása miatt a polgárság és értelmiség jelenlétéről a községben a továbbiakban nem beszélhetünk. Az üzletek nagy része, a műhelyek és a polgári életmódra utaló intézmények eltűntek. Mindazonáltal tradíciói és infrastrukturális előnyei és kedvező közlekedése stb. miatt Mikola ma is népesség elszívó hatást gyakorol a környező településekre. Ezt a hatást erősítette a Tésával és Perőcsényvel közös tanács és térsz, valamint az iskolák mikolai központú összevonása is. Az egész térségben, s így Mikolán is jelentős elvándorlási folyamatok zajlanak az 50-es évektől részben a nagy ipari centrumok (Vác és Budapest), részben a Duna menti települések felé.

A relatív népességelszívó hatás érvényesül Letkés esetében is, ennek okai azonban a korábbi igazgatási és iskola-összevonásokon túl abban is keresendők, hogy a közigazgatásilag önálló Nagy Börzsöny térszét is Letkéshez csatolták. Emellett Letkés a korábbi években jó pozíciót vívott ki a beruházási forrásokért folyó harcban (1970-es, 80-as évek). Sajátos védekezési stratégiát választott Nagy Börzsöny, mely rövid távon sikeresnek látszott. Ma már azonban nyilvánvaló, hogy sem az elvándorlás, sem a falu általános regressziója nem állítható meg.

A börzsönyiek a közigazgatási összevonásokat kivédendő “nemzetiségi községgé” nyilvánították magukat, ami az ötvenes évekig még kézenfekvő lett volna. Amikorra azonban erre a lépésre sor került, már a lakosság eredetileg német anyanyelvű része sem beszélt otthonban kívül németül, s otthon is csak az idősebbek. Ma végképp igen furcsa, hogy az eredetileg német szót nem is hallott magyar és cigány gyerekek, akik mindannyian magyar anyanyelvűek, német nemzetiségi iskolába járnak a magát nemzetiséginek deklaráló faluban.<sup>†</sup>

A vizsgált térségben 1971-től gyakorlatilag három relatív igazgatási góc működött: a vámosmikolai (ide tartozott Perőcsény és Tésa), a nagybörzsönyi (mely igazgatási önállóságát a helyi németiségre hivatkozva tudta megtartani) és a letkési (a hozzákapcsolt Ipolytölgyessel). Közülük Letkés és Vámosmikola a zuhanásszerű népességcsökkenést éppen ennek a szerepének köszönhetően tudta elkerülni. Azonban amíg Mikolán az összevonás szinte minden intézményt érintett, Letkésen sajátos helyzet alakult ki annak köszönhetően, hogy a szinte egyetlen viszonylag tömeges munkahelyet biztosító téesz Nagybörzsöny és Ipolytölgyes bevonásával, letkési központtal működött. Így a téesszel való gazdasági és szervezési együttműködés előnyeit elsősorban a letkésiek élvezhették, miközben Nagybörzsöny az “önállóságnak” számos hátrányából részesült. Beruházási forrásai redukálódtak, lehetőségei csökkentek, talán csak önálló óvodája és iskolája gyakorolt némi megtartó erőt a nem önálló státusú falvakhoz képest, ahol a tanácsokon kívül ezeket az intézményeket is felszámolták, illetve központosították. Az önálló iskolák és óvodák létezésének fontos szerepe van a rohamos elvándorlás megakadályozásában, ám, mint ezt nagybörzsönyi példánk is mutatja, nem elégséges feltétele a helyi lakosság megtartásának. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az előnyösebb feltételeket biztosító Mikola és Letkés önálló iskolái is feltehetőleg csak késleltetik az elvándorlás folyamatát.

Az irányítás centralizálásának fontos szerepe volt a kisebb csatolt községek rohamos leépülésében. Egyfelől a meglévő beruházási források egyenlőtlen elosztása miatt ezekre lényegesen kevesebb pénz jutott, másfelől a “központi” tanács támogatta, sőt volt ahol egyenesen szorgalmazta az iskolák és egyéb intézmények összevonását, amiből a központi község többet-kevesebbet profitált, a társközségeket azonban egyértelműen zuhanásszerűen vetette vissza, s idézte elő vagy fokozta a rohamos elvándorlást. Példa erre Perőcsény esete, ahol a felső tagozat 1968-as Mikolához csatolása és a rohamos népességszám csökkenés időben egybeesik, s feltételezhető egy oda-vissza hatás, természetesen egyéb tényezőkkel együtt. Napjainkban Perőcsény önállóvá válva, s a fennmaradás feltételeinek megteremtésére törekedve szinte egyik első lépésként indult harcba felső tagozata visszaszerzéséért.

A volt három központ az irányítást illetve az önkormányzat és iskola kapcsolatát tekintve három egymástól eltérő típust testesít meg. Irányítási tekintetben a különbségek oka az elmúlt 2–3 év eseményeiben, az eltérő hagyományokban és korábbi társadalomfejlődési tendenciákban s nem utolsósorban a polgármesterek személyes hozzáállásában keresendő. A legkedvezőbb feltételeket az iskola jövőjét illetően Vámosmikolán tapasztalhatjuk, ahol az iskola önálló gazdasági egységként működik. Ebből természetesen nem következik, hogy az igazgató automatikusan nagyobb pénzüsszegekkel rendelkezne. Ami azonban van, azzal szabadon manipulálhat, s nem kell minden egyes döntés előtt a polgármesterhez fordulnia. Ezzel a polgármester is mentesül számos, kifejezetten nem az ő hatáskörébe tartozó feladattól. Az igazgató gyakorlatilag a 206 fős gyereklétszám után kapott fejkvótából gazdálkodik,

<sup>†</sup> Ennek részletesebb történetét lásd Varga Éva: Társadalmi konfliktusok és megmaradási technikák az északi határszél néhány községében. In: Rendi társadalom – polgári társadalom 3. Salgótarján, Társadalmi konfliktusok, 1989.



amelyet az önkormányzattól kapott összeg egészíti ki. Mivel a körzeti kiségitő is itt működik, ebből is jut némi többlet. Ehhez már csupán az igazgató által megpályázott és elnyert oktatásfejlesztési pályázati összegek járulnak. Az iskola nem igényelt úgynevezett nemzeti-ségi fejkvótát az ott tanuló cigány tanulókra, mivel az igazgató ezt diszkriminációnak és a magánéleti szférába való beavatkozásnak tekintené. A mikolai cigányok – az igazgató megfogalmazása szerint ugyanis – nem tartják magukat cigánynak. Állítása egybecsengeni látszik a polgármesterével, aki úgy fogalmaz, hogy „a helyiek nem akarnak nemzetiség lenni”. A polgármester úgy látja, hogy a cigánysággal kapcsolatban felmerülő problémák elsősorban szociális jellegűek, s ekként kell kezelni őket. A “kezelés” fő terepeit a nagyrészt cigányoknak nyújtott szociális támogatásokban illetve néhány fő közmunkásként való alkalmazásában látja. Annak bizonyításaképpen, hogy mennyire nem lenne indokolt a helyi cigányokat etnikumként kezelni, elmesélte, hogy nemrégiben valamelyik cigány szervezet részéről történt ilyen irányú kísérlet. Az összegyűlt körülbelül 100 fő nemigen akart kötélnék állni. Végül elvileg mégis megalakult az egyesület, de kevés taggal, s a polgármesternek erős kételyei vannak a jövőbeli működést illetően.

A cigánysággal kapcsolatos problémák pusztán szociális kérdésként való kezelésének némiképp ellentmond, hogy az óvoda az iskolával ellentétben külön foglalkozik a cigány gyerekekkel, s ehhez a szükséges fejkvótát is igénybe vették.

A mikolai iskola a hátrányos helyzetű gyerekek támogatása céljából alapot hozott létre két évvel ezelőtt, melybe polgári személyek és állami intézmények egyaránt juttattak némi pénzt. Az összeg folyamatosan kiegészül a tanulók által végzett gyümölcszedés, hulladékgyűjtés, stb. után kapott összegekkel. Az alpból jutalomkönyveket vásárolnak és alkalmanként egy-egy rászoruló gyermek kirándulását, vagy angolszakköri díját fedezik.

Gazdálkodási és egyéb tekintetben is kedvezőtlenebbnek tűnik a helyzet Letkésen. Itt az igazgató első éve működik ebben a pozícióban. Ugyanakkor polgármesterré a volt tanácselnököt választotta a falu. A korábban Általános Művelődési Központként működtetett óvoda, iskola és művelődési ház egysége felbomlott, ám ezzel működésükben nem váltak önállóvá. Gazdálkodási ügyeiket a Polgármesteri Hivatal irányítja és intézi. Az igazgató, bár előnyösebbnek tartaná a gazdálkodási önállóságot, egyelőre kompromisszumos megoldásokra törekszik, illetve várja, hogy mi hogyan történik az idei tanévben. Anyagiilag súlyosan érinti az iskolát, hogy a pedagógusok bérfejlesztése alulmúlja nemcsak az elvárásokat, de vélhetőleg a lehetőségeket, illetve ígéreteket is.

A letkési iskolába az osztályfőnökök megítélése szerint tanévenként 6–7 cigány tanuló jár. Az igazgató véleménye szerint a helyi cigányok nincsenek hátrányos helyzetben a helyi átlaghoz képest. Átlagos lakással és többnyire munkahellyel is rendelkeznek. A fő probléma a mindenkét egyformán sújtó munkanélküliség. A nehéz szociális helyzetűeken igyekeznek szociális segélyekkel és közhasznú munkával segíteni, ám ennek keretei végesek. A munkanélküliségből adódó feszültségek gyakran vezetnek családi problémákhoz, ami az iskolában is lecsapódik. A munkanélküliek egy része fekete munkavállalással próbál anyagi gondjain enyhíteni. Az ilyen típusú munkavégzés a községben és az egész térségben egyre gyakoribbá válik.

Egészen sajátos helyzet alakult ki Nagybörzsönyben, ahol az 1990-ben megválasztott új polgármester az idei tanévre kénytelen volt megbízott igazgatót kinevezni. Az új igazgató minden tekintetben bizonytalan helyzetben van, mivel lakása Sződligeten épül, s oda készül menni, de sem azt nem tudja, hogy ez mikorra várható, sem azt, hogy talál-e majd ott magának állást. Mindenesetre úgy nyilatkozott, hogy nem készül az új tanévben az igazgatói állást pályázni, csak ha biztatják, bár nem tudja, hogy 1–2 évre van-e értelme.

Az iskola “részben önálló” gazdálkodású, ami azt jelenti, hogy az igazgató szabadon dönt a bérügyekben, ám minden egyéb kérdés a Polgármesteri Hivatal kezében van. Idén – úgy

tűnik – befejeződik az iskola 2 tanteremmel, egy tornateremmel és egy nevelői szobával való bővítése. A korábbiaktól eltérően az óvoda költségvetése az iskolától függetlenül működik. A korábbi óvodavezető nyugdíjba vonulásával a megüresedett helyre senki sem pályázott, ott is megbízott vezető tevékenykedik.

A polgármester szerint a falu jelene és jövője szempontjából egyaránt reménytelenül megoldhatatlan kérdések merülnek fel a cigánysággal kapcsolatban. Tisztában van vele, hogy a problémák gyökere nem pénzügyi jellegű, és segélyezéssel és anyagi támogatásokkal nem is oldható meg. Ugyanakkor úgy véli, hogy a gondok alapja az italozó életmód, ami megítélése szerint a falu cigány lakosságának nagy részére jellemző. Ezt kivédendő bizonyos szociális juttatásokat a cigány családok nem pénzben, hanem élelmiszercsomagban kapnak meg, de ez sem tűnik célravezetőnek: a helyi ABC-ben ugyanis a csomag tartalma könnyen alkoholra váltható. A felmerülő problémák tényleges és komplex kezelésére a községnek nincs koncepciója. A három feletti gyerekszámából fakadó étkezési kedvezmény illetve támogatás nagy részét cigány családok veszik igénybe (a kedvezményezett 25 családból 7 nem cigány). Mivel közülük sokan a szükséges 25% térítési díjat sem fizetik be, ezt a nevelési segélyből vonják le.

Tavaly a szociális juttatások egy része egységesen, pontosabban gyerekenként beiskolázási segély formájában osztották ki (3.000 Ft/fő). A polgármester ezt azzal indokolta, hogy nincsenek a családok között lényeges anyagi különbségek, illetve, hogy nincs olyan család, ahol a tanévkezdéssel járó beruházások ne okoznának súlyos anyagi problémákat. Decemberben a nyugdíjasok jövedelmüktől függően részesültek 1.500–2.500 Ft egyszeri támogatásban.

Mint látható, a cigánysággal kapcsolatos kérdéseket Nagyborzsöny is szociális kérdésként kezeli, ám a nagyborzsönyi cigányok nagyobb aránya, valamint az elesettség, a bűnözés előfordulása, és számos egyéb tényező miatt Nagyborzsönyben a cigányságot egyrészt azonosítják a szociális gondokkal, másrészt ezek meglétéért őket, illetve – választottnak vélt – életmódjukat teszik felelőssé.

A helyi működésekre jellemző, hogy a képviselőtestület szociális bizottságában nem a cigányok által delegált cigányküldött ül, hanem egy másik, akit a testület valami oknál fogva alkalmasabbnak tartott és megválasztott. (E kérdés felmerülésekor komoly hangsúlyt kapott, hogy a képviselő érettségivel rendelkezik.)

A munkanélküliség a községben igen nagyarányú és súlyos gondokat okoz. A 900 fő körüli összlakosságszámú községben 25 fő (2,3%) csak azoknak a száma, akik évek óta munkanélküliek és az idén már kikerültek a munkanélküli ellátásból. Ehhez jön még a folyamatosan változó összetételű, de egyre nagyobb számú hosszabb-rövidebb ideig munka nélkül levők száma. A gondokat csak kismértékben enyhíti, hogy nyáron az almásban néhány szakértelmet nem igénylő hosszabb távú munkalehetőséghez juthatnak, mivel ez, mindig maximum fél éves foglalkoztatást biztosít. A térszől kivált és jelenleg német érdekeltségű transzformátortekercselő üzem és a belga bútorhuzat-varroda is válogathat a relatíve kvalifikáltabbak közül.

1980 és 90 között a lakosság szám Nagyborzsönyben csökkent a legnagyobb mértékben, míg Letkésen a lakónépesség száma még némi növekedést is mutat (lásd a II. táblázatot). Ez utóbbi jelenség feltételezhető oka Letkés relatív szívfóhatásán túl az lehet, hogy a nyolcvanas évek végétől néhány Erdélyből áttelepült család jelent meg itt, s nem sokkal később az erdőgazdaság számos erdélyi fiatalembert alkalmazott a fakitermelésben, akiket szintén itt szállásoltak el. Az Erdélyből áttelepült magyarokat a környék lakossága külön csoportként kezeli. Gazdasági és sokszor kulturális hátrányokat tulajdonítanak nekik. Volt olyan interjúalanyom, aki egyenesen arra való magyarázatul hozta fel az erdélyi származást, hogy miért nem tanul tovább egy gyermek.

A magasabb kvalifikáltság elérésére való erősebb vagy gyengébb törekvések a század elején már működő hagyományok részleges továbbélésére utalnak. Mikolán a legmagasabb a kö-

zép- és felsőfokú iskolát végzettek aránya. Ennek magyarázata a településnagyságon és a viszonylag több kvalifikált munkaerőt foglalkoztató munkahelyen túl Mikola tradicionálisan jó iskolai ellátottságában keresendő. A két háború közti időben három felekezeti iskola is működött a községben, bár közülük kettő ( a református és a zsidó) hosszabb-rövidebb szünetekkel. Fontos megemlíteni, hogy a településnek rövid ideig magán, majd állami polgári iskolája is volt, ami nem kis mértékben múltott a helyi – túlnyomórészt zsidó – iparos és kereskedőréteg, valamint a szintén viszonylag nagyobb számú hivatalnokok tanulás iránti magasabb elvárásain. Ez más rétegekre is hatást gyakorolt.

A nyolcosztályos iskola és a hosszabb ideig tartó tankötelezettség bevezetésének kiegyenlítő hatását mutatja, hogy míg 1949-ben a nyolc osztályt végzettek tekintetében Letkés a legutolsó helyen állt, ma előretört az első helyre. Ebben komoly szerepe lehet a Letkés szívvó hatásából fakadó kedvezőbb korszerkezetnek is.

A továbbtanulás és magasabb iskolázottság megszerezhetősége tekintetében ma Nagybörzsönyben a legkedvezőtlenebb a helyzet. A kis osztálylétszámok ellenére itt találjuk a legtöbb olyan végzöst, aki nem tanul tovább (37,5% és 33,3%). Ennek okait vizsgálva a következőket láthatjuk: Az iskolán kívüli oknak tekinthető, hogy a kvalifikáltabb és/vagy ambiciózusabb családok nagy része már korábban elköltözött. Nagybörzsönynek a másik két községnél is kedvezőtlenebb közlekedési helyzete miatt a napi ingázás is igen nehézkes, szinte megoldhatatlan. A helyi családok folyamatosan romló anyagi helyzete is gátja lehet a továbbtanulásnak. Végül megemlítendő, hogy a község két háború közti paraszti – mégpedig sajátos német-magyar paraszti – kultúrájából sem következett soha a magasabb iskolák elvégzése iránti igény, s a kulturális elzárkózás más-más politikai és történelmi okokból ugyan, de a háború előtt éppúgy jellemző volt a településre, mint azt követően. Az iskola működéséből fakadó immanens okok között kell említeni az igen rossz szakos ellátottságot illetve a tantestület viszonylagos alulkvalifikáltságát. Feltehetőleg ez is szerepet játszhat abban, hogy a kis osztálylétszámok ellenére gyakran nem sikerül a tanulóknak az otthonról hozott hátrányok ledolgozása. Igen furcsának – bár a község szempontjából megmagyarázhatóan – tűnik, hogy e problémák ellenére ragaszkodik a település az iskola nemzetiségi, méghozzá német nemzetiségi voltához. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy egyfelől lehetőség nyílik az úgynevezett nemzetiségi fejkvóta megpályázására és elnyerésére, elvileg tehát kedvezőbb iskolai körülmények kialakítására. Ugyanakkor azonban ambivalens, hogy ezen akció során az iskola vezetése által cigánynak tartott gyerekek<sup>†</sup> is német nemzetiségi fejkvótát és ennek megfelelően ilyen nyelvoktatást kapnak. Különösen pikánsá teszi a helyzetet, hogy mind a cigány, mind a nem cigány tanulók ma már magyar anyanyelvűek.

A német nyelv tanításának bevezetése annak idején komoly ellenállásba ütközött. A döntés során ambivalens helyzet jött létre. A háború alatti és utáni keserves tapasztalatokat megélt helyi németek a hatvanas években nem kívánták németiségüket deklarálni, önállóságuk megtartásához mégis szükség volt erre. Hasonló volt később a helyzet az iskolával is. Az önállóság megtartásának ez volt az ára, ugyanakkor az említett eseményeket megélt németek és leszármazottaik foggal-körömmel tiltakoztak, attól tartván, hogy németiségük miatt majd bármikor újra elővehetik és meghurcolhatják őket. Az utóbbi két évben a 8 osztályt elvégzettek közül a mikolaiak aspirálnak inkább érettségit (is) adó továbbtanulási lehetőségekre. Letkésen és Nagybörzsönyben a valamilyen szakma elsajátítása a döntő.

<sup>†</sup> A nagybörzsönyi iskola adatai szerint az 1992–93-as tanévben az összes tanuló száma 88, ebből cigány vagy „félcigány” 24 (27%).



Térségi tekintetben a Vác és Dunakeszi felé való törekvés áll az élen, s Mikolán az utóbbi két év végzősei között kezd népszerűvé válni Balassagyarmat. Ennek vélhetően az az oka, hogy a 90–91-es tanév végzőseinek osztályfőnöke korábban Gyarmaton tanított egy szakmunkásképzőben, így tanácsokat is tudott adni az iskola megválasztásában. A szülők körében a népszerűséget növeli az a vélemény, hogy a gyarmati továbbtanulási lehetőségek a gyerek felvétele szempontjából kedvezőbbek. Korábban ebbe a földrajzi irányba mutató továbbtanulási aspirációk a térségben nem voltak. A továbbtanulási aspirációkról összességében elmondható, hogy viszonylag hűen tükrözik a három település megmaradási esélyeit, a bennük potenciálisan meglévő fejlődési tendenciákat.

Varga Éva

I. TÁBLA

*Az egykori Hont vármegye népességének anyanyelvi, nemzetiségi és vallási szerkezetének mutatói, 1921–1941 (a népesség %-ában\*)*

település	év	népesség	magyar anyanyelvű	német anyanyelvű	szlovák	zsidó nemzetiségű	izraelita vallású
Ipolyság (Sahy)	1921	4698	58,3	2,0	29,3	6,8	16,0
	1930	5804	54,9	0,7	34,0	6,4	14,6
	1941	5027	96,4	0,6	2,5	0,1	15,4
Korpona (Krupina)	1921	4235	0,8	0,7	97,6	0,5	2,6
	1930	5103	2,1	2,3	91,7	0,5	2,7
	1941	–					
Bát (Batovce)	1921	1311	4,2	1,6	92,0	0,7	1,9
	1930	1294	0,6	0,2	98,5	0,5	1,6
	1941	–					
Deménd (Demandice)	1921	854	67,7	2,8	27,4	1,4	2,7
	1930	1148	52,3	6,3	38,5	0,6	1,6
	1941	1239	65,0	6,1	29,0	0,0	0,6
Vámosmikola	1921	2043	99,2	0,4	0,2	0,0	6,5
	1930	2162	99,3	0,6	0,1	0,0	6,2
	1941	1974	90,8	0,3	0,1	0,0	5,3
Nagybörzsöny	1921	1873	32,2	66,2	1,2	0,0	0,8
	1930	1842	58,0	41,9	0,0	0,0	0,5
	1941	1739	56,7	44,0	0,2	0,0	0,4

\* a százalékszámok összege nem egyenlő százszal, az eltérő kategóriák miatt

II. TÁBLA

*A népességszám változásai, 1949–1990\**

település	1949	1960	1970	1980	1990
Letskés	1072	1071	1101	1105	1113
Nagybörzsöny	1762	1546	1270	1095	912
Vámosmikola	1967	1904	1705	1693	1567
Perőcsény	1238	1068	864	659	463
Tésa	419	331	254	183	130
Ipolytölgyes	587	493	424	378	402

\* 1949=jelenlévő, utána lakónépesség

## A MAGYARORSZÁGI HORVÁTOK OKTATÁSÜGYÉRŐL

Ha valakit, akkor a magyarországi horvátokat az elmúlt öt évtized zivatáros történései méltánytalanul hátráltatták. Kezdvé az oktatástól a gazdasági felemelkedés hátráltatásáig; a hazai kisebbségek zöme az intézményi és közigazgatási körzetesítés, az elvándorlás, a falusorvasztás közvetlen elszenvedője. A hazai horvátság ezen felül jó ideig a „délslávság” majd a „szerbhorvát”, „horvátszerb” identitás nem létező valósága közepette kísérelte meg megtartani azt, amihez évszázadok óta ragaszkodik és amely nélkül ma nem képzelhető el a kemény start, ahol az újrakezdés indul.

Ha elfogadjuk Kosztolányi Dezső bölcselkedését, miszerint „csak anyanyelvemen lehetek igazán én”, elképzelhető, hogy a horvátokra hagyott „örökség” kiigazítása a nemzetiségi nyelven és nyelvet oktató, azon nevelő és képző intézményekre száll teljességében. Az ottanról hozott nyelvismeret mára már, sajnos, igen gyér. Nem véletlen, hogy e nyelv a maga sokszínű tájnyelvével, a hagyományvilág gazdag, szerteágazó kincsével stabil, jól kidolgozott, eszközökkel, módszerekkel alaposan ellátott intézményhálózatban örökíthető csak át. Innen ered a mai oktatáspolitikai fokozott felelőssége is, hogy e hátrányokat folyamatosan felszámolva, a lehetőségek legésszerűbb felhasználásával mederbe terelje és biztosítsa a horvátság számára a nyelvi, a kulturális, az önazonosságot erősítő tartalmakat.

Az 1950-es évek legelején a frissen kiképzett (gyorsított képzés) fiatal pedagógusok legöntudatosabb részét bebörtönözik. Az ő feladatuk lett volna a kisközségek kisiskoláinak vezetése. Ezidőtájt az iskolai okmányok tanúsága szerint horvát nyelven oktattak. Az 1962-es kormányrendelet méltatlannak találta a kisebbségi tanulók magyar nyelvismeretét és „kétnyelvűsített”. Vagyis, „szerbhorvát” lett a fogalom, a tartalom pedig túlsúlyban szerb nyelven folyó, két írásmódon (cirill és latin) és erősen vegyes tananyagot (szerb és horvát) követő oktatás. A pedagógusok képzése, ritka kivételtől eltekintve, szerb nyelven folyt, amelyet ugyancsak hagyományosan „délsláv” tanszékeknek neveztek az elmúlt néhány évvel ezelőttig.

Időközben voltak próbálkozások (a 80-as évek elején és derekán) arra, hogy miként lehetne a nyelvet fakultatíve oktató iskolák közül néhányban bevezetni a nemzetiségi nyelven oktatott tárgyak némelyike horvát nyelvű (akkor még szerbhorvát/horvátszerb) oktatását. Ez csak a magasabb létszámú iskolák nyelvi képzettséggel rendelkező pedagógusai segítségével volt lehetséges. A könyvek, a tananyag, a program, a cél azonban csak igen kis mértékben módosult és a tankönyvfordítás miatt éveket lemaradva kullogott az amúgy irigylésre ugyan csak nem méltó magyar közoktatás után.

Ma a teljes váltás korát éljük. A „délslávság” különválása horvátokra, szerbekre és szlovénekre történelmi, politikai, tudati, társadalmi változások nehezen követhető, ám jelenlévő következménye. Mára különváltak a sajtó orgánumai, a rádió és tv műsorok, a tanszékek, az iskolák. Remélve, hogy a kritikusnak tűnő gond, a budapesti Horvátszerb Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon kettéválása megnyugtatóan rendeződik a Fővárosi Önkormányzat fenntartásában, rövidesen két különálló intézményrendszerrel, azok folyamatos kiépítéséről beszélhetünk.

Szerkezeti szempontból bizonyára évekig a régi lesz, a ma még hiányzó közoktatásról és kisebbségi jogokról szóló törvények hiányában. Vagyis, maradnak a túlnyomórészt nyelvoktató, a heti 4–6 órában horvát nyelvet oktató, és az ún. két nyelvű, horvát nyelven több tárgyat is oktató intézmények. Ez utóbbiakból csak néhány van az országban (Hercegszántó, Pécs, Budapest). Ezen intézmények fenntartása a magyar oktatásügy egészének rendszeréhez igazodóan a helyi önkormányzatok feladata. Magániskolákra, ismereteink szerint egyhamar nem várható érdeklődés a horvátok körében.

Tartalmi vonatkozásban minden, magát horvát nyelvet vagy nyelven oktató intézmény lényeges változásokat kell, hogy megéljen a legközelebbi jövőben. Hiszen a népcsoportra

jellemző sajátosságok, a horvát történelem, kultúra és hagyományok ismereteire horvát nyelven kiterő oktatási anyag kidolgozása, kivitelezése, beszerzése és a gyakorlati alkalmazása ma nem jellemző, de indokolt és szükséges. Nem kétséges, hogy ebben óriási anyagi teher hárul az államra, feladatmegoldás a szaktanárookra. Ígéretes és örvendetes, hogy ebben a munkában nagy részt vállalt eddig is az a maroknyi horvátországi vendégtanár, aki a módszertani ismeretek felfrissítése mellett a nyelv, az irodalom, a kultúra szellemét is közkincsé teszi. Tekintve, hogy az ismert (háború sújtotta) körülmények között a Horvát Köztársaság jelentősebb anyagi támogatása nem várható el, a tankönyvekkel, szépirodalmi könyvtárak, iskolai, pedagógiai segédletekkel, pedagógus-továbbképzések szervezésével, vendégtanárok küldésével és a hazai horvát fiatalok horvátországi ösztöndíjas képzésével továbbra is hathatósan támogatja legnépesebb külhoni történelmi diaszpóráját.

Miután ma még az út és a megoldáskeresés számtalan, eddig rendezetlen kérdésére kell választ találni, a régióként is jelentős másságot mutató nyelvoktatás taneszközök esetében nagy tarkaságot tükröz. Nemzeti alaptanterv, új közoktatási, szakoktatási, felsőoktatásról szóló törvény és a kisebbségi jogokról szóló törvényi szabályozás hiányában nincs új tanterv, nincsenek korszerű tankönyvek, szakanyagok, szemléltető anyagok, amelyek egy hosszú távú programba illetve útba igazítanak az oktatni vágyókat. Van, tehát, a régi eszközök egy része, az anyanemzet által biztosított taneszközök egy töredéke, a pedagógusok által "beszerzett" több helyütt másolt (!) anyaga; és igen lassan indult a hazai szerzők munkáinak megjelentetése.

A Kormány 1012/92. számú határozata szellemében a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Etnikai és Nemzeti Kisebbségi Főosztálya mellé rendelt költségvetési támogatás egyik hangsúlyos rendelkezése a kisebbségek oktatásügyének korszerűsítése, fejlesztése. Bizonyos már, hogy e heterogén és kusza kép feloldása nem kis és nem egyszerű feladat, de kétségtelen, hogy általában az oktatásügy, különösen a kisebbségek oktatásügye nem tűr halasztást vagy gazdáltnaságot, ezért folyamatban van a szakfelügyelői hálózat, a regionális oktatási központok mellett működő szakemberek pályáztatása és alkalmazása, ami a kettős, a hazai horvátság esetében akár a hármas nyelvi, kulturális kötődésű állampolgárok képzését, oktatását és nevelését hivatott erősíteni.

Arról, miként tud eleget tenni egy intézmény a horvát tájnyelvi, horvát irodalmi nyelvű és a magyar nyelvű irodalom, kultúra, hagyomány és általános örökség megismertetésében és megélésében, már van némi jártasság. Kétségtelen, hogy a helyi közösségekben élő, ritkábban otthonról hozott tájnyelv és a hozzá való kötődés napjainkban élénkülni látszik. Az anyanyelvű hitoktatás, az iskolán kívüli nyelvi foglalkozások, a különböző körökben, egyesületekben folyó tevékenység szintén serkentik e nyelvek megismerését és használatát a fiatalok körében.

A rendszerváltást követő időszakban közismertté vált kisebbségi kiegészítő normatív támogatás minden a fentiekben is felsorolt feladat anyagi vonzatát hivatott kiegészíteni. Az ösztönzésre, vállalkozásra is szánt költségvetési támogatás természetesen nem tehermentesíti a fenntartó önkormányzatokat azon felelőssége alól, hogy eszközök hiányára hivatkozva megszüntessen intézményeket. A kisebbségek oktatásügye változatlanul része a magyar oktatásügynek, amely nem vonatkoztathat el sem a kisebbségeket képviselő szervezetek, sem a kisebbségi állampolgárok igényétől, kérésétől vagy szándékától, hogy a népcsoportjukhoz tartozó gyermek, tanuló vagy fiatal ősei nyelvén is tanulhasson hazánkban.

A magyarországi horvátok országos szervezete, az általa megalapított Horvát Intézet nagy hangsúlyt fektet az önálló horvát oktatásügy kifejlesztését megelőző kutatásokra, és mielőbbi hatékony működési feltételei megteremtésére. Tény, hogy a hazai horvát közösséget ért többszörös beilleszkedési, hatványozott átalakulással járó teher nem oszlik meg arányosan a kisebbség tagjain, hiszen a horvátok értelmiségi rétegét ma is a pedagógusok alkotják.

Ha úgy tetszik, a startvonalnál tartunk. Ha meg lehetne tenni, hogy a biztos cél felé, feledve az örökség tragikumát neki lehet vágni egy korszerű, fejlett, hatékony oktatásnak, mindenki



megtenné a jövő reményében. Mivel azonban a start és cél között hosszú és helyenként kanyargós az út, elképzelhető, hogy a díjért néha az átlagosnál jóval verejtékesebb küzdelmet kell megvívni. Így lesz ez várhatóan a magyarországi horvátoknál is, akik a saját táj és irodalmi nyelv, a saját múlt és jelen tanulása mellett új alapokon és tartalommal kell, hogy elinduljanak az oktatás, a nevelés és a képzés rögzös útjain.

*Horváth Ágnes*

## A VAS MEGYEI NEMZETISÉGI NYELVOKTATÁSRÓL

Megyéinkben három nemzetiség (német, horvát, szlovén) él, a lakosság mintegy 3%-a. Abszolút- és arányszámuk is csak töredéke a magyarokénak, ám a velük való foglalkozás nem létszámkérdés, hanem minden civilizált országban a többségi nemzet erkölcsi, politikai és jogi kötelessége.

A megyében élő német nemzetiség akárcsak a magyarországi németiség túlnyomó többsége a török kiűzése utáni tudatos telepítés során került megyénkbe. Az elnéptelenedett vidékre a 18. században a Habsburg uralkodók az „ubi populus, ibi obolus”, azaz ahol a népesség, ott a pénz elve alapján telepítettek németeket. Ámbár Vas megye nem volt a telepítés fő iránya, 1772-ben mégis 153 német helységet írtak össze területünkön.<sup>†</sup>

Mínthogy a Vas megyei telepítések az akkori országhatár mellé történtek, a trianoni döntés nyomán a német nemzetiségi falvak többsége Burgenlandhoz került. A mai németiség is az országhatár-menti falvakban, Szentgotthárd és Kőszeg térségében él. Kimutatható tény, hogy régebben ezen városok lakosságának számottevő része is német eredetű volt. Csakhogy az általános trendeknek megfelelően éppen a városokban gyorsult föl az asszimiláció az ipari civilizáció térhódításával, és ezért nemzetiségi jellegüket elveszítették. Ugyanakkor a határszélre szorult német nemzetiségi falvakban – már csak az elzártság, a hagyományos paraszti életforma és közösség továbbélése miatt is – megmaradtak a nemzetiségi csoportok. Helyesebben fogalmazva megmaradtak volna, ha a kollektív bűnösség vádjával, a Volksbundhoz való csatlakozás miatt számottevő németiséget ki nem telepítettek volna 1945 után. Ez a tény, és az, hogy a kitelepítettek helyére délvidéki illetve az ország más részén élőket telepítettek vagy települtek be, témánk szempontjából is újabb problémához vezetett, ugyanis az addig homogén nemzetiségi települések többnemzetiségűvé váltak.

A ma gradiscei névvel nevezett horvátok a török terjeszkedés elől menekültek hazánkba, és telepedtek be az akkori Magyarország észak-nyugati határvidékén. Akkor szakadtak el népüktől, amikor még az egységes köz- illetve irodalmi nyelvük nem jött létre. Így mi sem természetesebb, minthogy a mai horvátok egy archaikus nyelvváltozatot beszélnek, amely az anyaországbeli nyelvi mintától meglehetősen eltér. A trianoni döntéssel a történelmi Vas, Győr és Sopron megyékben élő gradiscei horvátokat a határ kettéválasztotta. Nagyobb részük Burgenlandhoz került (egyes becslések szerint ma ott kb. 30.000-es a számuk), kisebb részük pedig a mai Győr-Moson-Sopron illetve Vas megyében él. Megyéinkben Szombathely és Kőszeg térségében. Legfontosabb településeik: Szentpéterfa, Felsőcsatár, Narda, Horvátzsidány és Peresznye. A migrációs folyamatok eredményeként Szombathelyen is tekintélyes létszámú horvát lakosság van, amely most éli át közösséggé szerveződésének

<sup>†</sup> Vö. részletesebben Ács Zoltán: *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon*. Bp., Kossuth Kiadó, 1984.

megtenné a jövő reményében. Mivel azonban a start és cél között hosszú és helyenként kanyargós az út, elképzelhető, hogy a díjért néha az átlagosnál jóval verejtékesebb küzdelmet kell megvívni. Így lesz ez várhatóan a magyarországi horvátoknál is, akik a saját táj és irodalmi nyelv, a saját múlt és jelen tanulása mellett új alapokon és tartalommal kell, hogy elinduljanak az oktatás, a nevelés és a képzés rögzös útjain.

*Horváth Ágnes*

## A VAS MEGYEI NEMZETISÉGI NYELVOKTATÁSRÓL

Megyéinkben három nemzetiség (német, horvát, szlovén) él, a lakosság mintegy 3%-a. Abszolút- és arányszámuk is csak töredéke a magyarokénak, ám a velük való foglalkozás nem létszámkérdés, hanem minden civilizált országban a többségi nemzet erkölcsi, politikai és jogi kötelessége.

A megyében élő német nemzetiség akárcsak a magyarországi németiség túlnyomó többsége a török kiűzése utáni tudatos telepítés során került megyénkbe. Az elnéptelenedett vidékre a 18. században a Habsburg uralkodók az „ubi populus, ibi obolus”, azaz ahol a népesség, ott a pénz elve alapján telepítettek németeket. Ámbár Vas megye nem volt a telepítés fő iránya, 1772-ben mégis 153 német helységet írtak össze területünkön.<sup>†</sup>

Mínthogy a Vas megyei telepítések az akkori országhatár mellé történtek, a trianoni döntés nyomán a német nemzetiségi falvak többsége Burgenlandhoz került. A mai németiség is az országhatár-menti falvakban, Szentgotthárd és Kőszeg térségében él. Kimutatható tény, hogy régebben ezen városok lakosságának számottevő része is német eredetű volt. Csakhogy az általános trendeknek megfelelően éppen a városokban gyorsult föl az asszimiláció az ipari civilizáció térhódításával, és ezért nemzetiségi jellegüket elveszítették. Ugyanakkor a határszélre szorult német nemzetiségi falvakban – már csak az elzártság, a hagyományos paraszti életforma és közösség továbbélése miatt is – megmaradtak a nemzetiségi csoportok. Helyesebben fogalmazva megmaradtak volna, ha a kollektív bűnösség vádjával, a Volksbundhoz való csatlakozás miatt számottevő németiséget ki nem telepítettek volna 1945 után. Ez a tény, és az, hogy a kitelepítettek helyére délvidéki illetve az ország más részén élőket telepítettek vagy települtek be, témánk szempontjából is újabb problémához vezetett, ugyanis az addig homogén nemzetiségi települések többnemzetiségűvé váltak.

A ma gradiscei névvel nevezett horvátok a török terjeszkedés elől menekültek hazánkba, és telepedtek be az akkori Magyarország észak-nyugati határvidékén. Akkor szakadtak el népüktől, amikor még az egységes köz- illetve irodalmi nyelvük nem jött létre. Így mi sem természetesebb, minthogy a mai horvátok egy archaikus nyelvváltozatot beszélnek, amely az anyaországbeli nyelvi mintától meglehetősen eltér. A trianoni döntéssel a történelmi Vas, Győr és Sopron megyékben élő gradiscei horvátokat a határ kettéválasztotta. Nagyobb részük Burgenlandhoz került (egyes becslések szerint ma ott kb. 30.000-es a számuk), kisebb részük pedig a mai Győr-Moson-Sopron illetve Vas megyében él. Megyéinkben Szombathely és Kőszeg térségében. Legfontosabb településeik: Szentpéterfa, Felsőcsatár, Narda, Horvátzsidány és Peresznye. A migrációs folyamatok eredményeként Szombathelyen is tekintélyes létszámú horvát lakosság van, amely most éli át közösséggé szerveződésének

<sup>†</sup> Vö. részletesebben Ács Zoltán: *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon*. Bp., Kossuth Kiadó, 1984.

fontos korszakát. A mintegy 2.000 fős horvátság a megyeszékhelyen az oktatással szembeni igényeit is megfogalmazta: ez év szeptemberétől 21 szülő kéri, hogy gyermekének Szombat helyen horvát nyelvű óvodai csoportot szervezzenek.

A gradiscei horvátok az elmúlt évtizedekben is félve őrizték sajátos, az anyanemzetétől is markánsan eltérő nyelvüket és kultúrájukat. Talán ezt azért is könnyebben teheték, mert a horvátlakta települések nem közvetlen határosak Horvátországgal illetve nem voltak azok Jugoszláviával, ugyanakkor a 70-es évektől kapcsolatot teremthettek a burgenlandi gradiscei horvátokkal. Ezt a helyzetet befolyásolta az is, hogy a horvátországi nemzeti értelmiségnek és elitnek elsősorban a szerb befolyás csökkentésére kellett koncentrálnia, és kevésbé a határokon kívül élő sokfajta nyelvjárású és kultúrájú horvátság homogenizálására. Így történhetett meg, hogy a magyarországi gradiscei horvátok még a rendszerváltás előtt (1989-ben) kiharcolták, hogy iskoláikban nem a jugoszláviai szerb-horvát nyelvet, hanem a tájnyelv legköznyelvi változatát tanítsák, és ehhez Burgenlandból kapjanak mintát és segédeszközöket. A legrégebben itt élők a szlovénok vagy másképpen a vend-szlovénok. Ők már a honfoglaláskor is nagyjából a mai szálláshelyükön, Szentgotthárd térségében, az ún. Vendvidéken éltek. A legutóbbi időkig ezt az etnikumot vendnek, tagjaikat pedig vendeknek nevezték.<sup>†</sup>

### A nemzetiségi nyelvoktatás az elmúlt évtizedekben

Mielőtt a nemzetiségi iskoláztatás mai állapotát boncolgatnánk, néhány mondatban össze kell foglalnunk azokat a tendenciákat, amelyek az elmúlt 25–30 évben kialakultak. Ennek kettős indokoltsága van. Egyrészt a trendek a mai állapotra is meghatározó törvényszerűségekre utalhatnak, másrészt azért ezt az időközt választottuk, mert összemérhető statisztikai adatokkal erről rendelkezünk. Egyébiránt is, a tudatosabb, paternalista jellegű, ám bizonyos eredményeket hozó nemzetiségi politika kezdetei az 1958-as MSZMP PB határozattól számíthatók. Előtte és különösen 1949–1956 között a nemzetiségiek de jure ugyan nem, de facto azonban másodrendű állampolgárok voltak, a németeknek hordozniuk kellett a kollektív bűnösség stigmáját, a horvátoknak és a vend-szlovénoknak pedig az akkori magyar-jugoszláv viszonyból fakadó következményeket.

Különösen megalázó és félelmet keltő helyzetben voltak a nyugati és a déli határ mellett élő etnikumok tagjai, akik nem hogy anyaországbeli vagy a határ által a szomszéd országba szakított rokonaikkal nem tarthattak kapcsolatot, hanem a határsávon kívüli lakossággal, barátokkal és ismerősökkel sem. A falvaikba telepített határőrségek idegen állományának nemcsak az országhatár megvédése, hanem a nemzetiségiek figyelemmel kísérése, megrendszabályozása is a feladata volt. Iskoláikban a magyar volt a tanítás nyelve, a tanügyirányítás gondoskodott arról, hogy ezekben csak elvétve dolgozzanak nemzetiségű származású pedagógusok, arra pedig alig lehet példát találni, hogy nem magyar igazgatóra bízták volna az intézmény irányítását.

A nemzetiségi nyelvoktatás tendenciáit az általános iskolai adatok boncolgatásával szeretném kifejteni. Teszem ezt azért, mert az említett politikai és állami határozatok is ezt az iskolatípust célozták meg, és ide összpontosították a szervezeti-személyi-tudati feltételek megteremtése végett erőforrásaikat. Meg kell jegyeznünk, hogy a táblázat fejlécében szereplő horvát nyelvet tanító nemzetiségi iskolákban 1989-ben szerb-horvátot tanítottak.

<sup>†</sup> A vendek helyzetével külön tanulmány foglalkozik a folyóirat jelen számában, ezért itt csak utalásszerűen térünk ki erre a kérdésre.



I. TÁBLA  
*A megyében működő nemzetiségi iskolák legfontosabb adatai<sup>†</sup>*

iskolák száma	német	német- horvát	horvát	szlovén	német- szlovén	összesen
	1970	5	2	4	6	–
1980	2	2	1	4	1	10
1985	2	2	1	2	2	9
1990	2	2	1	2	2	9
1992	2	2	2	2	2	10

tanulók száma	német	horvát	szlovén	összesen
	1970	376	386	407
1980	526	320	346	1192
1985	468	372	328	1168
1990	471	339	226	1036
1992	441	311	183	928

Ha a globális adatokat vesszük szemügyre, akkor rögzíthetjük azt a tényt, hogy a nemzetiségi iskolák alig több mint 20 év alatt elveszítették iskoláiknak 41%-át, a nemzetiségi iskolák pedig tanulóik 20%-át. A számuk önmagukban is mellbevágóak, ám részletes megvitatásuk nélkül elsikkadhatna a lényeg. Hiszen bárki mondhatná, hogy a hasonló településszerkezetű vidékeken (pl. az Őrségben) ugyanilyen nagyságrendben szűntek meg az iskolák, és a fogyó népességű kis falvakban az évi átlagos 2%-os tanulói létszám csökkenés természetes dolog, sőt ennél magasabb arány az általános. Éppen az ilyen felületes és summás megállapítások elkerülése végett nekünk a dolgok mélyebb rétegeibe kell ásniuk. Nézzük meg tehát az egyes nemzetiségekre vonatkozó részadatokat!

A legpozitívabb tendenciákat kétségtelenül a német etnikum iskoláztatásában érhetjük tetten. Az e nemzetiségi nyelvet tanulók létszáma 1970 óta 17%-kal nőtt, a nemzetiségi nyelvet oktató iskolák száma is csak eggyel csökkent. Különösen nagy volt a tanulói létszám növekedése az 1970–80-ig tartó tíz évben, amikor ez az arány a 28%-ot is meghaladta. Ebben több tényező játszott szerepet. Mindenekelőtt az, hogy a hivatalos politikában még csak ebben az időben kezdtek oldódni a németességgel való ellenérzések gátjai, amikor már a déli szláv népcsoportokkal való kiemelt törődés a nagy politika számára nemzetközi presztizs kérdése volt.<sup>†</sup>

Ennek eredményeképpen újabb nemzetiségi csoportok vállalták hovatartozásukat, harcoltak a nemzetiségi oktatás feltételeiért. Ennek következményeként az addig egyetemlegesen mindenkivel szlovént taníttató Felsőszölnöki Általános Iskolában megindulhatott a német nyelv oktatása. A fellendülést biztosította az általános politikai légkör enyhülése is, az, hogy a német nemzetiségi iskolák korlátozottan ugyan, de utazhattak német nyelvterületre, hogy az osztrák tv. adásai foghatóak voltak stb. Mindezekhez hozzájárult az is, hogy a köztesítés talán a német etnikum számára okozta a legkisebb megrázkódtatást, hiszen Kőszegen a

<sup>†</sup> Az adatok lelőhelyei: a Művelődési Minisztérium Statisztikai Tájékoztatója az alapfokú oktatásról. Kiadja: a Tudományos-szervezési és Informatikai Intézet. Budapest, 1970/71, 1980/81, 1985/86, 1990/91 évi kötetei.

<sup>‡</sup> Ennek a folyamatnak jellemző esete volt, amikor 1983-ban a három nemzet illetve nemzetiség együttélését példázandó és egymás kultúrájának cseréjét segítő Szentgotthárdon Népek Barátsága Klub nyitott, de annak cégtáblájára a klub neve még csak magyarul és szlovénul került ki.

környéken megszűnt kisiskolákat helyettesítő, sok tekintetben azok adottságait meghaladó feltételekkel és színvonallal rendelkező nemzetiségi iskola nyílt, amint említettük, a felsőszőlőki iskolában megindult a tanítás, a 8-as számú főút menti falvak gyermekei előbb Rábafeüzesen majd Szentgotthárdon részesülhettek szakszerű oktatásban. És persze azt se felejtjük el, hogy a német – mint világnyelv – vonzóbb volt a szülők és tanulók számára, mint a szlovén vagy a horvát. A horvát oktatás adatai megerősítik azt a tapasztalati tényt, hogy a megyében élő horvátok a legerősebb nemzetiségi identitástudattal rendelkeznek. Ennek – már említett – tanúbizonysága, hogy értelmiségük, köztük az itt dolgozó pedagógusok akkor is vállalták a gradiscei identitást, amikor hivatalosan a szerb-horvát nyelvet és kultúrát kellett terjeszteniük. Ezek a pedagógusok a tanórákon is megszólaltak a gradiscei nyelven, a művészeti csoportokban így fejezték ki érzéseiket, és a helyi lakossággal való érintkezésben természetes módon használták azt. A horvátság összetartása más módon is kifejeződött, az elköltözött horvátok egyesületei állandó kapcsolatot tartottak és tartanak fenn volt falvaikkal. Ebből következően – ámbár az anyaországuktól alig kaptak segítséget, az elmúlt évtizedek hivatalos megyei politikája pedig nem favorizálta őket – az általános iskolában horvátul tanuló gyerekek számára 1970-től csak 21,2%-kal csökkent. Ez az arány összhangban van az elköltözésekből származó fogyással illetve a gyermeklétszám általános csökkenésével. A horvát nyelvterületen élő szülőkhöz megvan a szükséges motiváltság, hogy gyermeküket anyanyelvükön taníttassák. Jól látják a horvátok vezetői, hogy a következő szükséges lépés a Szombathelyre költözött etnikum iskolarendszerének megteremtése.

A legellentmondásosabban a szlovén nyelvoktatás helyzete alakult. Pedig 1970-ben a vend-szlovénoknak volt a legtöbb iskolájuk (6), és a nemzetiségi oktatásban részt vevők száma is (4.079 náluk volt a legmagasabb. Ennek azonban jórészt az volt az oka, hogy a 60-as évek második felétől mind a megyei párt- és állami szervektől, mind anyanemzetétől ez az etnikum kapta a legnagyobb figyelmet és gondoskodást. Ennek az volt az „ára”, hogy az iskolákban, a hivatalos érintkezés során a szlovén irodalmi nyelvet kellett használniuk. A korábbi jogszabályok kivételes esetekben engedték meg, hogy a gyermekek ne a lakóhelyük szerinti általános iskolába járjanak. Ez még kivételesebb volt a Vendvidéken, hiszen a szentgotthárdi iskolaigazgatónak egyenesen megtiltották, hogy szlovén nemzetiségű gyereket iskolájába fölvegyen. Más helyzet állt elő a Szentgotthárdi 2. számú Általános Iskola megnyitásakor (1985-ben), illetve a rendszerváltás után. Már a 70-es évek végétől napirendre került, hogy a szlovén tanulók iskolai feltételeit kardinálisan meg kell javítani. Ennek az első elképzelések szerint egy Szentgotthárdon megépítendő iskola és kollégium lett volna a megoldása.<sup>†</sup>

Ezt az elképzelést a szentgotthárdi vezetés – közte e sorok írója is – támogatta, mert ebben a megoldásban látta a szentgotthárdi általános iskola lehetetlen helyzetének javítását. A szentgotthárdi iskolában a nemzetiségi nyelv tanításának optimális feltételei teremődtek meg (könyvtár, technikai feltételek, 1988-tól anyaországi nyelvi lektor alkalmazása) mégis rohamosan csökkent a szlovén nyelvet tanulók száma. Milyen okokra vezethető ez a tendencia vissza? A felületes ítésk könnyen azt válaszolhatná, hogy előre látható volt: a városban meglazulnak a nemzetiségi kötelékek eresztékei, hogy fölszívódnak a nemzetiségi közösségek. Bizonyosan az efféle megközelítésnek is van valóságalapja. Ám miért nem következett be Kőszeg térségében ugyanez az állapot a németek körében? Mélyebb okok játszottak itt közre. Tudniillik nemcsak a városban élő vend-szlovén szülők sokasága nem járhatja anyanyelvi órákra gyermekét (inkább a másik általános iskolába íratja valamilyen indokkal),

† Vö. Vas megye VI. ötéves terve.





hanem a falvakból is egyre számosabban járatták gyermekeiket nem nemzetiségű iskolákba. Azt hiszem, hogy a motiválatlanság egyrészt elvi-tartalmi, másrészt módszerbeli okokra vezethető vissza. Ennek a nemzetiségnek a körében elmaradt a vend vagy szlovén dilemma illetve a vend-szlovén kérdés alapos, előítéletektől mentes tisztázása. Ehelyett hivatali nyomással, enyhe erőszakkal is elakarták fojtani a problémát és az etnikumra rákényszeríteni a hivatalos álláspontot.

## A helyzet ma. Tendenciák és tennivalók<sup>†</sup>

### *Az óvoda*

Nem kétséges, hogy a nemzetiségi nyelv elsajátíttatása és a nemzetiségi identitás-tudat megerősítése a születés pillanatától kezdődő folyamat, benne három tényezőnek: a családnak (kitüntetően az édesanyának), az egyháznak és a szervezett oktatásnak van szerepe. Így hát az óvoda küldetése sem kisebb, mint az általános iskoláké. Vegyük szemre a nemzetiségi óvodák helyzetét!

### II. TÁBLA

#### *Nemzetiségi óvodák és iskolák a megye településein*

	horvát	német	szlovén
Óvoda			
települések száma	3	7	6
óvodások száma	163	186	107
Általános iskola			
települések száma	4	6	4
iskolások száma	311	441	183

A nemzetiségi vidékek óvodai ellátása teljesen mondható. Minden községben, ahol csak egyáltalán fenntartható óvoda, az önkormányzatok ragaszkodnak hozzá, szívükön viselik az ügyét. Alighanem országosan is egyedülálló, hogy Apátistvánfalva önkormányzata Kétvölgygel és Orfaluval együtt egy olyan nemzetiségi óvodát működtet, ahol a 6 gyerek gondozását 2 óvónő és egy dajka végzi, az egy gyerekre jutó költség 120.000 forint, és ráadásul az óvoda a szülőknek ingyenes.

A létszámadatok azt mutatják, hogy az óvodáskorúak számára a német és a horvát nemzetiségű szülők igénylik leginkább az anyanyelvi foglalkozásokat. Az óvodákba átlagban 3–4 évet töltenek a gyerekek és nem is minden gyerek jár óvodába, ezért a mostani állapotok szerint a nemzetiségi nyelvet tanító iskolák mintegy az óvodai létszám 2,5-szeres tanulói létszámra számíthatnak, ha csak időközben meg nem változik a szülők illetve a gyermekek affinitása. Ezért – megítélésem szerint – a német nemzetiségi nyelvet tanuló általános iskolások száma megyénkben 430–450 körül, a horvátoké 300–350 körül stabilizálódhat. A vend-szlovén térségben más a helyzet. Az anyanyelvi foglalkozásokon lévő óvodáskorúak száma az etnikumok közt a legkisebb, és a mélyebb vizsgálatok azt mutatják, hogy nem mindegyikük folytatja majd a nyelv tanulását az általános iskolában. A legkisebb a termé-

<sup>†</sup> A megállapításaimhoz felhasználtam Bencsics Imréné horvát és Cser Márta német nemzetiségi szaktanácsadók írásbeli összegezését. Ezúton mondok köszönetet munkájukért és a felhasználáshoz adott hozzájárulásukért.

szetes igény a nyelv tanítására a Szentgotthárdra települt szülők részéről. A szentgotthárdi óvoda létszáma 293, ebből – óvatos becslések szerint is – 75–80 gyerek vend-szlovén származású, és a nyelvi foglalkozásokra 19-en járnak. Érdekes azonban, hogy a 19 gyerek közül 3-nál nincs nemzetiségi illetve nemzetiségi nyelvi háttér. Ez nagyon pozitív, új jelenség. De nem az, hogy 50–60 nemzetiségi szülő az agitáció és meggyőzés ellenére sem íratta be gyermekét nyelvi csoportba. Más oldalról a nemzetiségi közösségekben lévő óvodákba ab ovo beírják a gyerekeket a szlovén nyelvi csoportba. Így pl. a szakonyfalusi cigány gyerekek is szlovént tanulnak, jelenleg nincs is ellenállás a cigány szülők részéről, de aligha valószínű, hogy ők az iskolában is erre a nyelvre íratják gyerekeiket. Alsószölnökön sajátos megoldást választottak: a vegyes lakosság gyerekeit a magyaron kívül szlovénra és németre is tanítják. Meglehetősen ellenérzésekkel veszik ezt tudomásul a többségében német ajkú szülők, és nyilván az ő gyerekeik az iskolában nem a szlovént folytatják majd. Mindezekre figyelemmel, azt prognosztizálhatjuk, hogy a szlovén nyelvet tanuló iskolások száma a közeljövőben nemigen emelkedik, sőt: a mostani mélypont stabilizálásához is erőfeszítések kellenek.

Az óvodák mindegyikében szakképzett, nemzetiségi származású pedagógus tartja a nyelvi foglalkozásokat. Természetesen az volna a kívánalom, ha anyanyelvi környezetben folyhatnának egész nap a programok. Ehhez anyanyelvű dajkák és óvónők kellenének. Csaknem egy évtizede ugyan megindult Sopronban a német nemzetiségű óvóképzés, a gradiscei horvát óvónők felkészítése azonban csak ebben a tanévben kezdődött. Így hát a fenntartók és a tanügyirányítók csak arra törekedhettek, hogy a nemzetiség szülőttei képesítést szerezzenek, illetve, hogy a személyzet közt valaki beszélje az adott nyelvet. A nyelvoktatáshoz az objektív feltételek szerényen állnak csak rendelkezésre. Hiányoznak az óvodai nemzetiségi nyelvoktatási programok, kevés az életkornak és a speciális helyzetnek megfelelő képeskönyv, nyelvi-kommunikációs játék. E gondon segítő a burgenlandi horvátok saját programcsomagjaikat juttatják el hozzánk, pedagógiai intézetünk célzott továbbképzéseket tart és tavaly a nem szlovén nyelvű, de a Vendvidéken dolgozó óvónők, dajkák számára 500, gyakran használt szót és kifejezést tartalmazó szótárt adott ki. Az óvodai anyanyelvi és nemzetiségi oktatást-nevelést segíti a Nyelvben él a nemzet. Szombathelyen bejegyzett alapítvány is. 1992-ben pl. Varázsország címmel óvodai mondókákat, verseket adott közre német, horvát és szlovén nyelven.

Az általános iskolákra vonatkozó adatokból az derül ki, hogy a nemzetiségi területeken kevesebb az iskolák száma az óvodákénál. Amíg a 3–6 évesek számára 18 intézmény áll a rendelkezésre, addig az iskolásoknak 14. Ráadásul a kevesebb intézmény azt is jelenti, hogy ezek egy része (Felsőcsatár, Felsőszölnök, Horvátzsidány) több nemzetiség gyermekeinek oktatását kénytelen felvállalni. Felsőcsatáron és Horvátzsidányban a horvátok és a németek, Felsőszölnökön a szlovének és a németek tanulnak együtt. Ennek a kényszerű helyzetnek számtalan előnye van, ám az anyanyelv tanítása-gyakorlása tekintetében hátránya is, ugyanis a más-más nemzetiségű tanulók az egymás közti kommunikációban, a természetes érintkezésben a magyart használják közvetítő nyelvként. Milyen célokat is tűzön ki maga elé a nemzetiségi oktatás? Mindenekelőtt le kell szögezelnünk: a nemzetiségi és az idegennyelv-oktatás céljaiban is csak egészen kis területen azonos. Ez pedig a tanulók aktív és alkotó nyelvhasználatra történő felkészítése. A nemzetiségi nyelvoktatásnak ezen túlmenően még legalább két funkciója van: a nemzetiségi kultúra és hagyományok megismerése, gyűjtése és ápolása, és az interkulturális kapcsolatrendszer kiépítése, amelynek következtében eltávolodik a kulturális-, nyelvi és képzési rendszer monolitikus berendezkedésétől, és kialakítja a tanulóknak az interkulturális, esetenként a multikulturális ismeretszerzésre való készséget. Mind a három cél elérésének alapkérdései: mit (milyen nyelvváltozatot); milyen rendszerben; kik; és milyen eszközökkel tanítsanak?

A német etnikum esetében válaszolhatunk a legkönnyebben a kérdésekre. Egyrésztől az otthonról hozott laza kötődés a tájnyelvhöz, másrészt a németnek, mint egységesült köz-



nyelvnek a nemzetközi érintkezésben betöltött jelentősége miatt, föl sem merül senkiben, hogy milyen nyelvváltozatot tekintsen mintának a nemzetiségi iskola. Amint arra utaltunk már, a horvátország öt éve választott: az általa beszélt gradiscei horvátnak a köznyelvi változatát tanulják, tanítják az iskolákban. Ennek a lépésváltozásnak az volt az eredménye, hogy a szülők nagyobb meggyőződéssel fratták gyermekeiket nemzetiségi iskolába. A vend-szlovénok sajátos problémájára már utaltunk. Ők iskoláikban a szlovéniai irodalmi szlovént tanítják, miközben a nagyszüleik, kisebb részben szüleik a vendet beszélik. Abban a tekintetbe, hogy milyen „technológiával” tanítsák a nyelvet, nincs különösebb részletkülönbség. A nemzetiségi tudat illetve nyelvismeret egyetlen etnikumnál sincs olyan állapotban, hogy szóba jöhetne valamennyi tantárgy anyanyelven való oktatásának lehetősége. Így hát a legtöbb, amit kitűzhetnek maguk elé: a kétnyelvű oktatás gyakorlata.

A kétnyelvű oktatás klasszikus modelljét Szlovéniában dolgozták ki. Ott, ahol a magyarság olyan diaszpórában él, ahol a vele együtt lakó szlovénok hasonló vagy legalábbis számottevő létszámban vannak. Így nem volt gyakorlati esélye annak, hogy vegytiszta magyar iskolákat létesítsenek, de ezzel a megoldással lehetővé vált a magyartalanításnak a magyarok lakta területeken való hivatalossá tétele. Sőt! Ennek eredményeként a vegyes lakosságú falvakban a szlovén gyerekek is tanulják a magyar nyelvet. A horvátok és szlovénok lakta Vas megyei vidékeken tehát az elérhető célként a kétnyelvű oktatás fokozatos bevezetését lehetett kitűzni. Így tanítják ma már több iskolában az ének-zenét, a környezetismeretet és egyes helyeken (pl. Felsőszölnöknön) kísérleteznek a földrajz, biológia és a történelem tantárgy tanításával is. Ehhez azonban az átlagosnál is jobban felkészült pedagógusok kellenek, akik egyformán bírják mind a két szóban forgó nyelvet, és akiknek speciális adottságuk van egy ilyenfajta oktatási módra. Ugyanis szinte fele időben kell elsajátíttatniuk az adott szaktárgy ismeretanyagát, hiszen a kétnyelvűség címén nem lehet növelni a tantárgyi órák számát. Mégis: belátható idő távlatában nem lehet mást megcélozni, mint a kétnyelvű oktatás korszerűsítését és megfontolt, fokozatos bővítését.

Minden nemzetiségi oktatás kulcskérdése: kik tanítják a gyerekeket? A sajátos körülmények miatt a nemzetiségi iskolákba kellenének a legfelkészültebb, a tartalmi és módszertani megújulásra legfogékonyabb pedagógusok, ráadásul olyanok, akik a nemzetiség nyelvét beszélik, illetve maguk az adott nemzetiség szülöttei. Az ennek megfelelést nehezíti az a tény, hogy a nemzetiséglakta vidékek aprófalvas településekből állnak, alacsony szintű infrastruktúrával, azaz: nem vonzóak az értelmiségiek számára.

Ennek köszönhetően hosszú évtizedeken át a nemzetiségi iskolákban alacsonyabb volt a szakosan leadott órák száma, mint a megyei átlag. 1970-ben pl. még 100 órából csak 68-at tartott szakképzett tanár ezekben az iskolákban, ma már 94-et. Minthogy a nemzetiségi iskolák többségében évfolyamonként csak 1–1 osztály működik, ennél az aránynál magasabbat már nem lehet célul kitűznünk. A tanítás szakszerűségének tekintetében az áttörés időszaka 1980–85 közé esett, amikor is a szakosan leadott órák száma 74,2%-ról 92,5%-ra nőtt. Az előrelépésben meghatározó szerepe volt a Szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola létének, illetve az ott megindított szlovén tanárképzésnek. Ugyanis a szlovén szak mellé egy másik szaktárgyra is képesítést szerzett a pedagógus. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azonban azt sem, hogy ebben az időszakban megszűnt több nemzetiségi kisiskola és nyitotta meg kapuit a Szentgotthárdi 2. számú Általános Iskola.

A nemzetiségi nyelv oktatásának személyi feltételei fokozatosan javultak. A szombathelyi főiskolán másfél évtizede folyik szlovén tanárképzés, 1990-től pedig horvát szakos hallgatókat is fogadnak. Emellett számosan szereztek diplomát Szlovéniában is. Azt rögzíthetjük, hogy a szlovént mindenütt nemzetiségi származású szakos pedagógus tanítja, a horvát oktatásában pedig a helyi nemzetiségi pedagógusok mellett (akik között vannak nyelvet jól

beszélő, de nem horvát szakosok) két, Vajdaságból áttelepült kollega működik közre.<sup>†</sup> A német nemzetiségi iskoláinkban 13-an tanítják a nemzetiség nyelvét, közülük hatan német szakosok, három most szakosodik, négyen pedig nyelvvizsgával rendelkeznek. A 13 pedagógusból azonban csak 4 nemzetiségi, igaz, hogy további három a kezdetétől nemzetiségi iskolában tanít, és mindannyian a kisebbséghez tartozónak vallják magukat. A nemzetiségi nyelvtanárok segítése fokozott törődést igényel. Különleges helyzetükre figyelemmel a Vas Megyei Pedagógiai Intézet minden etnikum tekintetében nemzetiségi szaktanácsadó-szakértőt foglalkoztat. (Ez a gyakorlat ma már több megyei pedagógiai intézetben él.) Meggyőződésünk szerint a nemzetiségi iskoláknak ugyanis nem felügyeletre és felügyelőkre van szükségük (ezért is állok értetlenül a Művelődési- és Köznevelési Minisztérium döntése előtt, amely szerint főállású, nemzetiségi hivatalnok-felügyelőket toboroz), hanem feltételekre, eszközökre és segítségre. A nemzetiségi tanárok továbbképzésének megyénkben kialakulásában van egy ésszerű gyakorlata. A némettanárok továbbképzésében a Goethe Intézet és a Burgenlandi Pedagógiai Intézet működik közre. A horvát tanárok képzését regionális szinten szervezzük, Győr-Moson-Sopron megyével együtt. Ezeken elsősorban a burgenlandi horvát fejlesztő pedagógusok készítik fel kollégáinkat, akik aztán burgenlandi horvát iskolákban hospitálnak, ehhez az utazási-szervezési feltételeket intézetünk biztosítja. A szlovén tanárok továbbképzése elsősorban a szentgotthárdi anyanyelvi lektor köré szerveződött műhelyben folyik, másrészt a testvériskola-mozgalom keretében.

A nemzetiségi nyelvoktatáshoz szükséges alapeszközöket csak áldozatos többletmunkával – és messze nem az optimális mértékben és minőségben – tudják előterjeszteni az iskolák és a pedagógusok. Németből ugyan léteznek a kizárólag erre az iskolatípusra írt tankönyvek, 5. osztályig ezekhez munkafüzetek is tartoznak, de a tankönyvek jó része elavult, kiegészítésre szorulnak. A szükséges segédanyagokat az iskolák a németországi Institut für Auslandsbeziehung (Stuttgart), az Inter Nationes (Köln), az ausztriai Landsmannschaft, a budapesti Goethe Intézet és az ausztriai testvériskolák jóvoltából ugyan megkapják, ám csak egy-egy példányban. A magyarországi nyelvkönyvek pedig árban elérhetetlenek az átlag számára. A horvátok viszonylag szerencsés helyzetben vannak, mert a burgenlandi horvátok a már évtizedek óta kipróbált taneszközöket rendelkezésükre bocsátják, ám azoknak a magyarországi viszonyokhoz való passzítása és sokszorosítása számukra is nagy gond. A szlovénoknak csak egyetlen lehetőségük van: saját maguknak kell megírniuk tankönyveiket. Erre néhány kollégában és műhelyben van is affinitás, ám a 4–500 példányban megjelentetendő tankönyv a kiadóknak nem üzlet, és bizony eddig 4–5 év is eltelt, amíg egy-egy kéziratból tankönyv lett. Ez a helyzet pedig – érthetően – nemigen motiválja az alkotókat. Mindezek mellett számtalan szemléltetőeszköze van szükség az életszerű, hatékony nemzetiségi oktatáshoz. Korábban ezeknek teljes körét, ma a többségét a pedagógusok maguk készítik. Ehhez és használatukhoz az iskolák ma már rendelkeznek a legalapvetőbb oktatási segédeszközökkel, de nem megfelelő mennyiségben és minőségben. Az iskolákban csak legfeljebb kiskapacitású fénymásoló, elöregedett írás- és diavetítők, gyenge minőségű magnók vannak, hiánycikk a nemzetiségi nyelvű információhordozó is. Fölmerül a kérdés: a sok tanórán kívüli feladat, program, a központilag nem biztosított taneszközök előállításának költségeit milyen forrásból fedezik? Csak töredék részben elegendő erre a nemzetiségi iskoláknak járó központi, normatív tá-

<sup>†</sup> Az 1992/93. tanévben a megye horvát nemzetiségi iskoláiban 11-en tanítják a horvát nyelvet. Közülük 6 nyelvszakos, 1 kiegészítő szakként jelenleg végzi a horvátot, 2 a Vajdaságból jött, 2 kollega pedig tanító szakos, de jól beszél a helyi nyelvet.



mogatás. A szűkös alapok pótlásához a nemzetiségi szövetségek is hozzájárulnak, másrészt pedig az egyes alapítványi pályázatok adnak lehetőséget a források bővítésére. Az a nemzetiségi pedagógus, aki küldetését be akarja tölteni, egyszerűen rá van kényszerítve bizonyos projektek kidolgozására, alapos és tényleges indokokkal alátámasztott pályázatok írására, amely aztán többnyire meg is hozza a maga 10–20 ezer forintos eredményét.

### *Középfokú iskolák*

Sajnálatos tény, hogy a megyében a nemzetiségi számára speciális középfokú intézmény nincs. Ez nyilvánvalóan befolyásolja az alapfokú oktatáshoz való viszonyt. Igaz, hogy a szentgotthárdi Vörösmarty Gimnáziumban a 60-as évek végétől heti két órás szakkörben foglalkoztak a szlovén nyelvvel, hogy egy időben Szombathelyen is kísérleteztek az e városban élő vend-szlovén illetve horvát középiskolások összefogásával, de ezek eléggé esetlegesek voltak, és az utóbbi kezdeményezés el is halt. A gimnáziumokban folytatandó nyelvtanulásra ösztönzést az is nehezítette, hogy szlovén és horvát nyelvből a nem nemzetiségi középiskolákban 1993-ig nem lehetett érettségizni. Ezt a lehetetlen helyzetet az MKM feloldotta, ezért a szentgotthárdi gimnáziumban már évente 2–6 tanuló anyanyelvét tanulja tovább, és abból tesz érettségi vizsgát.

Ezt a sajátos helyzetet fölismerve 1991-ben Sárközy Csaba tanár kollega megfogalmazta a “Közép-Európa” nyolcosztályos gimnázium általános koncepcióját. Abból indult ki, hogy a nagyságrendek miatt tisztán kisebbségi nyelvű középiskola működtetése lehetetlen, a tisztán magyar nyelvű iskola pedig sérti a nemzetiségek elvi egyéni és közösségi jogait. A megoldást egy olyan iskolában látta, amely egyesíti mindkettő előnyeit: megőrzi az identitástudatot, a hagyományt, egyúttal alkalmassá teszi diákjait a magyar környezetben való szakmai-emberi érvényesülésre is. A szerző érveinkre hallgatva – amelynek lényegi eleme volt, hogy a 10 éves korban történő szelekció túl korai, különös tekintettel az anyanyelvi környezetből való kiszakításra – a koncepciót hatosztályossá dolgozta át. Figyelemre méltó elképzeléseinek megvalósítása elé azonban éppen a nemzetiségi falvak értelmiségei emeltek akadályt.

Környezetemben egyre többen jósolják a nemzetiségek gyors asszimilációját és ezzel együtt azt, hogy szükségtelemmé válik megénkben a nemzetiségi oktatással való foglalkozás, hiszen arra nem lesz igény. Alapvetően más az én véleményem. Úgy gondolom, hogy a nemzetiségek a paternalista, a kívülről vezérelt politikai gyakorlat megszünte utáni óhatatlanul bekövetkezett kisebb-nagyobb zavarodottságból ki fognak kerülni, és autentikus módon végzik el önmeghatározásukat. Ezzel együtt fog erősödni a természetes igényük nyelviük, kultúrájuk ápolására. Az persze valószínű, hogy ez a folyamat nem egyforma módon és eredménnyel zajlik le mindannyiuknál. És az is megjósolható, hogy a törvényszerű, ám nem kívánatos asszimiláció bizonyos helyzetekben és bizonyos rétegeknél bekövetkezhet. Ám ismételten hangsúlyozom, hogy a nemzetiségek identitástudata erősödhet a jövőben. Ehhez azonban az iskolai oktatás területén is jó néhány tennivalónk van. Közülük az alábbiakat tartom kiemelendőnek.

A kiépült nemzetiségi óvoda- és iskolarendszert meg kell őriznünk. További körzetesítést a nemzetiségi oktatás ügye a megyében nem bír el. Ez persze nem azt jelenti, hogy a nagyon alacsony gyermeklétszámú iskolákban (pl. Apátistvánfalva) nem kényszerülnek rá csoportösszevonásokra illetve más racionalizálásra. Egy, nemzetiségi környezetben működő, kis létszámú összevont (vagy részben összevont) általános iskola még mindig inkább kívánatos, mint a közeli városba való bekörzetesítés. (Egyébiránt el kell oszlatnunk azt a tévhitet, hogy a nem teljesen osztott iskola színvonala ab ovo gyengébb az osztotténál.)

Mínt hogy a nemzetiségi oktatásnak is a kulcsfigurája a pedagógus, minden eszközzel támogatnunk kell a nemzetiségi tanárképzést, és kitüntetett figyelmet kell fordítanunk a nemzetiségi kollegák továbbképzésére. A ROK-ok mellé telepítendő nemzetiségi tanfelü-

gyelet megszervezése ellenére ebben a kérdésben a megyei pedagógiai szolgáltató szervezeteknek változatlan feladatuk és felelősségük lesz.

A Művelődési- és Közoktatási Minisztériumnak rendet kell tennie a nemzetiségi tankönyvek és segédeszközök biztosításában. A helyi-, megyei önkormányzatoknak – és intézményeknek – közre kell működniük a nemzetiségi iskolák anyaországbeli kapcsolatainak ápolásában, a partnerkapcsolatok feltételeinek megteremtésében. A nemzetiségi pedagógusok és iskolák innovatív elképzeléseit – országos és megyei szinten is – anyagilag és szakmai menedzselés útján az eddigieknél dinamikusabban kell segíteni.

*Szabó László*

## NÉMETEK BARANYÁBAN

A magyar társadalomnak a közelmúltban végbemenő történelmi változásai erőteljesen ráirányították a figyelmet a nemzeti kisebbségek helyzetére, jogaik, érdekeik érvényesítésének lehetőségeire, korlátaira is. Az általános problémakörön belül megkülönböztetett hangsúlyú a kulturális autonómia, az anyanyelvű, illetőleg az anyanyelven történő oktatás jogával élés gyakorlata, ennek minősége.

A megyében élő nemzetiségek demográfiai mutatóiból egyértelműen következik, hogy nagy felelősség hárul mind a települési, mind a megyei önkormányzatra, mind a pedagógiai szakszolgáltatást végző megyei pedagógiai intézetre a nemzeti kisebbségek nyelvét oktató óvodák, iskolák szakmai munkájának segítésében, a munkához szükséges feltételek biztosításában. (Az országban élő német anyanyelvűek 38%-a Baranya megyében él.)

A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet és annak jogelődje alaptevékenységeinek sorában mindig megkülönböztetett figyelmet fordított a kisebbségi nyelvet és nyelven oktató intézmények szakmai támogatására, az intézményi fejlesztések elindítására, menedzselésére, az oktatáshoz szükséges, de hiányzó taneszközök összeállítására, a tehetséggondozás különböző formáinak bevezetésére, a pedagógus továbbképzés intenzív változatainak meghonosítására.

Munkánk közben arra törekszünk, hogy az intézmények valós szükségleteit differenciáltan elégítsük ki szellemi és anyagi erőforrásaink határain belül.

Ezzel a szándékkal rendeztük meg azt az országos konferenciát 1990-ben, amelynek legfőbb céljaként azt tűztük ki, hogy megoldásokat keressünk a kisebbségek anyanyelvoktatásának fejlesztéséhez, ajánlásokat fogalmazzunk meg a továbbképzéshez az irányító szervezeteknek. Az itt elhangzott néhány megoldásra váró feladat még 1993 elején is aktuális: „A Művelődési Minisztérium mielőbb készítse el a kisebbségek anyanyelvoktatásának koncepcióját. A fejlesztési elképzelések kidolgozásába vonják be a gyakorló pedagógusokat. Újra kell gondolni az óvónő-, a tanító és tanárképzés struktúráját, tartalmát a képzési igényeknek megfelelően. Az oktatás eredményességéhez jobb tantervekre, tankönyvekre, taneszközökre van szükség. A kisebbségek oktatásában az alternativitásnak megkülönböztetett a szerepe. A nyelvoktató típusú szervezeti forma nem felel meg az eredményes nyelvoktatásnak. A fejlesztés útja a kétnyelvűség, illetve az egynyelvűség lehet minden intézménytípusban. A kisebbségi pedagógusoknak nincs önálló országos szakmai-módszertani lapja. A Baranya megyei Pedagógiai Intézet 1989-től jelenteti meg az *Unsere Schule* és a *Nasa skola* című módszertani lapokat. A pénzügyi lehetőségek évi két alkalommal körülbelül másfél, két ív terjedelemben teszik lehetővé a megjelentetést. E két lapot az ország valamennyi nemzetiségi (német, horvát) nyelvet oktató óvodája, iskolája ingyen kapja meg. Anyagi támogatással

gyelet megszervezése ellenére ebben a kérdésben a megyei pedagógiai szolgáltató szervezeteknek változatlan feladatuk és felelősségük lesz.

A Művelődési- és Közoktatási Minisztériumnak rendet kell tennie a nemzetiségi tankönyvek és segédeszközök biztosításában. A helyi-, megyei önkormányzatoknak – és intézményeknek – közre kell működniük a nemzetiségi iskolák anyaországbeli kapcsolatainak ápolásában, a partnerkapcsolatok feltételeinek megteremtésében. A nemzetiségi pedagógusok és iskolák innovatív elképzeléseit – országos és megyei szinten is – anyagilag és szakmai menedzselés útján az eddigieknél dinamikusabban kell segíteni.

*Szabó László*

## NÉMETEK BARANYÁBAN

A magyar társadalomnak a közelmúltban végbemenő történelmi változásai erőteljesen ráirányították a figyelmet a nemzeti kisebbségek helyzetére, jogaik, érdekeik érvényesítésének lehetőségeire, korlátaira is. Az általános problémakörön belül megkülönböztetett hangsúlyú a kulturális autonómia, az anyanyelvű, illetőleg az anyanyelven történő oktatás jogával élés gyakorlata, ennek minősége.

A megyében élő nemzetiségek demográfiai mutatóiból egyértelműen következik, hogy nagy felelősség hárul mind a települési, mind a megyei önkormányzatra, mind a pedagógiai szakszolgáltatást végző megyei pedagógiai intézetre a nemzeti kisebbségek nyelvét oktató óvodák, iskolák szakmai munkájának segítésében, a munkához szükséges feltételek biztosításában. (Az országban élő német anyanyelvűek 38%-a Baranya megyében él.)

A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet és annak jogelődje alaptevékenységeinek sorában mindig megkülönböztetett figyelmet fordított a kisebbségi nyelvet és nyelven oktató intézmények szakmai támogatására, az intézményi fejlesztések elindítására, menedzselésére, az oktatáshoz szükséges, de hiányzó taneszközök összeállítására, a tehetséggondozás különböző formáinak bevezetésére, a pedagógus továbbképzés intenzív változatainak meghonosítására.

Munkánk közben arra törekszünk, hogy az intézmények valós szükségleteit differenciáltan elégítsük ki szellemi és anyagi erőforrásaink határain belül.

Ezzel a szándékkal rendeztük meg azt az országos konferenciát 1990-ben, amelynek legfőbb céljaként azt tűztük ki, hogy megoldásokat keressünk a kisebbségek anyanyelvoktatásának fejlesztéséhez, ajánlásokat fogalmazzunk meg a továbbképzéshez az irányító szervezeteknek. Az itt elhangzott néhány megoldásra váró feladat még 1993 elején is aktuális: „A Művelődési Minisztérium mielőbb készítse el a kisebbségek anyanyelvoktatásának koncepcióját. A fejlesztési elképzelések kidolgozásába vonják be a gyakorló pedagógusokat. Újra kell gondolni az óvónő-, a tanító és tanárképzés struktúráját, tartalmát a képzési igényeknek megfelelően. Az oktatás eredményességéhez jobb tantervekre, tankönyvekre, taneszközökre van szükség. A kisebbségek oktatásában az alternativitásnak megkülönböztetett a szerepe. A nyelvoktató típusú szervezeti forma nem felel meg az eredményes nyelvoktatásnak. A fejlesztés útja a kétnyelvűség, illetve az egynyelvűség lehet minden intézménytípusban. A kisebbségi pedagógusoknak nincs önálló országos szakmai-módszertani lapja. A Baranya megyei Pedagógiai Intézet 1989-től jelenteti meg az *Unsere Schule* és a *Nasa skola* című módszertani lapokat. A pénzügyi lehetőségek évi két alkalommal körülbelül másfél, két ív terjedelemben teszik lehetővé a megjelentetést. E két lapot az ország valamennyi nemzetiségi (német, horvát) nyelvet oktató óvodája, iskolája ingyen kapja meg. Anyagi támogatással



országos szakmai-módszertani lappá válhatna e két kiadvány, melyek gondozását a Baranya megyei Pedagógiai Intézet a jövőben is elvállalná...”†

Az elmúlt két év legszorítóbb gondja változatlanul a tanterv-, tankönyvhiány, különösen a kétnyelvű iskolákban. Természetesen ezt a problémát nem a mi kompetenciánk megoldani, de felelősségünknek éreztük, hogy a megyében összegyűlt tapasztalatok alapján taneszközként használható tanulmányi segédleteket állítsunk elő alkotó munkacsoportok működtetésével. Szándékunkat a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatásfejlesztési Alapja, a Pro Renovanda Cultura, a Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Alapítvány pályázati úton elnyert összegekkel (közel 1.300.000 Ft) támogatta. A munkacsoportok által összeállított tíz kéziratból így megjelenthet rendszeresen a német módszertani periodika, több, a helyi tervezést segítő alternatív tantervi javaslat, a kétnyelvű iskolák munkáját segítő munkafüzet-, tankönyv-, szöveggyűjtemény jellegű segédletek (Környezetismeret 4. és 5. osztály részére, Történelem 5. és 6. osztály részére, A magyarországi német kisebbség története 5–8. osztályosok részére).‡ A többi folyamatban lévő szakanyag megjelentetése – mely ugyancsak a kétnyelvű földrajz- és történelemtanításhoz nyújtana segítséget elsősorban szaknyelvi és módszertani szempontból – csak további külső anyagi támogatás útján képzelhető el.

Az 1991/92-es tanévtől a kisebbségi intézmények oktató munkájának segítésére több szakmai szervezetet és külképviselői szert sikerült megnyernünk a német nyelvterrületről (Steiermarki Pedagógiai Intézet, Steiermarki Tartományi Ifjúsági Szervezet, Österreichische Landsmannschaft, Donauschwabische Kulturstiftung, Inter Nationes, Goethe Intézet, Studienzentrum für Ost-West Probleme, Németországi Szövetségi Köztársaság Pécsi Főkonzulátusa, Osztrák Köztársaság Tiszteletbeli Pécsi Konzulátusa stb.). Közreműködésükkel lehetővé vált olyan iskolai szakmai kérések teljesítése, mely az oktatás eredményességét kedvezően befolyásolhatja. Így például e tanévben meg tudtuk rendezni a kétnyelvű általános iskolák első országos tanulmányi versenyét, melyre az országból 46 tanuló érkezett. Az első helyezett tanulók (10 fő) fődjia egy-egy hetes külföldi táborozás, melyet a külföldi támogatók tettek lehetővé. Hasonlóképpen jelentős esemény, hogy a Goethe Intézet és a Baranya megyei Pedagógiai Intézet közös szakmai szervizszolgálatot hozott létre. A főleg kistelepüléseken élő pedagógusok felkészített szaktanácsadóktól kaphatnak információkat német tankönyvek iskolai felhasználásának módszertani lehetőségeiről, külföldi továbbképzésekről, s könyvmegrendeléseiket sem Budapesten kell intézniük.

A társadalomban, az oktatásügyben végbemenő változások, a megyei nemzetiségi szervezetek (Magyarországi Németek Szövetségének Baranyai Szervezete, Lenau-Egyesület, Schulverein) együttműködési készsége, a gazdagodó külföldi kapcsolatrendszer szükségessé és lehetővé tette, hogy átfogóan tájékozódjunk ismét a német kisebbségi nyelvoktatás baranyai helyzetéről. Mindezt azzal a szándékkal, hogy feltárva az intézmények – nyelvoktatással összefüggő – helyi adottságait, feltételeit, hiányosságait, fejlesztési céljait, feladatait, összehangoltabb szakszolgáltatást tudjunk számukra biztosítani, s egyúttal érzékelhetővé tudjuk tenni a megyében tapasztalható fejlesztési irányokat, melyeknek támogatásához az országos szakmai, állami, társadalmi szervezetek segítségét is kérjük.

† A nemzetiségek anyanyelvi oktatása Baranyában az óvodától az egyetemig. Baranyai Pedagógiai Körkép, 1990/1. 133–135. pp.

‡ A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet által kiadott tanulmányi segédletek: Umweltkunde für die 4. Klasse der zweisprachigen Schulen; Umweltkunde für die 5. Klasse der zweisprachigen Schulen; Geschichte für die 5. Klasse der zweisprachigen Schulen; Geschichte für die 6. Klasse der zweisprachigen Schulen; Geschichte der deutschen Minderheit in Ungarn. (Valamennyi tanulói segédletet önköltségi áron a megrendelőknek elküldjük.)



A kisebbségi nyelvoktatást érintő jövőkép felvázolásánál azonban figyelembe kell vennünk, hogy napjainkban sem hazai, sem nemzetközi viszonylatban nem készek azok a jogi szabályozók, amelyek egy konkrét cselekvési program biztos vezérfonalai lehetnének. A trendek azonban körvonalazódtak, s legalábbis támpontul szolgálhatnak a jelenleg kialakult helyi kisebbségi oktatási rendszer továbbfejlesztéséhez.

„A nemzetközi jog hatályos szabályai között jelenleg nincs olyan egyezmény – sem univerzális, sem regionális szinten –, amely a nyelvi, etnikai kisebbségek helyzetét általános érvénnyel rendezné.”<sup>†</sup> Európában várhatóan még 1993-ban ez a hiátus megszűnik. Napjainkban az Európa Tanács parlamenti közgyűlése elfogadta azt a javaslatot, hogy az Európai Emberi Jogok Chartájához fűzzenek kiegészítő jegyzőkönyvet a kisebbségek jogainak garantálásáról. Nagyon fontos kitétele az említett tervezetnek, hogy meghatározza a kisebbségek fogalmát: egy adott állam olyan lakosai, akiknek régi, szilárd és tartós kapcsolatuk van az érintett állammal, vagyis őshonosak.

A kulturális autonómiát érintően a kisebbségek garantált jogának tekinti az anyanyelv használatát, az anyanyelven történő oktatást, továbbá azt, hogy szabadon és akadályok nélkül tartson fenn kapcsolatot más államokban élő azonos közösségekkel. Az oktatási intézményrendszerrel elvárando igényt jelzi az a szövegrész is, ami kimondja, hogy a kisebbségek ne csak anyanyelvüket tanulhassák szabadon, hanem azon képzést is kaphassanak. Ezekhez a normákhoz közelít a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól készülő törvény, továbbá a közoktatást szabályozó törvénytervezet.

## A nemzeti kisebbségeket oktató intézmények célja, feladatai

A 80-as évektől dinamikusan fejlődött mind a megye, mind Pécs város közoktatási intézményeiben a nemzetiségi nyelvek oktatása, különösképpen az általános iskolákban és a német nyelv területén. A fejlesztési szándékok részint a kisebbségek által megfogalmazott igény szerint realizálódtak, több esetben azonban – nyelvoktató típusú iskoláknál – a német nyelv, mint nyugati nyelv tanulása iránti motívum, valamint a nemzetiségi oktatáshoz járó kiegészítő állami támogatás lehetett a bevezetés fő indítéka. A gyakorlat elemzése is igazolja, hogy a nemzetiségi oktatás fontos alkotóelemei – pl. kisebbség történelmének tanítása, kulturális hagyományainak megismerése – hiányoznak a nevelő, oktató munkában.

Az 1992/93. tanévben folyó vizsgálat – melyet a Baranya megyei Pedagógiai Intézet és a Magyarországi Németek Szövetsége Baranya megyei Szervezete végzett – eddigi tapasztalatai is számos ellentmondásra, rendezetlenségre, kaotikus jelenségre mutattak rá.<sup>‡</sup> A nemzetiségi nevelő-oktató intézmények többsége nyelvoktató típusú. A ma is érvényben lévő speciális cél- és feladatrendszernek nem tudnak elfogadható mértékben megfelelni. A hiányok a legfontosabb fejlesztési területen jelennek meg. A német anyanyelv (sok tanulónál idegen nyelv) hatékony oktatása, a kisebbségi önazonosságtudat kialakítása, fejlesztése, a kétnyelvűség készségének kialakítása, a nemzetiségi nyelven való önművelés igényének felkeltése, a nemzetiségi nyelvi kultúra

<sup>†</sup> A nemzeti és etnikai kisebbségek helyzete Baranya megyében. Baranya Megyei Közgyűlés Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Bizottsága, Pécs, 1991. június 3.

<sup>‡</sup> Az 1992/93. tanév vizsgálatában részt vettek és az elemzésben közreműködött: Báling József, a Magyarországi Németek Szövetsége Baranya megyei Szervezetének elnöke; Kallós Miklósné dr., a Baranya megyei Pedagógiai Intézet igazgatóhelyettese; Gáspárné Kerner Anna, Tompocsiné Cziegler Franciska, Lantos József, a Baranya megyei Pedagógiai Intézet által felkért szakértők. A vizsgálati anyag elemzését Gáspárné Kerner Anna, Tompocsiné Cziegler Franciska szakértők végezték.



közvetítése, ápolásának elősegítése. Az eredménytelenség okai rendkívül összetettek: történelmi, politikai, szociológiai, gazdasági, képzési, oktatásirányítási összetevői meghatározóak.

*A német kisebbségi óvodák, általános iskolák helyzete, a tartalmi munka jellemzői*

A megye nemzetiségi intézményrendszere a népesség-összetétel természetes következményeként tradicionálisan kialakult. Az 1992/93. tanévben végzett vizsgáldásunk 51 óvodára és 60 iskolára terjedt ki. Valamennyi intézmény önkormányzati fenntartású.

A megye óvodáinak új utakat kínált az egynyelvű óvodai kísérlet két településen (Nagynyárad, Mohács). A kísérlet kedvező tapasztalatokat hozott: a kis létszámú, kics csoportos egyéni foglalkoztatás eredményesebb; a következetes egynyelvűséggel (óvónő) – a hároméves óvodai nevelési folyamatban – megcélozható a gyermekek kétnyelvűsége; a tájnyelv-szeretet nyelvi közegéből jutnak el a gyermekek a német köznyelvig. Sajnos, a kísérlet tapasztalatai nem fogalmazódtak meg alternatív óvodai programban. A nemzetiségi óvodák napjainkig sem rendelkeznek átfogó, önálló Nemzetiségi Óvodai Programmal.

1992-től az óvónők szívesen alkalmazzák Talabér Ferencné Kétnyelvű óvodai nevelési programját. A program jól kapcsolódik az általános óvodai korszerűsítési folyamatokhoz. Ez a tény abban nyugtatja meg az óvónőt, hogy nem kell a választott nyelvi anyagot egy magyar programmal összedolgozni. Valamennyi baranyai nemzetiségi óvoda – a Német Szövetség Megyei Szervezetének közvetítésével – megkapta a stuttgarti Institut für Auslandsbeziehungen munkatársának segítségével a Du und ich c. programot. Ez a program a 3–6 éves korú gyermekek másodnyelv elsajátítási folyamatának szervezéséhez, tervezéséhez, gyakorlatához nyújtott segítséget. Jó példát ad a nyelvsajátítási folyamat integrálásához is az óvodai nevelésben. Ugyancsak az említett intézetből kapták meg az óvodák a Neue Wege der Sprachfarderung c. másodnyelv elsajátítási óvodai programot is. A különböző programok tartalmával a Megyei Pedagógiai Intézet szakértője továbbképzések szervezésével, ajánlások összeállításával ismerteti meg az érdeklődő óvónőket.

Az óvodai gyakorlatban jellemző a programok kombinált alkalmazása, adaptálása a helyi adottságokhoz (gyermekösszetétel, óvónő, választott szervezeti keret), valamint ezek kiegészítése helyi gyűjtésekkel (népszokások, mondókák, gyermekdalok stb.). A nyelvi nevelés meghatározó módszere a didaktikai játék, nyelvi játék. Ezeket az óvónők önmaguk számára rendszerezik különböző szempontok alapján. Vannak olyan játékok, melyek a szókinccs gyakorlását szolgálják a rész-egész fogalmának kapcsolásával. Ezek a különböző gyűjtemények akár kiadványba is szerkeszthetők. Kész gyűjteménnyel rendelkezik Bóly, Szederkény, Székelyszabar, Mohács, Mecseknádasd. Az óvónők természetesen alkalmazzák az összes többi általános óvodai módszert a nyelvsajátításban is.

Az általános iskolákban a német nyelvoktatás fellendülése regisztrálható. Az iskolai döntések mögötti okok valószínűsíthetően: a német származású lakosság közel 1/3-a Baranyában él; az orosz nyelv kötelező oktatásának megszűnésével megjelent a nyugati nyelvek tanulása iránti igény, a megyében a nyelvek tetszési listáján a német vezet; több iskola az idegen nyelvi német oktatás helyett a nemzetiségit választotta, ami az 1. osztálytól indul, s a megfelelő kritériumok mellett többletköltségvetést is reméltek a kiegészítő állami hozzájárulással. A plusz normatív támogatás azonban sok esetben nem kerül az önkormányzattól az iskolába, nem a nemzetiségi oktatás fejlesztésére fordítódik.

A tanulók 75%-a vesz részt nemzetiségi nyelvoktatásban. Az iskolák és az oktatási forma elnevezése nem tisztázott. Mind a 60 iskolánál „Német Nemzetiségi Iskola” felirattal találkoztunk de csak 26,6%-ban tanul minden gyermek a német nemzetiségi tanterv és óraterv alapján. A többi iskolában csak nemzetiségi tagozat működik.

A kisebbségi nyelvoktatásnak három karakterisztikusan körvonalazható formája honosodott meg a megye iskoláiban. A legelterjedtebb, legrégebben kialakult változat a hagyományos nem-

zetiségi nyelvoktató forma, melyet az iskolák 93,5%-a követ. A gyerekek heti 3–4 órában tanulják a nyelvet, az első osztálytól kezdődően elavult tanterv és tankönyvek alapján, gyakran csatlakozó órában. Ennek ellenére a németül tanulók 73%-a vesz részt ebben az oktatási formában.

A kétnyelvű oktatási forma megjelenését a nemzetiségi nyelvet oktató iskola alacsony hatásfoka tette szükségessé. Tizenegy évvel ezelőtt a Bólyi Általános Iskolában – a Művelődési Minisztérium engedélyével, a Baranya megyei Pedagógiai Intézet támogatásával – elindították a kétnyelvű kísérletet. Lényege, hogy a magasabb óraszámú nemzetiségi anyanyelv és irodalom tantárgyon kívül – az iskola szakemberellátottsága függvényében – más tantárgyak (többnyire környezetismeret, földrajz, történelem, ének-zene, osztályfőnöki) oktatását két nyelven, magyarul és németül végzik. A nyelvtanítás és az anyanyelven történő képzés eredményességének növelése érdekében e típusnál is felhasználják a korábbi orosztanítás heti óraszámát. A gyakorlat bizonyítja e forma nagyobb hatékonyságát annak ellenére, hogy tényleges koncepciója még ma sem kidolgozott, s a pedagógusok munkáját hihetetlen mértékben nehezíti a szaktárgyak tankönyveinek hiánya, továbbá a pedagógusképzés hiátusa (nem képeznek nemzetiségi nyelven szaktanárokat). Ma 13 iskolában folyik kétnyelvű oktatás.

Megfigyelhető egy harmadik, vegyes oktatási forma is, melyben az idegennyelv és a nemzetiségi nyelvoktatás elemei keverednek. Ez a variáció az iskolák 40,5%-ában található meg. Egyes intézmények 1–8. osztályig heti 2 órában idegen nyelvként tanítják a németet, mások heti 3 órában, de csak 4. osztálytól tanítják a nemzetiségi nyelvet. Természetes, hogy így sem a nyelvi, sem a nemzetiségi követelményeknek nem tudnak eleget tenni. Vannak iskolák, ahol mindhárom oktatási forma párhuzamosan él egymás mellett. Magyarországon ma nem létezik sem törvény, sem rendelet, mely alapján az iskolák egyértelműen megállapíthatnák, hogy ténylegesen milyen típusú nemzetiségi nyelvoktatást végeznek.

A tantervről kétféle véleményt nyilvánítottak a pedagógusok. A társadalmi változás óta sok kisközség önálló sodott, az iskolák újból megnyitották kapuikat. A németiség nagy része még ma is kisközségekben él. Természetes, hogy az iskolában azonnal bevezették a német nyelvoktatást (Máza, Szajk, Szászvár). Más iskolákban (Szentlőrinc, Gyód, Harkány) – a kötelező orosz nyelvoktatás megszűnésével – nőtt a nyugati nyelv iránti érdeklődés, s a kisebbségben élő német nemzetiség érdekeit képviselve átálltak német nyelvoktatásra. Ezek az iskolák semmilyen oktatási segédanyaggal nem rendelkeznek, még tantervvel sem. (Az elavult tanterv sem kapható, szükség esetén a Pedagógiai Intézet sokszorosít egy-egy példányt.) Egyesek közülük helyi tantervet írtak, mások tanmenet vagy heti terv alapján dolgoznak. Megnyugtatónak tartanák, ha lenne egy használható központi tanterv.

Azok a pedagógusok, akik évek óta végzik a nemzetiségi nyelvoktatást, nem tartják megfelelőnek a tantervet főleg a tananyag mennyisége és didaktikai felfogásmódja miatt. A gyerekek kevés nyelvi alappal rendelkeznek iskolába lépésükkor, a legtöbb szinte idegen nyelvként tanulja a németet. Túl sok nyelvtani ismeretet kell tanítani, kevés lehetőség adódik a szókinccs és beszédkészség fejlesztésére. A kétnyelvű oktatás számára még mindig nem íródott meg a tanterv, noha 11 éve folyik. Az iskolák a bólyi modellt követik, vagy a maguk útját járják helyi adottságaiknak megfelelően. A pedagógiai intézet konzultációkat, szakmai napokat szervez a tapasztalatok cseréje érdekében, módszertani segédanyagokat, az 1–4. osztály részére tantervi változatokat készíttetett. Mielőbb sürgős lenne mindegyik típusú nyelvoktató formához egy új, európai szintű tanterv összeállítása.

### *Tananyag, taneszközellátottság*

Az óvodákban egy-két kivételtől eltekintve megfelelő a taneszközellátottság. A tájékozódás során az óvónők valamennyi rendelkezésre álló eszközt felsorakoztattak a nyelvközvetítésre



alkalmazott eszköztárban. A hazai gyártók által forgalmazott, a saját készítésűig széles a skála. Speciális – az egyéni nyelvfejlesztésre, rögzítésre, gyakorlásra alkalmas – eszköztár kialakítására törekzenek az óvodák. Ezeket a feladatokat jól szolgálják pl. a különböző társasjátékok, kártyák, lottó-játékok, didaktikai-, memória-, dominó-, speciális nyelvi játékok, nyelvi feladatlapok, munkalapok. A felsorolt eszközök külföldiek, az óvodák egyedi kapcsolataikból szerezték be, főleg ajándékként. A megye óvodái főleg Stuttgartból kaptak sok eszközt, valamint meséket, dalokat tartalmazó hangkazettákat, számos esztétikus képes- és mesekönyvet. Az eszközök bővítésére támogatásokat keresnek.

Az iskolákban a legnagyobb gondot a tankönyvek minősége és hiánya okozza. Alternatív tankönyvek nincsenek, a megrendelt tankönyvek késve vagy egyáltalán nem érkeznek meg. Gyakori, hogy nem a megfelelő példányszámban kapja meg az iskola a taneszközöket, rendelése ellenére. Az ellátás nem javul, sőt évről-évre rosszabb lesz. A munkafüzetek és a tanári kézikönyvek ugyancsak hiányoznak. Az iskolák és a kollégák maguk járnak a könyvkereskedéseket, minden személyes kapcsolatukat igénybe veszik, hogy a gyerekeket elláthassák tankönyvekkel. Ekkor azonban többnyire újabb probléma merül fel. A könyvesboltokban kapható nyelvkönyvek felnőttek számára íródtak és drágák. A szülők akarják, hogy gyermekeik németet tanuljanak, de mikor egy tankönyvért 600–800 Ft-ot kell fizetni, sokan meggondolják magukat, s elvesztik lelkesedésüket. A tankönyvekhez jutás másik lehetősége: a személyes kapcsolatok, a külföldi partneriskolák. A gond csak az, hogy ezek a könyvek nem a magyar iskolarendszer és követelmény szerint íródtak, a gyerekeink pedig nem állnak nyelvilag azon a színvonalon, hogy mindjárt dolgozni tudnának velük. Ennek ellenére hiányt lehet velük pótolni. Azonban alig van két iskola, melyekben ugyanazokat a tankönyveket használnák. Ezen kívül a gyerekek az 1–2. osztályban gyakran teljesen más didaktika-metodika alapján felépített tankönyvből tanulnak mint a 3–4. osztályban, illetve a felsőbb osztályokban. Gyakran nem is azonos kiadótól származnak ezek a könyvek. Sajnos jellemző, hogy nem áll az iskolák rendelkezésére egy-egy teljes tankönyvsorozat. A kétnyelvű oktatásnál hasonló a helyzet. Itt nemcsak a német nyelvkönyvek hiányoznak, hanem a szaktárgyak könyvei is.

E tekintetben hiánypótlók azok a tanulmányi segédletek, melyeket a Megyei Pedagógiai Intézet adott ki. A gyakorló pedagógusok alkotó munkacsoportjai által összeállított taneszközök – az előforduló nyomdahibák ellenére is – kedvező fogadtatásra találtak a kollégák körében. Más segédeszközökben is nagy a hiány: szemléltető anyagok, video-, magnószettek nincsenek a feldolgozandó témákhoz. Technikai eszközökkel általában jól ellátottak az iskolák. Részben saját költségvetésükből szerezték be ezeket, részben ajándékként kapták külföldi intézményektől. Szinte valamennyiben megtalálható a magnetofon, video, színes televízió, lemezjátszó, diavetítő. Az eszközöket nemcsak a német nyelvoktatás céljaira használják, így az elhasználódás miatt gond a javíttatásuk, pótlásuk.

#### *Az intézmények által megfogalmazott fejlesztési elképzelések, lehetőségek*

Az óvodákban a tartalmi fejlesztés egyik módja lehetne az alternatív nyelvi program. A nyelvi nevelőmunka eredményességét segítené, ha felsőfokú óvónői oklevéllel kiegészítő nyelvi képesítést szerezhetnének az óvónők. Tartalmi korszerűsítést terveznek az óvodák az alkalmazott programok adaptálásával, a programok minőségi megvalósításával. Így látják megvalósíthatónak a helyi nevelési rendszerek kialakítását. A szervezetfejlesztésben több településen igény a kétnyelvű óvoda, az óvodán belül több kétnyelvű, kis létszámú, vegyes életkorú csoport kialakítása. Szakmai szükséglet a foglalkoztatásban a nyelvi időkeret bővítése, az intenzívebb nyelvhasználat érdekében eredményes interakciós stratégiák megválasztása. A fejlesztési lehetőségek akadályát a magas csoportlétszámokban, a szakképzetlen óvónőkben, a gyermekek csökkenő nyelvi alapjában látják az óvónők.

Az óvodák fejlesztési elképzeléseit több helyen az önkormányzatok támogató viszonyulása kíséri. Sajnos, ellenkező esetek is előfordulnak, amikor a nemzetiségi óvoda magára marad, vagy óvodai csoportokat szüntet meg, óvónőket bocsát el az önkormányzat.

Az iskolák egytizede elégedett a jelenlegi oktatási formával. Úgy érzik, a rendelkezésükre álló lehetőségeket kihasználták, többre sem a tantestület, sem az önkormányzat nem képes. Több iskola a nyelvoktatás eredményessége érdekében az idegennyelv oktatási forma helyett a nemzetiségi nyelvoktatást tervezi bevezetni illetve megerősíteni. A nyelvoktató iskolák közül további öt szeretne áttérni a kétnyelvű oktatásra.

A már működő kétnyelvű iskoláknak is új terveik vannak. Szeretnék diákjaiknál elérni az élő kétnyelvűséget, sőt azt remélik, hogy ennek az oktatási formának a következményeként a családok életébe is visszatér a kétnyelvűség. Kedvező vonása ezeknek a terveknek, hogy szinte mindenütt megegyezik az önkormányzatok szándékaival. Több helyütt a szatelit programokat tervezik célirányosan és szervezeten bevonni az oktatásba. Sok településen a hagyományápolást, az önazonosságtudat kialakítását, fejlesztését szolgáló amatőr csoportok működnek, vagy ezek megalakítását tervezik.

*Kallós Miklósné*

## BEMUTATKOZIK A LAUDER JAVNE ZSIDÓ KÖZÖSSÉGI ISKOLA

A Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola és Óvoda létrejöttét számos tényező, belső morívumok és külső lehetőségek egybeesése segítette elő. A Magyar Zsidó Kulturális Egyesület megalakulása, néhány zsidó értelmiségi egyre erősödő igénye valamint a társadalomban bekövetkező változások tették lehetővé, hogy 1989-ben létrejöjjön a Világi Zsidó Iskola Alapítvány, amely egy évvel később életre hívta és azóta működteti iskolánkat.

Az iskola céljának megközelítését elsősorban talán az intézmény hosszú elnevezésének magyarázata segítheti.

*Lauder* – Ronald S. Lauder, az Egyesült Államok korábbi bécsi nagykövete, a nevével viselő iskolánk egyik legfőbb támogatója.

*Javne* – Kicsi város volt Délnyugat-Izraelben; i.sz. 69-ben itt alapított iskolát Johanán ben Zakkaj rabbi, akit a legenda szerint tanítványai koporsóba rejtve menekítettek ki a rómaiak által ostromlott és belviszály dúlta Jeruzsálemből, hogy ott mindent újrakezdve tanuljanak, s hogy lefektessék a zsidó élet, és túlélés alapjait.

*Zsidó* – „A pusztulás utáni újrakezdés, az új szellemiség kialakítása, a zsidó öntudat fejlesztése vezetett bennünket is, amikor Javne névvel közösségi zsidó iskolát alapítottunk.” – fogalmazott Raj Tamás rabbi, történész, országgyűlési képviselő, a Kuratórium társelnöke.

*Közösségi* – Iskolánk a zsidó közösség része, ugyanakkor nyitva áll a zsidó és nem zsidó, hívő és nem hívő tanulók és pedagógusok előtt. Közösségi jellegét kívánjuk hangsúlyozni azzal is, hogy alakításában a tanárokon kívül részt vesznek a szülők és gyerekek is.

*Iskola* – A második világháború előtt tizenhét zsidó iskola működött Budapesten, jelenleg három; egy hitközségi és kettő alapítványi. Ezek egyike a Javne, mely számos vonatkozásban más lehetőségeket biztosít az ide jelentkezők számára.

Az Alapítvány alapító okirata szerint a cél olyan iskola létrehozása, amelyik „biztosítja a magyar és az európai kultúra, valamint az egyetemes zsidó kultúra értékeinek minél magasabb színvonalú átadását mindazon gyerekek számára, akik – bármely nemzet, vagy felekezet tagjaiként – ohajtják és vállalják ezen kultúra és tudás megismerését, elsajátítását.”

Az óvodák fejlesztési elképzeléseit több helyen az önkormányzatok támogató viszonyulása kíséri. Sajnos, ellenkező esetek is előfordulnak, amikor a nemzetiségi óvoda magára marad, vagy óvodai csoportokat szüntet meg, óvónőket bocsát el az önkormányzat.

Az iskolák egytizede elégedett a jelenlegi oktatási formával. Úgy érzik, a rendelkezésükre álló lehetőségeket kihasználták, többre sem a tantestület, sem az önkormányzat nem képes. Több iskola a nyelvoktatás eredményessége érdekében az idegennyelv oktatási forma helyett a nemzetiségi nyelvoktatást tervezi bevezetni illetve megerősíteni. A nyelvoktató iskolák közül további öt szeretne áttérni a kétnyelvű oktatásra.

A már működő kétnyelvű iskoláknak is új terveik vannak. Szeretnék diákjaiknál elérni az élő kétnyelvűséget, sőt azt remélik, hogy ennek az oktatási formának a következményeként a családok életébe is visszatér a kétnyelvűség. Kedvező vonása ezeknek a terveknek, hogy szinte mindenütt megegyezik az önkormányzatok szándékaival. Több helyütt a szatelit programokat tervezik célirányosan és szervezeten bevonni az oktatásba. Sok településen a hagyományápolást, az önazonosságtudat kialakítását, fejlesztését szolgáló amatőr csoportok működnek, vagy ezek megalakítását tervezik.

*Kallós Miklósné*

## BEMUTATKOZIK A LAUDER JAVNE ZSIDÓ KÖZÖSSÉGI ISKOLA

A Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola és Óvoda létrejöttét számos tényező, belső morívumok és külső lehetőségek egybeesése segítette elő. A Magyar Zsidó Kulturális Egyesület megalakulása, néhány zsidó értelmiségi egyre erősödő igénye valamint a társadalomban bekövetkező változások tették lehetővé, hogy 1989-ben létrejöjjön a Világi Zsidó Iskola Alapítvány, amely egy évvel később életre hívta és azóta működteti iskolánkat.

Az iskola céljának megközelítését elsősorban talán az intézmény hosszú elnevezésének magyarázata segítheti.

*Lauder* – Ronald S. Lauder, az Egyesült Államok korábbi bécsi nagykövete, a nevével viselő iskolánk egyik legfőbb támogatója.

*Javne* – Kicsi város volt Délnyugat-Izraelben; i.sz. 69-ben itt alapított iskolát Johanán ben Zakkaj rabbi, akit a legenda szerint tanítványai koporsóba rejtve menekítettek ki a rómaiak által ostromlott és belviszály dúlta Jeruzsálemből, hogy ott mindent újrakezdve tanuljanak, s hogy lefektessék a zsidó élet, és túlélés alapjait.

*Zsidó* – „A pusztulás utáni újrakezdés, az új szellemiség kialakítása, a zsidó öntudat fejlesztése vezetett bennünket is, amikor Javne névvel közösségi zsidó iskolát alapítottunk.” – fogalmazott Raj Tamás rabbi, történész, országgyűlési képviselő, a Kuratórium társelnöke.

*Közösségi* – Iskolánk a zsidó közösség része, ugyanakkor nyitva áll a zsidó és nem zsidó, hívő és nem hívő tanulók és pedagógusok előtt. Közösségi jellegét kívánjuk hangsúlyozni azzal is, hogy alakításában a tanárokon kívül részt vesznek a szülők és gyerekek is.

*Iskola* – A második világháború előtt tizenhét zsidó iskola működött Budapesten, jelenleg három; egy hitközségi és kettő alapítványi. Ezek egyike a Javne, mely számos vonatkozásban más lehetőségeket biztosít az ide jelentkezők számára.

Az Alapítvány alapító okirata szerint a cél olyan iskola létrehozása, amelyik „biztosítja a magyar és az európai kultúra, valamint az egyetemes zsidó kultúra értékeinek minél magasabb színvonalú átadását mindazon gyerekek számára, akik – bármely nemzet, vagy felekezet tagjaiként – ohajtják és vállalják ezen kultúra és tudás megismerését, elsajátítását.”



Ez volt az a gondolat, amelyben mindannyian – az iskola “megalkotói” – egyetértettünk. S itt kezdődtek a viták. Milyen igényeket is kívánunk iskolánk létrehozásával kielégíteni? Melyek azok az értékek, amelyeket mi, pedagógusok igazán magunkénak vallunk, amelyekkel hitelesen azonosulni tudunk? Pedagógiai tapasztalatainkra építve azt is éreztük, hogy egy igazán jó, mindannyiunk számára vonzó iskola létrehozásához sokkal több dologra van szükség, mint a tananyag körvonalazására. A műhelymunka, vívódásaink lépéseinek leírása helyett célszerűbb, ha azt a koncepciót ismertetjük, amellyel megnyitottuk az iskola kapuit. Az iskola filozófiájának megfelelően a következő pedagógiai elveket tartjuk a legfontosabbnak:

*Sokoldalúság, az integráció és az alternativitás.* Az iskola a tágan értelmezett kultúra, ismeretek, értékek közvetítésére vállalkozik. A sokoldalúság tehát azt jelenti, hogy a humán- és természettudományok, a matematika, az informatika, a történelem, az irodalom és a művészetek, a nyelvek valamint a rendszeres testedzés, mozgás az iskola programjának egyaránt fontos elemei. Az oktatás tartalmának elrendezésekor, a tantárgyak kialakítása során szem előtt tartjuk az integráció elvét, hogy az ismeretek ne elszigetelt, hanem – egységes képet, rendszert alkotva – alkalmazásképes tudást jelentsenek. Az alternativitás elve azt a szándékunkat fejezi ki, hogy a különböző érdeklődésű, adottságú, indíttatású gyerekek részére sokféle tevékenységet, választható programot biztosítsunk.

*A gyermekközpontúság és a teljesítmény.* Az iskola pedagógia programjában e két célt feszültségmentesen kívánjuk egyeztetni. A gyerekek teljesítményét úgy szeretnénk növelni, hogy a tanulás számukra ne kényszer és ne stresszhelyzetet, hanem érdekes tevékenységet, valódi örömforrást is jelentsen. Az iskolában minden egyes gyermek fejlődése fontos, így egyéni képességeiket, adottságaikat, érdeklődésüket, tempójukat figyelembe véve igyekszünk mind tartalomban, mind módszerben differenciált foglalkozásokat biztosítani valamennyiük számára. Értékelési rendszerünk a teljesítmény növelését és a viselkedés alakítását szolgálja. Szöveges értékelésünk elsősorban az objektív visszajelzést, az ösztönzést, a fejlődéshez vezető út megmutatását segíti. A gyermekközpontúság megvalósítását segíti az iskola barátságos légköre, a pedagógusok nevelési stílusa is.

*A szabadság és az értelmes rend.* Az együttműködés alapja a személyiség tisztelete és szabadsága. Az egymással együttműködő egyének között megvalósítható a tolerancia, egymás megbecsülése, a “másság” tiszteletben tartása, a megértés, a türelem. Az egyik ember szabadságának legfőbb korlátja a másik ember szabadsága, ezért az iskolában a személyiséget kibontakoztató szabadság és az azt értelmesen korlátozó fegyelem, önfegyelem és rend egyforma fontosságú.

*Önmagáért és másokért való felelősség.* Iskolánk törekszik arra, hogy nyitott, autentikus gondolkodású, ugyanakkor másik iránt is érzékeny gyerekeket neveljen. Célunk, hogy tanulóink hozzászokjanak az önálló és szabad véleményalkotáshoz, a kritikai szellemhez, felelősnek érezzék magukat mind önmaguk, mind szűkebb és tágabb környezetük fejlődéséért. Azt szeretnénk, ha iskolánk tanulói ésszerűen gondolkodnának, ugyanakkor gazdag képzelettel, kreatívan viszonyulnának az őket körülvevő világhoz. Megtanulnák elképzeléseiket megvalósítani, miközben észreveszik mások gondolatainak előnyeit is, tolerálnák a felszínre kerülő különbözőségeket.

Az intézmény nevelési programja 15 évre szól. A 3 éves óvodai szakaszra épül a 6 éves elemi, majd a szintén 6 éves középiskola. Jelenleg – épület hiányában – földrajzilag is három különböző helyen, egymástól távol működünk, ami nehezíti az egységes koncepció kivitelezését.

*Az óvoda.* Jelenleg a négy csoportba 80 gyerek jár. Vegyes életkorú, három-hét éves gyerekekből álló csoportokkal működik. Ez a modell lehetővé teszi, hogy a kicsik a nagyobbaktól – a családokhoz hasonlóan – sokféle ismeretet elsajátíthassanak, képességeiket adottságaiknak megfelelően fejleszthessék. Fontos szempont az is, hogy a nagyobbak természetes

módon figyelnek a kisebbekre, a kicsik pedig érdeklődéssel, de megértéssel veszik tudomásul, ha az óvónők éppen a nagyobbaknak “tanítanak”, mutatnak valamit.

Az óvoda élete nem tér el lényegesen attól, amelyet a hagyományosan is jó hazai program javasol. A sokoldalú, személyiségközpontú foglalkozások során persze megtalálhatók olyan kezdeményezések is, melyek mégis megkülönböztetik a Javne Óvodát a többi hasonló intézménytől. Ezek közül alapvető a zsidó hagyományok ápolása. Az ehhez kapcsolódó játékokból, héber dalokból, szokásokból már kicsi korukban is sokat megismernek gyerekeink.

*Elemi iskola.* Jelenleg két épületben működik. Az első osztályosokat az óvoda épületében helyeztük el, a program is szorosan kapcsolódik a kicsikéhez. A 3 évfolyamon 6 osztályunk indult el összesen 156 tanulóval. Ebben a szakaszban – 6-tól 9 éves korig – történik a megismeréshez szükséges alapvető képességek, jártasságok és készségek kialakítása. Szeretnénk tanítványaink számára biztosítani, hogy az iskola a személyes tapasztalás színtere legyen, a gyerek aktív részese lehessen az őt körülvevő világ megismerésének. Megkíséreljük felruházni tanítványainkat az önálló tanuláshoz szükséges alapvető képességekkel, és hangsúlyt fektetünk a mit kérdésén kívül arra is, hogyan tanuljanak. Fontosnak tartjuk az érvelés, vitatkozás, problémamegoldás képességének tudatos kialakítását, fejlesztését. A 4–6. évfolyamokon szaktanárok fokozott bevonásával folytatódik a tantárgycsoportok köré épülő ismeretszerzés.

A tantárgyak merev széttagoltságát a gyerekek mindennapi életére, természetes belső érdeklődésére épülő témacsoportok, ún. “projektek” feldolgozásával is csökkentjük. Ezek lehetőséget biztosíthatnak arra, hogy a megszerzendő ismeret a személyes tapasztalatokra épülve később is jól felhasználható tudást eredményezzen. A témacsoportok 1–6. osztályig a szokásos tantárgyak alapismeretein kívül magukba foglalják a kommunikációt, az angol és héber nyelvet, egy sajátos természet- és társadalomismeret tantárgyat, számítástechnikát valamint a vizuális kultúrát. A zsidó tradíciók keretében már nemcsak a családokkal közösen ünnepelek, hanem meséket, történeteket is megismernek.

Az osztályokkal két-két pedagógus foglalkozik. Az ő munkájukat egészíti ki évfolyamonként egy-egy speciális pedagógus, aki segíti az egyénre szabott fejlesztési programok kialakítását és megvalósítását mind tanulási, mind magatartási és szocializációs téren. Ez lehetőséget biztosít mind a lemaradókkal, mind a kiemelkedő képességűekkel való személyesebb törődésre, egyáltalán a másság legális teret kap a mindennapok munkájában is.

*Középiskolai tagozat.* Az iskola a programját teljesítő diákok számára biztosítani kívánja a gimnáziumi érettségi megszerzését, s természetesen felkészít felsőfokú tanulmányokra.

A hat év alatt kb. 20 tantárgyat tanulnak. Közülük néhány nem is szerepel a korábbi hazai gyakorlatban, mint az audio-vizuális kultúra, az informatika és a sajátos tartalmú és módszerű természettudomány.

Jelenleg 150 gyerek jár a középiskola első szakaszába. Az első három évben minden tanuló egységes képet kap az általános műveltség alapjairól. A második szakaszban növekszik a választható órák, a fakultációk száma. Mindez lehetővé teszi, hogy érdeklődésük, továbbtanulási szándékuk szerint válasszanak a felkínált irányok közül és megfelelő mélységben foglalkozhassanak a tananyaggal.

- A középiskolában folytatódik a judaisztikai ismeretek tanulása, s ez kiegészül a zsidó történelem megismerésével is.

- Kiscsoportokban tanulnak angol és héber nyelvet.

- A korszerű információs technológia módot ad arra, hogy több tantárgy keretén belül használják a számítógépeket.

- Az integrált természettudományos program célja, hogy a tanulók kísérletezésére, konkrét gyakorlására építve ismerjék meg a tudományos kutatás eredményeit, metodikáját.

- Az iskola egyik sajátossága az ún. speciális művészeti program, amely képi megfogalma-





zást, foto, grafika, video technikákat ismertet meg a gyerekekkel, akik a tanultakat összekapcsolhatják a számítástechnikában elsajátított ismereteikkel is.

### *Az iskola irányítása, működtetése*

Az intézmény egészében kiemelkedő jelentőséget kap a szülőkkel való kapcsolattartás. Alapítványi iskolánk – nem közvetlen pedagógiai – döntéseit minden esetben a szülők bevonásával hozza. Részei a szülők életünknek olyankor is, amikor a hagyományokat ápolva együtt ünnepelünk.

Az alapító tagok által megválasztott kuratórium jogköre az iskola tartalmi és gazdasági munkájának segítése, felügyelete. Az igazgató összefogja az alapítvány valamint az óvoda-iskola egészének működését, biztosítja ennek feltételeit. Az egyes tagozatok pedagógiai irányításáért a tagozatvezetők a felelősök, akik területükön önálló jogkörrel rendelkeznek. Legfőbb támogatónk a Ronald S. Lauder Alapítvány. Normatív hozzájárulást kapunk a Művelődési és Közoktatási Minisztériumtól, céltámogatást a Soros Alapítványtól s kisebb összegeket más pályázatok elnyerésével. A szülők lehetőségeikhez mérten havi 0–7.500 forinttal járulnak hozzá az alapítvány fejlesztéséhez.

A harmadik éve működő intézménybe még mindig jelentős a túljelentkezés, ami azt mutatja, hogy van rá igény. S hogy mi táplálja leginkább ezt az igényt? Egy szociológiai vizsgálódás bizonyára sokkal mélyebb összefüggésekre világíthatna rá. Most csupán talán felszínes tapasztalatainkra támaszkodhatunk. Sokan vannak olyanok, akiknek családjában régóta megfogalmazódott óhajt vált valóra az iskola létrejötte, akik a történelem alakulása ellenére mindig és mindenkor igyekeztek a zsidó hagyományokat ápolni, erre gyerekeiket is megtanították még akkor is, ha ez nem kapcsolódott össze vallásossággal.

Szép számmal akadnak olyanok is, akik maguk – bár gyermekkoruk valamelyik szakaszában megtudták származásukat – valójában nem kötődtek a zsidósághoz. Most, szülővé válva azt szeretnék, ha gyerekeik többet tudnának a gyökerekről, felvállalhatnák hovatartozásukat. Saját identitásukat is segíti, ha olyan szülőtársak között lehetnek, akiknek gyakran hasonló problémáik vannak. Szívesen töltik együtt a zsidó ünnepeket is, amelyekről évről évre – gyerekeikkel közösen – egyre többet tudnak meg.

Úgy tűnik, hogy sokan vannak olyanok, akik a változó társadalomban keresik hovatartozásukat. Olykor csak odáig jutnak el, hogy a jelenlegi palettából mi az, amiről már határozottan tudják, hogy nem szeretik, nem szeretnék. Ugyanakkor gyermekeik számára hasznosnak vélik a zsidó kultúra, történelem ismeretét, s ezért szívesen választják ezt az iskolát.

Valószínűleg többen járnak iskolánkba azért is, mert annak pedagógiai koncepciója eltér a ma általánostól. A szándékunk szerint gyermekközpontú, nyitott világ, a sajátos tananyag-szerkesztés, a tartalom és a módszerek mind fontos tényezői lehetnek az iskolaválasztásnak.

Bizonyára az itt vázolt okokon, motívumokon kívül számos egyéb variáció is létezik. Néhány év múlva valószínűleg hitelesebb képet lehetne adni, mi vált valóra az iskola terveiből, s hogy az elképzelés hogyan viszonyul a folytonosan alakuló társadalomhoz. A politikai élet hatásai ugyanis érzékenyen mérhetők iskolánk mindennapjain is, s ezek a hatások bizony nehezen tervezhetők. Mind a pedagógusok, mind a szülők hisznek iskolánk, a sokféleség, a nyitottság létjogosultságában, ezzel is növelve az iskolaválasztás alternatíváit.

Azt azonban biztosan tudom, hogy mi, tanárok miért ragaszkodunk egyre jobban iskolánkhoz. Bár mi is – éppen úgy, mint tanítványaink – sokfélék és különbözőek vagyunk, sikerült megteremtünk egy olyan világot, amelyikben egyikünk sem érzi, hogy kisebbséghez tartozna...

*Szeszler Anna*

# MEGOSZTOTT NEMZETEK

---

A Nemzetközi Politikatudományi Társaság kisebbségi munkacsoportja kollokviumot rendezett *Megosztott nemzetek* címmel (Budapest, Oktatókutató Intézet, 1992. június 3–6.). Az alábbiakban az ott elhangzott gondolatokból, valamint a felvetett problémák újrágondolásának eredményeiből készített összeállítás olvasható.

## NEMZETÉPÍTÉS ÉS OKTATÁS: DÉL-AFRIKA

Drámai fordulópontra Dél-Afrika történetében 1990 februárja: az apartheid korszak lezárásának és egy új, alkotmányos korszaknak a kezdete, amely remélhetőleg békésen hozza meg az ország valamennyi polgára számára az emberi jogok érvényesülését.

Az ország lakosságának faji megoszlása a következő: 4,8 millió fehér; 3,2 millió színes bőrű; 0,9 millió ázsiai és 21,6 millió fekete. Az ország 30,5 millió lakosa nem kevesebb, mint 22 nyelvet beszél és tíz vallási csoporthoz tartozik (pusztán a nagyobb vallásokat számítva). Mindebből értelemszerűen következik a lakosság nagymérvű heterogenitása nyelvi, vallási, kulturális vonatkozásban<sup>†</sup> s egyszerűen az értékekben és attitűdökben is.<sup>‡</sup>

Szakmai körökben általános vélemény, hogy – idézek – „Dél-Afrikában három, egymással kölcsönhatásban lévő tényezőcsoport képezi a faji eredetű konfliktusok alapját. Ezek a következők: a népesség etnikai összetétele, az egyes népességcsoportok kulturális hátterének nagymérvű különbözőségei valamint az a tény, hogy a fekete bőrű lakosság számbelileg jelentősen felülmúlja a fehér lakosságot.”\*

A modernizáció útját kereső ország kitüntetett fontosságot tulajdonít az iskoláügynek, a nagyobb fokú társadalmi integráció ígéretét hordozó társadalmi alrendszernek, amelyet azonban jelen állapotában terhelnék még mindazok a feszültségek, ellentmondások, amelyek az ország fentebb jelzett

történeti gyökerű meghatározottságaiból származnak. Ezek sorában a leg súlyosabb tényező, hogy az iskolázottság, a képzettség terén szakadéknyi különbségek vannak a népességet alkotó csoportok között. Ehhez hozzájárul az, hogy az oktatási rendszer szinte kizárólag a fehér lakosság társadalmi/politikai érdekeit szolgálja, s ilyen módon immár teljes mértékben elfogadhatatlan, diszfunkcionális a formálódó új politikai erőterében. Az oktatási rendszert érő bírálatok számosak, közülük két jellegetes hangvételű és érvrendszerű megnyilvánulást idézünk.

„Mindazok ebben az országban, akik politikai hatalomhoz jutnak, abban az önmagukról alkotott képben tetszelegnek, hogy civilizált emberek, a modern világhoz tartoznak, s az úgynevezett civilizált nyugat demokratikus értékeit védik. Valójában politikai dinoszauruszok, akik archaikus, rasszista politikák védelmében a vérontástól sem riadnak vissza. Ebből fakadóan teljes képtelenség azt gondolni, hogy az efféle ideológiákat dédelgető fejekben a reform gondolata meg bírjon foganni. Ebből a premisszából kiindulva – amit letartóztatások, szükségállapotok és bebörtönzések empirikus adatai támasztanak alá – valljuk meggyőződésként, hogy az apartheidet megreformálni sohasem, az apartheidet csak eltörölni lehet.”\*\*

„Az elmúlt két évtized zavargásai, diáklázadásai jelzik, hogy Dél-Afrikában az oktatásügy potenciális időzített bomba lett. Az apartheid legnagyobb tragédiája az, hogy tagadta az egyéni teljesítményt és az optimális egyéni fejlődést...A legtöbb gondolkodó ember ebben az országban zavarodottan

† Hammond-Tooke, W. D. (Ed.): *The Bantu Speaking Peoples of Southern Africa*. London, Routledge, 1974.

‡ Lever, H.: *South African Society*. Johannesburg, Jonathan Ball Publishers, 1978.

\* Mncwabe, M. P.: *Separate and equal education*. Durban.

\*\* George, M. & Molobi, E.: *Peoples Education: Learning and Teaching under a State of Emergency*.

(University of the Witwatersrand – The Twentieth Richard Feetham Memorial Lecture. 22, October 1986.)

áll a tény előtt, hogy Dél-Afrikában még mindig milyen távoli ábránd egy mindenki számára elfogadható oktatási rendszer.”†

A tanügyet minősítő szakmai megnyilatkozásokban gyakran feltűnik a válságok különféle fajtáinak említése. Eszerint válságban van a tanügy legitimitációja, hitelessége annak következtében, hogy az etnikai alapokra helyezett oktatási rendszer elfogadhatatlan a dél-afrikai többsége számára. Idetartozó jelzés az üzleti szféra részéről, hogy az úgynevezett fekete iskolában érettségi bizonyítványt szerző fiatalok jelentős része nincs felvértezve a kereskedelem és az ipar igényelte készségekkel és képességekkel.

A rendszer válságának másik jele az oktatásügyi ellátás markáns diszkriminációra utaló egyenlőtlensége, ami kiváltképp szembeötöl a képzett nevelők egyenlőtlen eloszlásában a különböző társadalmi csoportok iskolái között. E körbe sorolható az oktatási rendszer relevanciájának megkérdőjelezése is, tekintettel a jelenlegi tantervek Európaközpontúságára és túlzottan elméleti orientációjára, ami együtt jár a gyakorlati készségek/képességek, az önálló gondolkodás és a pozitív csoportközi kapcsolatok fejlesztésének elhanyagolásával.

Gyökeres oktatáspolitikai irányváltás fogalmazódik meg a Parlamentnek a felállítandó új oktatási központokkal kapcsolatos alapelveiben. Eszerint: kívánatos egy egységes, maguk az emberek által működtetett oktatási rendszer kiépítése; a források méltányos módon történő allokációja; a különböző társadalmi és szakmai szerveződések (Tanárszövetségek, Diákképviselők Tanácsa, Szülők Szövetségei) elismerése az iskola igazgatásának/irányításának elemeként. Ezek az alapelvek nyilvánvaló hiányokra utalnak, a rendszer kívánatos átalakításának irányát jelzik.

A megkezdett változások köre azonban ennél jóval tágabb, felöleli a társadalmi-gazdasági élet valamennyi lényeges területét. Szinte beláthatatlan nagyságrendű és horderejű feladat az apartheid lebontása, ha tekintetbe vesszük az ország szakadéknyi, főként az etnikai csoportok mentén kirajzolódó egyenlőtlenségeit. Ugyanakkor az etnikai sokszínűségből fakadó kulturális pluralizmus az ország olyan alapadottsága, amely “operacionálizálhatóvá” azaz emberi/kisebbségi jogokat érvényesítővé, társadalmi integrációt előmozdítóvá

éppenséggel a multikulturális nevelés által válhat. Erre esély akkor is látszik, ha jelenleg az országban éles viták vannak a multikulturális nevelésről. (Magának a fogalomnak a definíciója körül is különböző nézetek jelennek meg, amint azt a vonatkozó címkék sokfélesége is jelzi. A teljesség igénye nélkül említünk meg néhányat ezek közül: interkulturális nevelés, multietnikus nevelés, biculturális nevelés, nemzetközi nevelés, post-apartheid nevelés, anti-rasszista nevelés stb.)

A fogalom értelmezési nehézségein túlmenően szkeptikus nézetek is megfogalmazódnak a szervezett nevelés e koncepcióját illetően. Azaz – úgy mond – kutatási tapasztalatok kevéssé támasztják alá azt, hogy oksági kapcsolat lenne adott egyén életesélyei és etnikai tudatának fejlettségi szintje között.‡ Sőt olyan vélemény is ismert, amely szerint az etnikai háttérű gyermekek számára egyenesen az életesélyek ellen hat, ha a multikulturális nevelés szellemében készült programok alapján tanítják őket.

Meglátásom szerint a multikulturális nevelés fontos eszköz lehet annak szolgálatában, hogy erősítse azon értékek iránti elkötelezettség érzését, amelyek az emberi/kisebbségi jogok alapját képezik.

*Bredenkamp, I. M.*

*VISTA Egyetem, Dél-Afrikai Köztársaság  
(fordította Sz. L. T.)*

## ARAB DIÁKOK ÉS A MAGYAR FELSŐOKTATÁS

A szociológiai szakirodalom számára szinte közhely, hogy az egyetemi hallgatók nemzetközi mobilitása messze a legnagyobb más társadalmi csoportokhoz viszonyítva, amit csak tovább növel a tudás “szupranacionalizálódása” és a nemzeti felsőoktatási rendszerek kereteinek felbomlása. Mindezen tényezők együttesen segítették a nemzetközi diákcsera-programok és az idegen nyelvű oktatás terjedését a huszadik század közepétől kezdve a fejlettebb országokban. Ez a folyamat sok helyen kiélezte mind az adott ország felsőoktatási rendszerének és a külföldről érkező diákok elvárásainak, céljainak elvekben összhangban lévő viszonyát, mind a különböző életviteli kultúrák találkozását. Különösen érvényes ez az ún. fejlődő

† Mncwabe, i.m. 24. p.

‡ Bullivant, B.: *The Pluralist Dilemma in Education*. Sydney, Allen and Unwin, 1983.

áll a tény előtt, hogy Dél-Afrikában még mindig milyen távoli ábránd egy mindenki számára elfogadható oktatási rendszer.”†

A tanügyet minősítő szakmai megnyilatkozásokban gyakran feltűnik a válságok különféle fajtáinak említése. Eszerint válságban van a tanügy legitimitációja, hitelessége annak következtében, hogy az etnikai alapokra helyezett oktatási rendszer elfogadhatatlan a dél-afrikai többsége számára. Idetartozó jelzés az üzleti szféra részéről, hogy az úgynevezett fekete iskolában érettségi bizonyítványt szerző fiatalok jelentős része nincs felvértezve a kereskedelem és az ipar igényelte készségekkel és képességekkel.

A rendszer válságának másik jele az oktatásügyi ellátás markáns diszkriminációra utaló egyenlőtlensége, ami kiváltképp szembeötöl a képzett nevelők egyenlőtlen eloszlásában a különböző társadalmi csoportok iskolái között. E körbe sorolható az oktatási rendszer relevanciájának megkérdőjelezése is, tekintettel a jelenlegi tantervek Európaközpontúságára és túlzottan elméleti orientációjára, ami együtt jár a gyakorlati készségek/képességek, az önálló gondolkodás és a pozitív csoportközi kapcsolatok fejlesztésének elhanyagolásával.

Gyökeres oktatáspolitikai irányváltás fogalmazódik meg a Parlamentnek a felállítandó új oktatási központokkal kapcsolatos alapelveiben. Eszerint: kívánatos egy egységes, maguk az emberek által működtetett oktatási rendszer kiépítése; a források méltányos módon történő allokációja; a különböző társadalmi és szakmai szerveződések (Tanárszövetségek, Diákképviselők Tanácsa, Szülők Szövetségei) elismerése az iskola igazgatásának/irányításának elemeként. Ezek az alapelvek nyilvánvaló hiányokra utalnak, a rendszer kívánatos átalakításának irányát jelzik.

A megkezdett változások köre azonban ennél jóval tágabb, felöleli a társadalmi-gazdasági élet valamennyi lényeges területét. Szinte beláthatatlan nagyságrendű és horderejű feladat az apartheid lebontása, ha tekintetbe vesszük az ország szakadéknyi, főként az etnikai csoportok mentén kirajzolódó egyenlőtlenségeit. Ugyanakkor az etnikai sokszínűségből fakadó kulturális pluralizmus az ország olyan alapadottsága, amely “operacionálizálhatóvá” azaz emberi/kisebbségi jogokat érvényesítővé, társadalmi integrációt előmozdítóvá

éppenséggel a multikulturális nevelés által válhat. Erre esély akkor is látszik, ha jelenleg az országban éles viták vannak a multikulturális nevelésről. (Magának a fogalomnak a definíciója körül is különböző nézetek jelennek meg, amint azt a vonatkozó címkék sokfélesége is jelzi. A teljesség igénye nélkül említünk meg néhányat ezek közül: interkulturális nevelés, multietnikus nevelés, biculturális nevelés, nemzetközi nevelés, post-apartheid nevelés, anti-rasszista nevelés stb.)

A fogalom értelmezési nehézségein túlmenően szkeptikus nézetek is megfogalmazódnak a szervezett nevelés e koncepcióját illetően. Azaz – úgy mond – kutatási tapasztalatok kevéssé támasztják alá azt, hogy oksági kapcsolat lenne adott egyén életesélyei és etnikai tudatának fejlettségi szintje között.‡ Sőt olyan vélemény is ismert, amely szerint az etnikai háttérű gyermekek számára egyenesen az életesélyek ellen hat, ha a multikulturális nevelés szellemében készült programok alapján tanítják őket.

Meglátásom szerint a multikulturális nevelés fontos eszköz lehet annak szolgálatában, hogy erősítse azon értékek iránti elkötelezettség érzését, amelyek az emberi/kisebbségi jogok alapját képezik.

*Bredenkamp, I. M.*

*VISTA Egyetem, Dél-Afrikai Köztársaság  
(fordította Sz. L. T.)*

## ARAB DIÁKOK ÉS A MAGYAR FELSŐOKTATÁS

A szociológiai szakirodalom számára szinte közhely, hogy az egyetemi hallgatók nemzetközi mobilitása messze a legnagyobb más társadalmi csoportokhoz viszonyítva, amit csak tovább növel a tudás “szupranacionalizálódása” és a nemzeti felsőoktatási rendszerek kereteinek felbomlása. Mindezen tényezők együttesen segítették a nemzetközi diákcsera-programok és az idegen nyelvű oktatás terjedését a huszadik század közepétől kezdve a fejlettebb országokban. Ez a folyamat sok helyen kiélezte mind az adott ország felsőoktatási rendszerének és a külföldről érkező diákok elvárásainak, céljainak elvekben összhangban lévő viszonyát, mind a különböző életviteli kultúrák találkozását. Különösen érvényes ez az ún. fejlődő

† Mncwabe, i.m. 24. p.

‡ Bullivant, B.: *The Pluralist Dilemma in Education*. Sydney, Allen and Unwin, 1983.

országokból érkező diákok esetében, mivel itt a gazdasági elmaradottság mellett a kulturális hagyományok akár több évezredes eltérő fejlődése is növelte a hallgatók társadalmi háttérének különbségeit.

Nem volt ez másképp Magyarországon sem. Még akkor sem, ha a szocialista országok korántsem vettek részt olyan intenzitással a felsőoktatás nemzetközivé tételében, mint a nyugat-európai országok, vagy az USA. Létezett viszont "szocialista relációban" is nemzetközi felsőoktatási kapcsolat, melyben a KGST-országokon kívül előkelő szerepet kaptak a harmadik világ "baráti" országai is. A nyolcvanas évek Magyarországa a "szocialista reláció" vége felé járva a felsőoktatásában is egyre nagyobb figyelmet fordított a nemzetközi kapcsolatokra. Ebből a szempontból különlegesen értékes információkat rejt az a kutatás, melyet *Abdulah M. Ashab* végzett 1986 és 1990 eleje között az itt tanuló arab hallgatók társadalmi beilleszkedéséről és a magyar felsőoktatási viszonyokról alkotott véleményéről.

Ashab kandidátusi disszertációja skolasztikus leíró rendezettséggel foglalja össze tapasztalatait. A kérdőíves és interjúk adatgyűjtést részvevői megfigyelésekkel kiegészítő adatgazdag kutatás érdekes képet rajzol elénk két kultúra találkozásáról, és még izgalmasabb kérdéseket vet fel a magyar felsőoktatás nemzetközi szerepvállalását illetően.

#### *Az arab diákok és a magyar társadalom*

A kilencvenes évek elszomorító politikai jelenségei közé tartozik Magyarországon a szélsőjobboldal külföldi ellenes intoleranciája, mely most már szervezett formában is megjelent. A napi hírekből azonban semmit sem tudunk meg a külföldi diákok és a magyar társadalom együttéléséről. Ashab kutatásából azonban megnyugtató, békés kép tárul elénk: az arab diákok egy-két intoleráns megjegyzésen kívül sosem tapasztaltak diszkriminációt vagy ellenségességet. Sőt, az albérletlen lakó diákok interjúikban harmonikus – mondhatni angol típusú – egymás mellett élésről számoltak be. A muzulmán diákok egymás között zavartalanul tartották meg vallási ünnepeiket, udvariasan figyelmet fordítva a szomszédok szokásaira is. Az arab diákok egy része amúgy is elég szekularizált ahhoz, hogy viszonylag zavartalanul beilleszkedjen, más részük csak néhány alapvető kérdésben őrizte meg vallásosságát, melyet a követségeken fenntartott imádkozóhelyekkel és az egymással való érintkezéssel meg is tudnak valósítani. Igen fontos szerepet játszik a budapesti Arab Iskola (általános és középiskola), mely lehetőséget nyújt

családosok számára is a magyarországi továbbtanulásra. A magyar nyelv ismerete a diákok beszámolóí alapján döntő tényező a beilleszkedés folyamatában: a legtöbb nehézségről az angol nyelvű kurzusokon résztvevők adtak hírt.

A Magyarországon tanuló arab diákok Ashab szerint három nagyobb csoportba különíthetők el: egyrészt a posztgraduális képzésben résztvevők, másrészt a saját országuk által küldött, vagy ösztöndíjat elnyert diákok csoportja; míg végül az otthon egyetemekre be nem jutott hallgatók, akik saját maguk finanszírozzák legtöbbször csak egy-két szemeszteres ittlétüket. Míg az első két csoport esetében leginkább szakmai továbbfejlődés, vagy jobb munkahely elnyerése áll a tanulmányok hátterében, addig a harmadik csoport meglehetősen bizonytalan motivációjú: az is előfordult, hogy megfelelő középiskolai végzettség hiánya miatt otthon elutasított fiatal jött a Műszaki Egyetemre, hogy majd – saját bevallása szerint – egy-két szemeszter után hazatérjen tanulmányait folytatni. Feltételezhető, hogy leginkább közülük kerülnek ki azok a többször ismétlő, közben kereskedéssel is foglalkozó hallgatók, akik tanulmányi sikertelenségük ellenére is maradnak a vonzó és olcsónak számító országban.

#### *A magyar felsőoktatás és a nemzetközi programok*

Az arab diákok visszajelzései még fontosabbak a magyar felsőoktatás szempontjából: vajon mennyire felkészültek a magyar intézmények a nemzetközi piacra való kilépésre? Ashab kutatásai igen érdekes képet nyújtanak a magyar egyetemek programjairól. A nyolcvanas évek óta Magyarországon angol nyelvű programok is indultak, melyek különösen vonzóak lehettek a csak "testvéri" vagy "baráti" országba jelentkező arab diákoknak: út Európába! Aztán azonban jött a csalódás: a magyarországi programok kidolgozatlanok, stratégia nélküliek, nem illeszkednek más egyetemek tanulmányaihoz. Az előadók felkészületlenekek és nyelvtudásuk sem a leg-tökéletesebb, olyannyira, hogy volt olyan diák, akit hónapokig került disszertációjának opponense, valószínűleg olvasási gondok miatt...

Az angol programok a diákok kritikai alapján nemcsak a nemzetközi továbbtanulási rendszerbe nem illeszkednek, de a magyar viszonyoknak sem felelnek meg. Az itt szerzett tudás sehol nem hasznosítható a magyar munkaerőpiacon. A szakirodalom nem elérhető angolul, a gyakorlatok elvégzésére alig van mód, ennek ellenére komolyabb erőfeszítés nélkül is elengednek mindenkit



a diplomáig. Mindezek alapján úgy tűnik, a nemzetközi képzési formák adaptációja helyett az intézmények "önmozgása" hozta létre az idegen nyelvű képzést a nyolcvanas évek második felében, mely önmagában kevéssé lehet elég a versenyképességhez a "táborok" felbomlása után.

Az intézmények nem fordítanak különösebb gondot a külföldi diákok informálódására és beilleszkedési nehézségeinek könnyítésére sem. A magyar nyelvtanfolyamok a diákok szerint használhatatlan tudást nyújtanak, angoltól is csak magánnyelviskolákban lehet eredményesen felzárkózni. "Odahaza" pedig nem található szinte semmi információ a magyar egyetemek programjairól, a jelentkezés már kint tanuló barátok és egyéb informális csatornák útján történik.

Az előkészítés hiányosságai közé tartozik a felvételi szelekciós szempontok teljes hiánya is: a legkülönbözőbb tanulmányi háttérrel (mint már említettük, néhol megfelelő középiskolai végzettség nélkül is) kerülnek be a hallgatók az egyetemi képzésbe. A kandidátusi fokozat elnyeréséhez az egyetemi doktoroknak és a frissen diplomázottaknak ugyanazokat a kevéssé hasznosítható kurzusokat kell végigjárniuk, vagy egyetemenként egészen különböző "Phd"-tanfolyamokon kell részt venniük. Még ha ez esetben a magyar Phd-rendszer általános kidolgozatlanágáról van is szó, figyelemreméltó végiggondolatlanág látható a külföldiek számára is ajánlott programokban. A tudományos fokozat megszerzéséhez szükséges kutatások is a legtöbb esetben rendezetlen háttérűek, sokszor sem az anyagiak, sem az egyéb feltételek (engedélyek, srb.) nem biztosítottak.

Mindezek alapján úgy tűnik, egyedül azok a hallgatók nevezhetők "szerencsésnek", akik eleve magyar kurzusokra jelentkeztek: ők elégedettek a tanulmányi eredményességgel és a programok értékével egyaránt: sokan közülük magyar házastársra lelve munkát is találnak. A kérdés csupán az, hogy vajon az ilyen típusú beilleszkedés-e a célja a nemzetközi programoknak.

Bár a kilencvenes évek az ún. „dolláros képzésben” is áttörést hoztak (Surányi Bálint: A dolláros képzés Magyarországon. Bp., Oktatókutató Intézet.), érdemes az arab diákok figyelmébe szívesen megemlíteni: nagyobb átgondoltságot és tervezettség igényel a felsőoktatás nemzetközi piaca a pusztán intézményi kezdeményezéseknél. A programoknak illeszkedniük kell azokhoz nemzetközi normákhoz és elvárásokhoz, melyek alapján a diákcsere programok és a posztgraduális képzések szerveződnek, államközi egyezmények-

ben kell a diplomák konvertálhatóságának feltételeit rögzíteni. Több szempontból is hasznos lenne a vasfüggöny ledőlése után a kurzusokat nyugat-európai egyetemekkel közösen szervezni. Egyrészt fontos lehet ez a szervezési tapasztalatok hasznosítása miatt, másrészt segíthet a harmadik világban található elit-villongások hatásainak csökkentésében is: Ashab kutatásai alapján feltételezi, hogy a kelet-európai egyetemeken szerzett diplomák konvertálását sok helyen az arab országok nyugat-európai egyetemeken tanult elitje akadályozza meg. A programszervezésnek nagyobb figyelmet kell fordítania a felvételi feltételek egységesítésére: a tandíjas tanfolyamok közönsége sem növelhető a szelekció háttérbe szorításával anélkül, hogy a képzés színvonala ne sínylené azt meg.

A kilencvenes évek Európájában Magyarország felsőoktatásának egyszerre kell megőriznie versenyképességét és presztízsét. Az arab diákok szerint a magyar felsőoktatás igen jó színvonaláról ismert, melyet kiegészít az ország viszonylag olcsó megélhetési ár-színvonala. Nagy veszteség lenne a jó hírt rövid távú bevételekért elpazarolni. Az új magyar felsőoktatáspolitikának az eddiginél hathatósabban kell segítenie és koordinálnia az intézmények nemzetközi programjainak kidolgozását és futtatását. Így nemcsak versenyképességünket javíthatjuk, de az országról alkotott nemzetközi képet és szimpátia növekedését is jelentősen segíthetjük.

*Drahoš Péter*

#### “HAZATELEPÍTETT” ÉS “ŐSHONOS” ZSIDÓK FRANCIAORSZÁGBAN

A zsidóság 2000 éves történelme a közösségen belüli és a közösségek közötti megosztottság állandósult mintáit mutatja. A farizeusok és szadduceusok, majd a diaszpórában a szefárd és askenázi zsidók, a 18. századtól a 20. század elejéig a felvilágosult, európaizálódott, illetve a jiddisül beszélő, gettóban élő ortodox zsidóság közötti elkülönülés, a hasszidizmus fellépésével teremtődött vallási szembenállás, a kulturális és nyelvi különbségek a "galíciai" és a "litván" közösségek között változatos formáit mutatják annak a megosztottságnak, amely a zsidó állam létrejötte után sem szűnt meg. Az európai és a keleti származású, illetve a vallásos és nem vallásos zsidók közötti különbség ma is választóvonalat jelent Izraelben.

A diaszpórában is létezik hasonló megosztottság. Franciaországban él ma Európa legnagyobb zsidó közössége (amely létszámát tekintve az amerikai és az



a diplomáig. Mindezek alapján úgy tűnik, a nemzetközi képzési formák adaptációja helyett az intézmények "önmozgása" hozta létre az idegen nyelvű képzést a nyolcvanas évek második felében, mely önmagában kevéssé lehet elég a versenyképességhez a "táborok" felbomlása után.

Az intézmények nem fordítanak különösebb gondot a külföldi diákok informálódására és beilleszkedési nehézségeinek könnyítésére sem. A magyar nyelvtanfolyamok a diákok szerint használhatatlan tudást nyújtanak, angoltól is csak magánnyelviskolákban lehet eredményesen felzárkózni. "Odahaza" pedig nem található szinte semmi információ a magyar egyetemek programjairól, a jelentkezés már kint tanuló barátok és egyéb informális csatornák útján történik.

Az előkészítés hiányosságai közé tartozik a felvételi szelekciós szempontok teljes hiánya is: a legkülönbözőbb tanulmányi háttérrel (mint már említettük, néhol megfelelő középiskolai végzettség nélkül is) kerülnek be a hallgatók az egyetemi képzésbe. A kandidátusi fokozat elnyeréséhez az egyetemi doktoroknak és a frissen diplomázottaknak ugyanazokat a kevéssé hasznosítható kurzusokat kell végigjárniuk, vagy egyetemenként egészen különböző "Phd"-tanfolyamokon kell részt venniük. Még ha ez esetben a magyar Phd-rendszer általános kidolgozatlanágáról van is szó, figyelemreméltó végiggondolatlanág látható a külföldiek számára is ajánlott programokban. A tudományos fokozat megszerzéséhez szükséges kutatások is a legtöbb esetben rendezetlen háttérűek, sokszor sem az anyagiak, sem az egyéb feltételek (engedélyek, srb.) nem biztosítottak.

Mindezek alapján úgy tűnik, egyedül azok a hallgatók nevezhetők "szerencsésnek", akik eleve magyar kurzusokra jelentkeztek: ők elégedettek a tanulmányi eredményességgel és a programok értékével egyaránt: sokan közülük magyar házastársra lelve munkát is találnak. A kérdés csupán az, hogy vajon az ilyen típusú beilleszkedés-e a célja a nemzetközi programoknak.

Bár a kilencvenes évek az ún. „dolláros képzésben” is áttörést hoztak (Surányi Bálint: A dolláros képzés Magyarországon. Bp., Oktatókutató Intézet.), érdemes az arab diákok figyelmétetéseit megszívlelni: nagyobb átgondoltságot és tervezettség igényel a felsőoktatás nemzetközi piaca a pusztán intézményi kezdeményezéseknél. A programoknak illeszkedniük kell azokhoz nemzetközi normákhoz és elvárásokhoz, melyek alapján a diákcsere programok és a posztgraduális képzések szerveződnek, államközi egyezmények-

ben kell a diplomák konvertálhatóságának feltételeit rögzíteni. Több szempontból is hasznos lenne a vasfüggöny ledőlése után a kurzusokat nyugat-európai egyetemekkel közösen szervezni. Egyrészt fontos lehet ez a szervezési tapasztalatok hasznosítása miatt, másrészt segíthet a harmadik világban található elit-villongások hatásainak csökkentésében is: Ashab kutatásai alapján feltételezi, hogy a kelet-európai egyetemeken szerzett diplomák konvertálását sok helyen az arab országok nyugat-európai egyetemeken tanult elitje akadályozza meg. A programszervezésnek nagyobb figyelmet kell fordítania a felvételi feltételek egységesítésére: a tandíjas tanfolyamok közönsége sem növelhető a szelekció háttérbe szorításával anélkül, hogy a képzés színvonala ne sínylené azt meg.

A kilencvenes évek Európájában Magyarország felsőoktatásának egyszerre kell megőriznie versenyképességét és presztízsét. Az arab diákok szerint a magyar felsőoktatás igen jó színvonaláról ismert, melyet kiegészít az ország viszonylag olcsó megélhetési ár-színvonala. Nagy veszteség lenne a jó hírt rövid távú bevételekért elpazarolni. Az új magyar felsőoktatáspolitikának az eddiginél hathatósabban kell segítenie és koordinálnia az intézmények nemzetközi programjainak kidolgozását és futtatását. Így nemcsak versenyképességünket javíthatjuk, de az országról alkotott nemzetközi képet és szimpátia növekedését is jelentősen segíthetjük.

*Drahoš Péter*

#### “HAZATELEPÍTETT” ÉS “ŐSHONOS” ZSIDÓK FRANCIAORSZÁGBAN

A zsidóság 2000 éves történelme a közösségen belüli és a közösségek közötti megosztottság állandósult mintáit mutatja. A farizeusok és szadduceusok, majd a diaszpórában a szefárd és askenázi zsidók, a 18. századtól a 20. század elejéig a felvilágosult, európaizálódott, illetve a jiddisül beszélő, gettóban élő ortodox zsidóság közötti elkülönülés, a hasszidizmus fellépésével teremtődött vallási szembenállás, a kulturális és nyelvi különbségek a "galíciai" és a "litván" közösségek között változatos formáit mutatják annak a megosztottságnak, amely a zsidó állam létrejötte után sem szűnt meg. Az európai és a keleti származású, illetve a vallásos és nem vallásos zsidók közötti különbség ma is választóvonalat jelent Izraelben.

A diaszpórában is létezik hasonló megosztottság. Franciaországban él ma Európa legnagyobb zsidó közössége (amely létszámát tekintve az amerikai és az

orosz után a harmadik legnagyobb az egész világon). Ez a zsidó közösség két világosan megkülönböztethető csoportra tagolódik, s jól tükrözi a más diaszpórákban meglévő ellentéteket, illusztrálva egyúttal a kisebbségen belüli kisebbség jelenségét.

A Francia Forradalom előtt 40.000 zsidó élt itt, főként Elzász-Lotharingia területén. Viszonylag zárt közösségeik idegen testet jelentettek a francia nemzet egészén belül. A forradalom során és Napóleon alatt elnyerték a politikai és állampolgári jogokat, cserébe elveszítették különbözőségük etnikai jellegét. A zsidó [juif], mint egy közösség tagja helyére az izraelita megnevezés került, amely a zsidó vallás önkéntes követőjét jelöli, s összeegyeztethetőbbnek tűnt a francia nemzethez tartozás jakobinus értelmezésével.

Ez az említett konnotáció napjainkra jelentős átalakuláson ment át, mivel egyre többen kezdték önmagukat a zsidó etnikumhoz, nem pedig az izraelita vallású közösséghez tartozó személyként meghatározni.

A vallási szokások, az eredet és a zsidó lét felfogásában az egyes közösségek között alapvető különbségek léteznek. A franciaországi zsidó népesség ugyanis több elemből tevődik össze: a francia-provanszál zsidókból, akiknek eredete még a római kora nyúlik vissza; a portugál és spanyol (ma szefárdnak nevezett) zsidókból, akik a spanyol inkvizíció elől menekülők leszármazottai; az elzász-lotharingiai zsidókból, akik századok óta élnek azon a területen; s végül a kelet-európai és az észak-afrikai emigránsok leszármazottaiból.

1840-ben 70 ezer zsidó élt Franciaországban, 1861-ben 89 ezer, 1939-ben 300 ezer; majd ez a szám a II. világháború pusztítása és a deportálás következtében lecsökkent 200.000 főre. A harminas években azonban a volt észak-afrikai gyarmatokról 350.000 zsidó települt át Franciaországba. 1956–67 között Marokkóból és Tunéziából a függetlenség elnyerését követően 90.000 zsidó érkezett, majd hamarosan további 250.000 Algériából. Az Algériából érkezők formálisan is francia állampolgárok voltak, a Marokkóból és Tunéziából érkezők pedig neveltetésük folytán tartoztak a francia kultúrához.

A bevándorlók különbözőek a saját zsidó identitásukhoz és a francia identitáshoz való viszonyukban is. A marokkói és tunéziái zsidók (a Lengyelországból és az Oroszországból emigrált zsidókhöz hasonlóan) főként a közösségen belülről házasodtak, míg az Algériából érkezettek, a franciaországi zsidókhöz hasonlóan a házassági exogámia jellemezte. Fontos különbségeket hordoz a

valláshoz való viszony. A szefárdok vallásosabbak, de nem feltétlenül konzervatívabbak, s ugyanakkor "szocialistábbak", mint az askenázik.

Viszont a Kelet-Európából érkezettek közül, akik elhagyták vallásukat, és gyakran közel álltak a kommunizmushoz, sokan a 60-as 70-es években visszatértek a zsidó hitre. A hitükre visszatért askenázik kevésbé merev felfogásban értelmezik a vallási előírásokat. A két csoport közeledésének jele például egy "askenázi"-nak nevezett kevert liturgia terjedése.

A francia és zsidó identitás összeegyeztetése eltérő mértékben okoz gondot az egyes közösségekben. 1918 és 1939 között 150.000 zsidó érkezett Kelet-Európából Franciaországba, akik az üldözöttség emlékét, a szocialista eszmék iránti vonalmukat, a jiddis kultúrát és a társadalmi felemelkedés vágyát hozták magukkal. Főként közülük kerültek ki a jellegzetes – elsősorban konfekcióval foglalkozó – párizsi kiskereskedők.

Ezzel szemben az Algériából érkezők integrációja befejezett tény volt, és önkéntes, komplexusok nélküli azonosulást jelentett. Ők az arabok és a francia katolikusok kiközösítésére és üldözésére emlékeznek, de a francia kultúrát sajátjuknak tekintették, évszázados francia állampolgárságukra hivatkozhattak és bonyodalmak nélküli zsidó azonosságtudatuk alkalmazhatott ki. Ezzel szemben az askenázik a holocaustra és a Vichy-rendszerre emlékeznek, és bizalmatlanok a keresztény többséggel szemben.

Sok jel utal arra, hogy a fejlődés e közösségek sokféleségétől a kulturális összeolvadás felé tart. Vannak akik az észak-afrikai származásúak és a franciák közötti kulturális ozmózisról beszélnek. Létezik ilyen ozmózis a szefárdok és askenázik között is. Egyébiránt különös hatások érvényesülhetnek egy adott vallási közösségen belül. Az Észak-Afrikából érkezett megtért zsidók csatlakoztak a hasszidizmushoz, egy olyan misztikus szektához, amely a 18. századi Kelet-Európában született meg. A hasszidizmus viszont a 16. században Közép-Keleten és Észak-Afrikában élő szefárdok körében elterjedt kabbalizmus tradícióira épült, így a mai "hazatelepült", szefárdok pusztán csak "visszaveszik azt" az askenáziaktól. De néhány szefárd hasszidista ennél is messzebb megy: a kelet-európai zsidók hagyományos öltözetét viselik és jiddisül tanulnak.

Az askenázik és szefárdok közeledését jelzi a világi és vallásos elemek keveredése is a zsidó identitásukat vállaló franciák körében. Ennek jele, hogy a legnagyobb párizsi zsidó kulturális és oktatási intézményben a szefárd és askenázi származású tanárok egyenlő arányban vannak jelen, s mindennapos dolognak





számít, hogy egy szefárd rabbi előadását egy közismerten baloldali érzelmű előadónak az aktuális politikai témákat tárgyaló előadása követi.

A kulturális kölcsönhatások ideológiai és politikai összefüggései már jóval bonyolultabbak. Az észak-afrikai zsidóknak valóban konfliktusokkal teli örökség jutott. Vallásuk szerint az askenázikhoz tartoznak, észak-afrikai életük emlékei a nem zsidó észak-afrikaiakkal való azonosulásukat erősítik. Ráadásul számos közös szál köti össze őket hajdani muzulmán szomszédaikkal, többek között a családra vonatkozó felfogásuk és étkezési szokásaik. Az Algériából Franciaországba települt zsidók gyakran ugyanazt a keresztnevet viselik, mint az ugyanonnan érkezett muzulmán bevándorlók: Amar, Benayoun, Haddad. Abban a mértékben, ahogy erősödik az emigráns és arabellenes erők fellépése, a "mély franciák" ellenségessége, s ez azzal fenyeget, hogy kiterjed az Észak-Afrikából bevándorolt zsidókra is, ez utóbbiak keresik a lehetőségét annak, hogy megkülönböztessék magukat az előbbiektől. Ennek érdekében gyakran kifogástalanul franciás keresztnevet választanak a gyerekeiknek, világias beállítottságú republikánus magatartást vesznek fel, illetve még egyértelműbb politikai állásfoglalásra törekednek (mint amilyen pl. a szélsőjobboldali Nemzeti Front támogatása).

Számos olyan élmény él még a kollektív emlékezetben, amely megkönnyítette a két közösség egymáshoz való közeledését: az Inkvizíció, és az azt követő üldözés, a vérvád, a kiközösítés és a gettóélet, az antiszemitizmus, a társadalmilag és gyakran törvényesen is szentesített kisebbségi státus. Ehhez járulnak a jelenkor közös tapasztalatai: Izrael létrejötte és folyamatos fenyegetettsége, a har napos háború és az ehhez kötődő megrázkódtatások, az Izrael állam fennmaradásával kapcsolatos aggodalom (mivel ott nem csupán askenázik, de észak-afrikai zsidók is élnek), a jelenkori antiszemitizmus, a zsinagógák elleni támadások és a temetők meggyalázása, egyes politikusok felelőtlen antiszemita beszédei.

A szefárdok többsége osztja askenázi hittestvéreinek bizonyos aggodalmait, így az antiszemitizmus elleni harc, a szociális méltányosság, a kelet-európai zsidók sorsával való törődés, a francia kormányának a Közel-Kelettel, s főként a muzulmán terroristákkal kapcsolatos, olykor igen részrehajló politikájával szembeni fellépést illetően.

A mai Franciaországban élő két jelentős zsidó kisebbségi csoport különálló közösségként jelent meg a színen, mivel történelmük, kultúrájuk, korábbi földrajzi életterük és politikai tapasztalataik különbözősége egyaránt a megosztottságot erősítette. Az a tény, hogy ma közös államiság keretei

között élnek, nem volt elegendő a megosztottság felszámolásához.

Mindamellert, egymáshoz történő közeledésük, amely valamikor talán végleges egybeolvadáshoz vezet, egy sor nem politikai természetű egymásrautaltságon alapul. A zsidó közösségek közötti feszültségeket felváltották a zsidók és nem zsidók közötti jóval erősebbnek bizonyuló feszültségek, amelyek a modern társadalmak erősödő demokratizálódása és világlasodása dacára is tovább élnek.

*Safran, W.  
Colorado Egyetem, USA  
(fordította Tót Éva)*

#### SVÉDEK FINNORSZÁGBAN, FINNEK SVÉDORSZÁGBAN

A finnországi kisebbségi népcsoportokat lehetetlen történelmi, kulturális, nyelvi vagy társadalmi szempontból egyszerre tárgyalni, tehát oktatásügyüket is különválasztva kell vizsgálnunk. Egységes kisebbségi oktatáspolitikai nem létezik Finnországban.

A legnépesebb és legbefolyásosabb kisebbségi csoport a finnországi svédeké (300 ezer fő, a lakosság 6%-a). Finnországban nem kisebbségként, hanem svéd anyanyelvű finn állampolgárokként határozzák meg őket, nyelvüket pedig másik hazai nyelvnek hívják. A finn közigazgatási rendszer nyelvi szempontból is csoportosít: kétnyelvű a település, ha a másik nyelvet beszélők aránya legalább 8%, vagy legalább 8.000 fő, különben egynyelvű. A kétnyelvű település viszont csak abban az esetben válik egynyelvűvé, ha a kisebbségi nyelvet beszélők aránya 6% alá esik, az egynyelvű településeken 12%-ot kell elérnie a kisebbségi nyelvnek, hogy a település kétnyelvűvé válhasson. A megye kétnyelvűnek számít, ha csak egy kétnyelvű települése is van. Helsinki-Helsingfors, Turku-Abo és Vaasa-Vasa kétnyelvű városok a lakosság nyelvi arányára való tekintet nélkül. A települések nyelvi arányát a tízévenkénti népszámlálásnál tekintik át, amikor is az állampolgár tölti ki a nyelvi hovatartozása felől érdeklődő kérdést. A fenti arányok a jövőben várhatóan változnak a svéd nyelvűek számára kedvező módon.

A teljes oktatási rendszer kétnyelvű, az óvodától az egyetemig találunk svéd nyelvű oktatási intézményeket. A pozitív diszkrimináció a teljes rendszerben kimutatható. Az óvodai helyek elérhetőbbek a svéd nyelvű család gyermeke számára, mivel arányaiban több férőhely áll rendelkezésükre, mint a finn nyelvű családoknak. Az általános iskolák alsó tagozatos osz-



számít, hogy egy szefárd rabbi előadását egy közismerten baloldali érzelmű előadónak az aktuális politikai témákat tárgyaló előadása követi.

A kulturális kölcsönhatások ideológiai és politikai összefüggései már jóval bonyolultabbak. Az észak-afrikai zsidóknak valóban konfliktusokkal teli örökség jutott. Vallásuk szerint az askenázikhoz tartoznak, észak-afrikai életük emlékei a nem zsidó észak-afrikaiakkal való azonosulásukat erősítik. Ráadásul számos közös szál köti össze őket hajdani muzulmán szomszédaikkal, többek között a családra vonatkozó felfogásuk és étkezési szokásaik. Az Algériából Franciaországba települt zsidók gyakran ugyanazt a keresztnevet viselik, mint az ugyanonnan érkezett muzulmán bevándorlók: Amar, Benayoun, Haddad. Abban a mértékben, ahogy erősödik az emigráns és arabellenes erők fellépése, a "mély franciák" ellenségessége, s ez azzal fenyeget, hogy kiterjed az Észak-Afrikából bevándorolt zsidókra is, ez utóbbiak keresik a lehetőségét annak, hogy megkülönböztessék magukat az előbbiektől. Ennek érdekében gyakran kifogástalanul franciás keresztnevet választanak a gyerekeiknek, világias beállítottságú republikánus magatartást vesznek fel, illetve még egyértelműbb politikai állásfoglalásra törekednek (mint amilyen pl. a szélsőjobboldali Nemzeti Front támogatása).

Számos olyan élmény él még a kollektív emlékezetben, amely megkönnyítette a két közösség egymáshoz való közeledését: az Inkvizíció, és az azt követő üldözés, a vérvád, a kiközösítés és a gettóélet, az antiszemitizmus, a társadalmilag és gyakran törvényesen is szentesített kisebbségi státus. Ehhez járulnak a jelenkor közös tapasztalatai: Izrael létrejötte és folyamatos fenyegetettsége, a har napos háború és az ehhez kötődő megrázkódtatások, az Izrael állam fennmaradásával kapcsolatos aggodalom (mivel ott nem csupán askenázik, de észak-afrikai zsidók is élnek), a jelenkori antiszemitizmus, a zsinagógák elleni támadások és a temetők meggyalázása, egyes politikusok felelőtlen antiszemita beszédei.

A szefárdok többsége osztja askenázi hittestvéreinek bizonyos aggodalmait, így az antiszemitizmus elleni harc, a szociális méltányosság, a kelet-európai zsidók sorsával való törődés, a francia kormányának a Közel-Kelettel, s főként a muzulmán terroristákkal kapcsolatos, olykor igen részrehajló politikájával szembeni fellépést illetően.

A mai Franciaországban élő két jelentős zsidó kisebbségi csoport különálló közösségként jelent meg a színen, mivel történelmük, kultúrájuk, korábbi földrajzi életterük és politikai tapasztalataik különbözősége egyaránt a megosztottságot erősítette. Az a tény, hogy ma közös államiság keretei

között élnek, nem volt elegendő a megosztottság felszámolásához.

Mindamellert, egymáshoz történő közeledésük, amely valamikor talán végleges egybeolvadáshoz vezet, egy sor nem politikai természetű egymásrautaltságon alapul. A zsidó közösségek közötti feszültségeket felváltották a zsidók és nem zsidók közötti jóval erősebbnek bizonyuló feszültségek, amelyek a modern társadalmak erősödő demokratizálódása és világlasodása dacára is tovább élnek.

*Safran, W.  
Colorado Egyetem, USA  
(fordította Tót Éva)*

#### SVÉDEK FINNORSZÁGBAN, FINNEK SVÉDORSZÁGBAN

A finnországi kisebbségi népcsoportokat lehetetlen történelmi, kulturális, nyelvi vagy társadalmi szempontból egyszerre tárgyalni, tehát oktatásügyüket is különválasztva kell vizsgálnunk. Egységes kisebbségi oktatáspolitikai nem létezik Finnországban.

A legnépesebb és legbefolyásosabb kisebbségi csoport a finnországi svédeké (300 ezer fő, a lakosság 6%-a). Finnországban nem kisebbségként, hanem svéd anyanyelvű finn állampolgárokként határozzák meg őket, nyelvüket pedig másik hazai nyelvnek hívják. A finn közigazgatási rendszer nyelvi szempontból is csoportosít: kétnyelvű a település, ha a másik nyelvet beszélők aránya legalább 8%, vagy legalább 8.000 fő, különben egy-nyelvű. A kétnyelvű település viszont csak abban az esetben válik egynyelvűvé, ha a kisebbségi nyelvet beszélők aránya 6% alá esik, az egynyelvű településeken 12%-ot kell elérnie a kisebbségi nyelvnek, hogy a település kétnyelvűvé válhasson. A megye kétnyelvűnek számít, ha csak egy kétnyelvű települése is van. Helsinki-Helsingfors, Turku-Abo és Vaasa-Vasa kétnyelvű városok a lakosság nyelvi arányára való tekintet nélkül. A települések nyelvi arányát a tízévenkénti népszámlálásnál tekintik át, amikor is az állampolgár tölti ki a nyelvi hovatartozása felől érdeklődő kérdést. A fenti arányok a jövőben várhatóan változnak a svéd nyelvűek számára kedvező módon.

A teljes oktatási rendszer kétnyelvű, az óvodától az egyetemig találunk svéd nyelvű oktatási intézményeket. A pozitív diszkrimináció a teljes rendszerben kimutatható. Az óvodai helyek elérhetőbbek a svéd nyelvű család gyermeke számára, mivel arányaiban több férőhely áll rendelkezésükre, mint a finn nyelvű családoknak. Az általános iskolák alsó tagozatos osz-

tályaikat rendkívül kis tanulólétszám esetén is fenntartják, csak felső tagozatos kortól kényszerítik a diákokat hosszabb utazás megtételére. A gazdasági recesszió és ipari válság idején maguk a finnországi svédok tartják eltűzöttnek a szakmunkásképzésben számukra fenntartott helyeket. Az egyetemi felvételi vizsgákon megvalósuló pozitív diszkrimináció jelenti a svéd nyelvűekkel szembeni ellenérvényesítés egyik forrását. Az egyetemi felvételiknél (kivált a jogi és orvosi karokon) az ún. kontingens-elv érvényesül: a népességi arányainak megfelelően kisebb számban felvételiző svéd anyanyelvű diák elért pontszámától függetlenül az előre megállapított kontingensben bejut az egyetemre, míg a finn nyelvű jelölt a szigorú pontszámhatárok szerint. Így előfordulhat, hogy két, ugyanolyan teljesítményt nyújtó jelentkező közül csak az egyik nyer felvételt. Ezt a gyakorlatot azzal magyarázzák, hogy sok területen hiányzik a svédül hivatását űzni képes diplomás.

Az általános iskolákat és gimnáziumokat érintő kérdés a másik hazai nyelv tanulása, ami a finnek számára svéd, a svédok számára finn órákat jelent. A svédok finn nyelvi képzése teljesen problémamentes, hiszen mára a svéd nyelvűek nagy része többé-kevésbé kétnyelvű, ha mégsem, akkor a társadalmi beilleszkedés és boldogulás miatt az egyén érdeke a finn nyelv ismerete vagy olyan egynyelvű településen lakik, ahol mindennapi életében nincs kitéve a finn nyelvű tágabb környezetnek (ez utóbbi manapság leginkább idős emberekre vonatkozik). A társadalmi-politikai problémaként kezelt nyelvtanulási ügyet a finnek számára kötelező svéd nyelvtanítás jelenti. Az ún. "kötelező svéd" felső tagozaton és gimnáziumban 3–3 évig heti 3 órában tanult tantárgy, amely körül időről-időre sajtó- és parlamenti viták dúlnak, a legutóbb 1993 télutóján. Annak ellenére, hogy első ízben ellenezte a "kötelező svéd"-et a hivatalban lévő miniszterek közül több is, köztük a oktatási miniszter (akit hosszú évtizedek óta először nem a Finnországi Svéd Néppárt delegált és amely pozícióvesztés miatt az 1991-es kormányalakítást követően a párt frakcióvezetője lemondott), a parlament végül az eddigi helyzet fenntartása, tehát a "kötelező svéd" mellett döntött. Egyelőre győzött tehát az a vélemény, mely szerint a svéd nyelvismeret ablak Európára és az indoeurópai nyelvekre, a szoros északi együttműködés és a skandináv kereskedelem és érintkezés eszköze a finn nyelvvel szemben. A "kötelező svéd" eltörlése mellett érvelők ezzel szemben túlzásnak találják, hogy az ország népességének 94%-a hat évet a 6%-ot kitevő

csoport nyelvének tanulására fordítja, amikor az északi kapcsolatokat is egyre inkább angolul ápolják. A tanulás kötelező jellege sem helyes, hiszen az mindig ellenérzést szül a tárggyal szemben, érvelt a tanári pályát otthagató oktatási miniszter. A "kötelező svéd" ellenzőinek érvelésében felmerül a kölcsönösség követelése is, hiszen a Svédországban élő több mint 300 ezer finn számára a svéd oktatási miniszter 1993 márciusi nyilatkozata szerint nem adnak kisebbségi jogokat, helyzetüket a "gyakorlatban" javítják, ami finn nyelvű osztályok indítását jelenti, de teljesen egynyelvű finn tanintézményről szó sem esik. A "kötelező svéd" melletti és elleni érvek, valamint a politikai porondon kisebb súllyal megjelenő kivételes pozitív diszkriminatív elvek különböző megítélése a nyelvi kérdést vitá tárgyává teszik, pedig emögött mindenkor határozott politikai döntés állt és áll ma is. A "kötelező svéd" eltörlését csak egy olyan kormány fogja vállalni, amely kész és képes ennek alkotmányos és nemzetközi következményeit kezelni.

A svéd nyelvűek mai finnországi helyzetének megértéséhez a múlt századba kell visszanyúlunk, amikor a svéd fennhatóság után 1809-től Oroszországhoz tartozó Finn Nagyhercegségben a mai független állam körvonalai kezdenek kirajzolódni. Az 1810-es évektől számított finn nemzeti ébredés során fellépő finn nemzeti érzelmű gondolkodók és politikusok megjelenése a végrehajtó hatalommal rendelkező svéd nyelvű nemesiséget és polgárságot pozícióik meggyengítésével elvesztésével fenyegette. E ponttól kezdve a finn és svéd érzelmű (később nyelvű) csoportok egymáshoz való viszonyát az éppen uralkodó politikai helyzet és a csoportok hatalomhoz való viszonya határozta meg. A politikai pártok nyelvi választóvonal mentén való szerveződése az 1860-as években vejejárója a hatalomért folyó küzdelem szerkezetének. A politikai színtér nyelvi alapú megosztása csak a svéd és finn nyelvű családokból származó, finn nyelvűvé lett középosztály megjelenésével szorult háttérbe az 1880-as években, amikor már a nyelvi háttértől valamelyest függetlenül, politikai-elvi érvek alapján fenyegették a hatalmi pozíciókat elfoglaló svéd és finn nyelvű tisztviselőket. Az 1870–80-as évek nyelvi vitája kezdetben a finn és svéd nyelvű csoportok egymással szemben álló érdekei felett folyt: a finn nyelvű elit ki akarta terjeszteni befolyását az államgépezetre, míg a svéd nyelvűek meg akarták őrizni pozíciójukat, bár a status quo felülvizsgálatára készek voltak. Az 1890-es években az addig főleg nyelvi színben jelentkező vita nyíltan politikáivá vált. Az önálló Finnország alkot-



mányában (1919) a finnországi svéd népcsoport és a svéd nyelv nem kisebbségként szerepel. Az alkotmány leszögezi, hogy Finnország nemzeti nyelve a finn és a svéd és minden állampolgárnak joga van anyanyelvének használatához az élet minden területén. Ugyane szellemben hozták a nyelvi törvényt 1922-ben (kiegészítések: 1935 és 1962, 1975). A nyelvi kérdés másodsor egy, az 1870–80-as évekhez hasonló időszakban került a politikai szintér középpontjába vízválasztó jelentőségű ügyként, amikor az 1920–30-as években szintén egy újonnan a hatalomgyakorlás közelébe emelkedett társadalmi réteg, a paraszti háttérű és finn nyelvű politikusok kértek részt a hatalomból. A tét ismét egy feltörekvő társadalmi csoport hatalomra kerülése. Az államhatalom finnesítése mellett nagy harc folyt pl. az akkoriban egyetlen társadalmi felemelkedést biztosító oktatási intézmény, a helsinki egyetem meghódításáért. A nyelvi viták minden korszakban konszenzusos véget értek; a nemzeti egység és az önállóság érdekében a finn és svéd nyelvű politikai erők kompromisszumra jutottak a nyelvi kérdésben, világosan kijelölték a két nyelv arányait és jelenlétét az államgépezetben, oktatásban stb. A fellángoló nyelvi viták során inkább az arányokat, mint az alapvető kérdőjelezték meg, leszámítva szélsőséges és az általános trendbe nem illő törekvéseket.

Az eddigiek ismeretében érthető, hogy a svéd nyelvű teljes oktatási rendszer mellett az oktatási államigazgatás is kiépült. Az országos hatáskörű Oktatási Hatóságon belül 1920 óta a svéd nyelvű iskolákat felügyelő részleg működik. Az önkormányzat köteles svéd nyelvű (és a svéd többségű településeken finn nyelvű) általános iskolát működtetni, ha arra 13 (1984-ig 18) gyerek részéről igény mutatkozik. Ha a településen nem található ilyen, a diák más településre járhat iskolába. Felsőfokon három svéd nyelvű egyetem működik, nem beszélve a helsinki egyetem svéd nyelvű professzori katedráiról és a már említett felvételi kontingens-rendszeréről. A kilencvenes évek gazdasági pangása kényszerítőleg hathat a párhuzamosan működő főiskolák, egyetemi szakok, karok, egyesítésére, de mindenképpen tevékenységük összehangolására. Ugyanezen okból összevonás fenyegeti az alacsony létszámmal működő általános iskolákat, bár ezen a téren kemény harcok várhatóak a finanszírozásért. A svéd nyelvűek a végsőkig védeni fogják a kettős intézményrendszert, hiszen a tapasztalatok szerint az egy iskolában párhuzamosan működő finn és svéd nyelvű osztályok a finn nyelv térnyerését eredményezik az amúgy is

erősen kétnyelvű svéddek körében. A kisebb tanulólétszámból fakadó előny, hogy a svéd nyelvű általános iskolák és gimnáziumok közvetlenebb, bensőségebb kapcsolatot tartanak fenn a diákokkal és szüleikkel, és képesek az iskolát egyben kulturális központként működtetni. A finnországi svéd népesség jelenleg egyre inkább a kétnyelvűség felé halad, illetve a városokban teljesen kétnyelvűvé vált. Gyakoriak a egyes házasságok, amelyekben az utóbbi időktől nevelik a gyerekeket tudatosan kétnyelvűvé, mint ahogy a svéd nyelvű szülőktől vagy egyes házasságból származó gyerekeket nemrégiben adják kivétel nélkül svéd nyelvű iskolába, mivel annak későbbi hasznát nagyobbra értékelik, mint a többségi iskola előnyeit. A svéd nyelvű iskolák népszerűsége olyannyira megnőtt, hogy finn nyelvű családok is szívesen járatják oda gyermeküket. Hozzá kell ehhez azonban tenni, hogy ezt a folyamatot egyrészt a nyugati társadalom megnövekedett toleranciája és identitás-tudatossága, másrészt a svéd nyelvű szervezetek tájékoztató tevékenysége magyarázza.

A Finnországban élő lappok (számi) oktatási helyzete alacsony létszámuk (1992-ben kb. 6.500) és társadalmi-politikai érdeklődésük gyenge volta miatt a svéd nyelvűekével nem egybevezethető. A finn törvénykezés és kormányzat szimbolikus gesztusaként értékelhető az 1992-ben életbe lépett lapp nyelvi törvény, amely a finn és svéd mellé emeli a lappot; a lappok által lakott területeken saját nyelvükön biztosít egyintézt, nyelvismeretet kívánva meg a hivatalnokoktól is. E törvény kevéssé hat az oktatásban, ahol inkább a három skandináv ország számi népességét képviselő összlapp szervezetek (azokon belül is a Számi Parlament ajánlásai), és nem utolsósorban a megnövekedett tudatosság nyomán kialakuló civil kezdeményezések járnak eredménnyel. Mindaz ami a lapp nyelven való oktatásért történik, az utolsó pillanatban történik, hiszen az évszázados háttérbe szorítotttság és származásuk szégyenletes volta a lapp nyelvre is rányomta bélyegét. A lapp nyelvtudás leginkább a beszélt nyelv ismeretére korlátozódik, a felnőttek közül kevesen tudnak írni és olvasni anyanyelvükön. A hervenes években fogalmazódott meg, hogy elsősorban az iskola nyelve határozza meg a későbbi, felnőtt életben használt nyelvet. A finn nyelvű környezet és annak negatív viszonyulása csak másodlagosan idézik elő a lapp nyelv elhagyását, így tehát fokozott figyelmet kezdtek fordítani az anyanyelvi oktatásra. Ebben az időben több oktatási kísérlet is beindult, pl. a koltra-számi iskolakísérlet, az északi számi használata a tanítás nyelveként és tantárgyként

egyaránt bővült, a nyolcvanas évek folyamán a lapp nyelvű és lapp nyelvi oktatás évi 40 órától 240-re emelkedett, ami valójában nem jelentett fejlődést az addigi rossz helyzet miatt. A hetvenes évekig teljes körű tiltás sújtotta a lapp nyelvű oktatást. Általános gyakorlat volt a lapp diákok kollégiumi elhelyezése, ahonnan csak karácsonykor és nyáron utazhattak haza. Az iskolában csak finnül lehetett beszélni. Ez a negatív viszonyulás helyenként még ma is félelmet kelt a lapp oktatással szemben. Ma az általános iskolai törvény értelmében a helyi viszonyokat figyelembe kell venni a tanrend kialakításánál, így a lapp területen a lapp tanulókat lehetőség szerint anyanyelvükön kell oktatni. Mivel ez a megfogalmazás meglehetősen puha, a végrehajtás kiterjesztése nem államilag felügyelt és megvalósított volt, hanem a számi szervezetek, iskolák és szülők nyomására valósult meg. Inariban középfokú kereskedelmi iskola működik, ahol a lapp nyelvű oktatás a terület hagyományos megélhetési formáihoz hivatott oktatási hátteret biztosítani. Az egyetlen lapp többségű járásban, Utsjokiban a legkedvezőbb a helyzet, ott az óvodától a középiskoláig lehet lapp nyelvet tanulni. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a diákok minden tárgyat anyanyelvükön tanulnak, hanem lapp nyelv- és kultúraoktatásban részesülnek, amely tárgyból 1980 óta érettségizni is lehet. Egyetemi oktatás sem létezik lapp nyelven, viszont az alap- és középfokú oktatásban résztvevő tanárokat két egyetemen, Ouluban és Rovaniemiben képzik, a helsinki egyetemen nyelvészeti szakként lehet felvenni a lapp nyelvet. 1990 őszétől két helsinki iskolában folyik nyelvtanítás a lapp területektől távol került lappok gyermekei számára. A lappok manapság számukra kedvezőbb korban élnek Finnországban és általában a skandináv országokban az évszázados lenézettség után.

A Finnországban kb. 6.000 lelket számláló cigány (roma) kisebbség mindkét eddig tárgyalt népcsoportnál kisebb érdekfűzősre tarthat számot, hiszen sem politikailag, sem a nyelvirokosság okán nem bír jelentős befolyással a többségi népcsoportra. Kevésbé is függnek a finn nyelvű többségtől, hiszen a svéd és lapp népcsoporttól eltérően mozgékonyak, lakóhelyet és foglalatosságot is könnyen váltanak. A Svédországban élő cigányság mindig is Finnországból kapta utánpótlását. A kisebbségként való hivatalos elismerés hiánya miatt a finnországi cigányok nem rendelkeznek művelődési-kulturális intézményrendszerrel, oktatási struktúrával. A legutóbbi években történt néhány

biztató lépés a hivatalos szervek részéről a helyzet javítására, pl. a belső név hivatalos használatára, a Romaügyi tanácskozótestület aktivizálódása, nyelv- és kultúraoktatás. A cigány nyelv napjainkig nem szerepelt az általános iskola tantárgyai között, anyanyelvi óvoda sem létezik, így a nyelv megőrzése kizárólag a család felelőssége volt. 1990 őszétől nyílik lehetőség nyelvtanárok alkalmazására főleg a fővárosban és környékén levő általános iskolákban, amely legalább a minimális anyanyelvoktatást biztosítja. A nyelvtanítás mellett kísérlet folyik a hagyományos mesterségek (lovászat, varrás, zene) oktatására. Nagyon alacsony a cigány diplomások száma, aminek okait nemrégiben a helsinki egyetemen vizsgálták. Sok fiatal szeretne továbbtanulni, de az általános felvételi követelményeknek nem tudnak eleget tenni rossz lakáskörülményeik, a sűrű költözések, szociális és gazdasági helyzetük, a család tanuláshoz való elengedhetetlen viszonyulása, valamint a cigány és többségi kultúra közötti ellentétek miatt. A Romaügyi Tanácskozótestület szerint helyzetüket javítaná a saját körükből kikertült orvosok, jogászok és tanárok képzése. A helsinki egyetemen jelenleg dolgoznak ki tervet a cigány felvételizők kedvezőbb elbírálására. Amint láttuk, a finn felsőoktatásban nem példátlan a kontingensben meghatározott felvételi létszám.

A svédországi finnek oktatásiügyét tárgyalva meg kell különböztetnünk a történetét, nyelvhasználatát és kisebbségi tudatosságát tekintve eltérő két csoportot, a Tornio-folyó völgyében élő finneket és a bevándoroltakat.

A svéd- finn határfolyó nyugati partján élő 40–70 ezrenyi finn az 1960-as évekig lenézett, megtúrt állampolgár volt, akik felemelkedésüket a svéd nyelv elsajátításától remélték. Finn nyelvű oktatási struktúra nem épült ki az erőteljes svédesítés miatt, mára pedig diákok nemigen találhatnak a finn nyelvű osztályokba. Anyaországi tanulásuk intézményes keretei nem léteznek, de finnországi tanulmányaik amúgy is nehézségekbe ütköznek, hiszen nyelvjárásuk messze áll az irodalmi nyelvtől. Valószínűleg későn jött a svéd kormány 1987-es rendelete arról, hogy a Tornio-völgyi finn tanulóknak akkor is joguk van anyanyelvi órákhoz és tanácsadáshoz, ha azt családjukban nem használják. Szakmát és felsőfokú képzést csak svédül lehet szerezni. Kivétel ezalól az 1973 óta működő haparandai finn nyelvű népfőiskola, ahol különböző területeken lehet tanfolyami szinten tanulni és képzést szerezni. Az oktatás itt sem tisztán finn nyelvű, előfordul, hogy egy tanórán belül

váltak finn-ről svédre. A kezdetektől egyenletesen fejlődő és mindkét állam támogatását élvező népfejszámáról el kell mondani, hogy hallgatói nagy része a finnországi bevándorló.

Finnországból minden időszakban élénk vándorlás irányult Svédország felé. A legutóbbi nagy kivándorlási hullámban az 1960-as évek munkanélkülisége elől menekültek. Azóta jóval kisebb számban, de egyenletesen történik az átköltözés, igaz, hogy általános a Finnországba való visszavándorlás is. A gazdaságilag előnyös kivándorlást tudatosan választó finnek tudatosnak bizonyultak a nyelvi-kulturális kérdésekben is és finn nyelvű iskolák követelésével hallatják hangjukat. A svéd állam tetszetős nyelvi politikája biztosítja az anyanyelvi tanulást, ami nem egyenlő az anyanyelven való tanúlással. A kb. 300 ezres finn kisebbséget az Afrikából és Ázsiából érkezett bevándorlókhoz hasonlóan bírálják el, figyelmen kívül hagyva az évszázados közös történelmet, a nyelvi, kulturális és szokásbeli hasonlóságokat, nagy lélekszámukat, valamint az anyaország földrajzi közelségét és a kölcsönösséget. Ez utóbbi érv a "ló másik oldala": finnországi szélsőséges vélemény szerint az ottani svéd nyelvű lakossághoz hasonló jogokat és bánásmódot kellene a svédországi finneknek is biztosítani. Nyilvánvaló, hogy a finn állam alapjait lerakó és magukat svédül beszélő finnként definiáló finnországi svédek jogait lehetetlen a néhány évtizede Svédországban élő és nagy számban visszaköltöző gazdasági menekültekhez hasonlítani. Mégis feltűnő a hivatalos kelletlenség a finn nyelvű oktatás támogatása terén. Stockholmban óriási bürokratikus nehézségek árán lehetett létrehozni finn nyelvű magángimnáziumot.

*Várady Eszter*

#### A KANADAI ÁLLAMSZÖVETSÉG REFORMJA

Kanadát két ellentétes tendencia destabilizálta: az Angol Kanada nevéhez fűződő centralizáció, és Quebechez kötődő decentralizáció. A két fő nyelvi csoport politikai küzdelme hozta felszínre az őslakossággal kapcsolatos alkotmánymódosítást: az őslakosok jogát a természeti erőforrásokhoz, az autonómiához, az egyenlőséghez.

A kanadai őslakókat hivatalosan négy osztályba sorolják: az inuitok, a métik, a státus nélküli indiánok és a státussal rendelkező indiánok. Az első és az utolsó csoportot könnyű azonosítani: az inuitok (eszkimók) egy adott területen homogén

közösséget alkotnak, az indián státus pedig regisztrálás révén nyerhető el, amire beházasodás vagy származás jogosít. A másik két csoportra vonatkozóan nincs precíz azonosítási kritérium. A státussal nem rendelkező indiánok olyan személyek, akik magukat indiánnak tartják, de regisztrálás hiányában a törvény szemében nem különböznek a többi kanadaitól. A méतिकet még nehezebb meghatározni, mert a definíció az évek során állandóan változott. Legszűkebb értelemben a 19. századi méतिक leszármazottait értjük rajtuk, akiknek Prairie tartományban földet ígértek, legszélesebb értelemben minden egyes származású indiánt.

A kisebbségeket két szempont alapján (a kisebbségek területi koncentrációja vagy szétszórtsága, illetve az adott kisebbség lakóhelyén keveredik-e más kisebbségekkel) négy csoportot szerint különböztetjük meg:

- az A csoportba a területileg koncentrált és homogén kisebbségeket soroljuk;
- a B csoportba kerülnek azok a kisebbségek, akik területileg koncentráltan élnek, de heterogének;
- a C csoport a területileg szétszórtak és homogének;
- a D csoportba tartoznak a területileg szétszórtak és heterogén kisebbségek.

Kanadában mind a négy csoportba tartozó kisebbség előfordul.

Az inuitok (eszkimók) a quebeciek mellett az A csoportba tartoznak. Ők két egymástól különálló északnyugati területen élnek. Az első körülbelül Görögország méretű földdarabon durván 20.000 ember él. Ez a terület Nunavut tartomány néven 1997-től közvetlenül az inuit közösség kormányzása alá kerül. A második terület – mérete nagyobb mint Németország, Olaszország, Franciaország és Spanyolország együttes területe – tulajdonjogilag továbbra is a Koronához fog tartozni, de a közigazgatást az új tartomány választott önkormányzata végzi. Ezzel az alkotmánymódosítással az esz-kimók problémája megoldódik.

A rezervátumi indiánok osztályozásunk szerint az A vagy a C csoportba is kerülhetnek attól függően, hogy törzsi vagy pán-kanadai szinten vizsgáljuk a problémát. A rezervátumok szintjéről nézve az indián közösségek homogének és területileg koncentráltak (A csoport); pán-kanadai szemszögből nézve területileg szétszórtak, de homogének. Kanada lakosságához tartoznak még a méतिक és a rezervátumon kívüli indián státusúak, akik területileg szétszórtak és heterogének.

Ahogy a bevezetőben már említettem, Kanada rendkívül decentralizált szövetségi rendszer. A tar-

váltak finn-ről svédre. A kezdetektől egyenletesen fejlődő és mindkét állam támogatását élvező népfejszámáról el kell mondani, hogy hallgatói nagy része a finnországi bevándorló.

Finnországból minden időszakban élénk vándorlás irányult Svédország felé. A legutóbbi nagy kivándorlási hullámban az 1960-as évek munkanélkülisége elől menekültek. Azóta jóval kisebb számban, de egyenletesen történik az átköltözés, igaz, hogy általános a Finnországba való visszavándorlás is. A gazdaságilag előnyös kivándorlást tudatosan választó finnek tudatosnak bizonyultak a nyelvi-kulturális kérdésekben is és finn nyelvű iskolák követelésével hallatják hangjukat. A svéd állam tetszetős nyelvi politikája biztosítja az anyanyelvi tanulást, ami nem egyenlő az anyanyelven való tanulással. A kb. 300 ezres finn kisebbséget az Afrikából és Ázsiából érkezett bevándorlókhoz hasonlóan bírálják el, figyelmen kívül hagyva az évszázados közös történelmet, a nyelvi, kulturális és szokásbeli hasonlóságokat, nagy lélekszámukat, valamint az anyaország földrajzi közelségét és a kölcsönösséget. Ez utóbbi érv a "ló másik oldala": finnországi szélsőséges vélemény szerint az ottani svéd nyelvű lakossághoz hasonló jogokat és bánásmódot kellene a svédországi finneknek is biztosítani. Nyilvánvaló, hogy a finn állam alapjait lerakó és magukat svédül beszélő finnként definiáló finnországi svédek jogait lehetetlen a néhány évtizede Svédországban élő és nagy számban visszaköltöző gazdasági menekültekhez hasonlítani. Mégis feltűnő a hivatalos kelletlenség a finn nyelvű oktatás támogatása terén. Stockholmban óriási bürokratikus nehézségek árán lehetett létrehozni finn nyelvű magángimnáziumot.

*Várady Eszter*

#### A KANADAI ÁLLAMSZÖVETSÉG REFORMJA

Kanadát két ellentétes tendencia destabilizálta: az Angol Kanada nevéhez fűződő centralizáció, és Quebechez kötődő decentralizáció. A két fő nyelvi csoport politikai küzdelme hozta felszínre az őslakossággal kapcsolatos alkotmánymódosítást: az őslakosok jogát a természeti erőforrásokhoz, az autonómiához, az egyenlőséghez.

A kanadai őslakókat hivatalosan négy osztályba sorolják: az inuitok, a métik, a státus nélküli indiánok és a státussal rendelkező indiánok. Az első és az utolsó csoportot könnyű azonosítani: az inuitok (eszkimók) egy adott területen homogén

közösséget alkotnak, az indián státus pedig regisztrálás révén nyerhető el, amire beházasodás vagy származás jogosít. A másik két csoportra vonatkozóan nincs precíz azonosítási kritérium. A státussal nem rendelkező indiánok olyan személyek, akik magukat indiánnak tartják, de regisztrálás hiányában a törvény szemében nem különböznek a többi kanadaitól. A méतिकet még nehezebb meghatározni, mert a definíció az évek során állandóan változott. Legszűkebb értelemben a 19. századi méतिक leszármazottait értjük rajtuk, akiknek Prairie tartományban földet ígértek, legszélesebb értelemben minden egyes származású indiánt.

A kisebbségeket két szempont alapján (a kisebbségek területi koncentrációja vagy szétszórtsága, illetve az adott kisebbség lakóhelyén keveredik-e más kisebbségekkel) négy csoportot szerint különböztetjük meg:

- az A csoportba a területileg koncentrált és homogén kisebbségeket soroljuk;
- a B csoportba kerülnek azok a kisebbségek, akik területileg koncentráltan élnek, de heterogének;
- a C csoport a területileg szétszórtak és homogének;
- a D csoportba tartoznak a területileg szétszórtak és heterogén kisebbségek.

Kanadában mind a négy csoportba tartozó kisebbség előfordul.

Az inuitok (eszkimók) a quebeciek mellett az A csoportba tartoznak. Ők két egymástól különálló északnyugati területen élnek. Az első körülbelül Görögország méretű földdarabon durván 20.000 ember él. Ez a terület Nunavut tartomány néven 1997-től közvetlenül az inuit közösség kormányzása alá kerül. A második terület – mérete nagyobb mint Németország, Olaszország, Franciaország és Spanyolország együttes területe – tulajdonjogilag továbbra is a Koronához fog tartozni, de a közigazgatást az új tartomány választott önkormányzata végzi. Ezzel az alkotmánymódosítással az esz-kimók problémája megoldódik.

A rezervátumi indiánok osztályozásunk szerint az A vagy a C csoportba is kerülhetnek attól függően, hogy törzsi vagy pán-kanadai szinten vizsgáljuk a problémát. A rezervátumok szintjéről nézve az indián közösségek homogének és területileg koncentráltak (A csoport); pán-kanadai szemszögből nézve területileg szétszórtak, de homogének. Kanada lakosságához tartoznak még a méतिक és a rezervátumon kívüli indián státusúak, akik területileg szétszórtak és heterogének.

Ahogy a bevezetőben már említettem, Kanada rendkívül decentralizált szövetségi rendszer. A tar-

tományok költségvetése eléri a teljes állami bevétel 45%-át, a tartományi kormányzatoknak erős hatalmuk van például a természeti erőforrások területén. A jogokat a bíróság garantálja: az egyének végső esetben a Kanadai Legfelsőbb Bírósághoz fordulhatnak a kormányzat bármely szintjétől elszennvedett jogsérelemek orvoslására. A törvényeket eszerint két csoportra osztották. Egyik részüknél nincs szükség kormányzati megerősítésre: ezek a szavazáshoz való jog, a demokratikus intézményekhez való jog, az angol és francia egyenrangú, hivatalos nyelvként való elismerésének joga. A jogok másik csoportja valamilyen szintű törvényhozási megerősítést kíván, ilyenek a vallás-, lelkiismereti-, gyülekezési- és sajtószabadság joga.

Az indiánok problémájának megoldására az Assembly of First Nations (AFN) egyesület, amely pán-kanadai szinten képviseli az indiánokat, alkotmánymódosítási javaslatot nyújtott be 1992-ben. A javaslat lényeges pontjai:

– ismerjék el az önkormányzathoz való jogot egy örökölt, előredatált jognak, hogy ily módon megoldódjanak az erre vonatkozó egyezmények okozta hiányok;

– ismerjék el az indián kormányzatokat egy Kanadán belüli harmadik kormányzati szintnek (az első kettő a szövetségi és tartományi kormányzatok szintje);

– a harmadik szintű kormányzatok rendelkezzenek legalább akkora hatalommal, mint a tartományiak;

– adják meg az indián kormányzatnak azt a jogot, hogy a kormányzati megerősítést nem igénylő törvényeket adhasson ki.

A fenti javaslatok egy alkotmánymódosító csomagterv részeként kerültek a parlament elé, de azt elutasították. Ennek oka a csomagterv többi, Quebec érdekeit sértő részében keresendő. Az indiánokra vonatkozó javaslatok valószínűleg bekerülnek a törvényhozásba és a gyakorlatba, ha az alkotmány szövegéből ki is maradtak.

Egy másik terv Tom Courchene-től, a Queen's Egyetem közgazdászától származik. Ő a következőket javasolta:

– az Indián Ügyek Minisztériumának hatalma kerüljön át egy „első nemzet tartomány” kezébe, hogy így a területileg széttagolt, de etnikailag homogén közösség (homogén legalábbis az indiánság szintjén) ugyanakkora hatalommal rendelkezzen mint a többi tartomány; ez érinti például az adószedést, a pénzkölcsönzést, a természeti erőforrások védelmének és kihasználásának törvénykezését;

– adja meg az indián tartománynak a saját polgári (de nem büntető) törvénykönyv kiadásának jogát,

a saját igazságügyi, egészségügyi, szociálpolitikai és oktatási rendszer kialakításának jogát.

Ez a javaslat a meglévő tartományok folytonos területéből nem folytonos hatalmi egységeket használna ki etnikai alapon. Az indián közösség azonban nem egységes. A rezervátumi indiánok elfogadott államhatalmi intézménye a törzs, esetleg a nyelvi csoport, de semmi esetre sem a területi vagy nemzeti elven szervezett egyesület. Ha a hatalom átkerül egy pán-kanadai indián tartományhoz, akkor az valószínűleg egy negyedik, törzsi szinten fog szétforgácsolódni. A törzsek mindegyike más stratégiával próbál alkalmazkodni a domináns csoporthoz, tehát valószínűleg törzsenkénti egyezmények születnének.

A bemutatott javaslatok az A és a C csoport problémáira nyújtanak jogorvoslatot, de nem segítenek a D csoportba tartozó métiken, és a státussal nem rendelkező indiánokon. Az ő részükre egyedi megoldásokat keresnek, például, hogy indítsanak oktatási és szociális programokat olyan településeken, ahol kellően nagy számban élnek. Félő azonban, hogy ez politikai és kulturális gettósodáshoz vezet, ami megnehezíti a kapitalista rendbe való beilleszkedést és gyakori diszkriminációt okozhat.

*Laponce, J. A.*

*British Columbia Egyetem, Kanada*  
(fordította: Fehérvári Anikó)

## FÜGGETLENEDÉSI TÖREKVÉSEK

Jóllehet a kanadai francia kisebbség és az algériai őslakosok függetlenségükért folytatott politikai küzdelme – a szóban forgó országok politikai, kulturális és történelmi különbözőségei, sajátosságai miatt – mind módszereiben, mind eszközeiben nagymértékben eltér egymástól, szükséges a két ország összevetése a párhuzamosságok felismerése céljából.

Mindkét országban a második világháborút követően, az 50-es, 60-as években érett meg a helyzet arra, hogy – esetenként egészen radikális módon, a terrorizmus eszközeitől sem visszarettenve – indítsanak harcot látszólagos vagy tényleges „elnyomóik”: a kanadai angol többség és az Algériát gyarmatosító franciák ellen. Ezek a függetlenedési törekvések korántsem zajlottak egységesen, az indítékok között azonban megfigyelhetünk némi hasonlóságot. Ezek közül a legszembetűnőbb: mindkét ország hosszabb ideje etnikai nehézségekkel terhes, mindkettő a történelmet vádolhatja ezen kisebbségi problémák létezéséért és mindkettő arról álmodik, hogy olyan irányban sikerül formálnia az ország történelmét, amely segít a kisebbségi problémák megoldásában.



tományok költségvetése eléri a teljes állami bevétel 45%-át, a tartományi kormányzatoknak erős hatalmuk van például a természeti erőforrások területén. A jogokat a bíróság garantálja: az egyének végső esetben a Kanadai Legfelsőbb Bírósághoz fordulhatnak a kormányzat bármely szintjétől elszennvedett jogsérelmek orvoslására. A törvényeket eszerint két csoportra osztották. Egyik részüknél nincs szükség kormányzati megerősítésre: ezek a szavazáshoz való jog, a demokratikus intézményekhez való jog, az angol és francia egyenrangú, hivatalos nyelvként való elismerésének joga. A jogok másik csoportja valamilyen szintű törvényhozási megerősítést kíván, ilyenek a vallás-, lelkiismereti-, gyülekezési- és sajtószabadság joga.

Az indiánok problémájának megoldására az Assembly of First Nations (AFN) egyesület, amely pán-kanadai szinten képviseli az indiánokat, alkotmánymódosítási javaslatot nyújtott be 1992-ben. A javaslat lényeges pontjai:

– ismerjék el az önkormányzathoz való jogot egy örökölt, előredatált jognak, hogy ily módon megoldódjanak az erre vonatkozó egyezmények okozta hiányok;

– ismerjék el az indián kormányzatokat egy Kanadán belüli harmadik kormányzati szintnek (az első kettő a szövetségi és tartományi kormányzatok szintje);

– a harmadik szintű kormányzatok rendelkezzenek legalább akkora hatalommal, mint a tartományiak;

– adják meg az indián kormányzatnak azt a jogot, hogy a kormányzati megerősítést nem igénylő törvényeket adhasson ki.

A fenti javaslatok egy alkotmánymódosító csomagterv részeként kerültek a parlament elé, de azt elutasították. Ennek oka a csomagterv többi, Quebec érdekeit sértő részében keresendő. Az indiánokra vonatkozó javaslatok valószínűleg bekerülnek a törvényhozásba és a gyakorlatba, ha az alkotmány szövegéből ki is maradtak.

Egy másik terv Tom Courchene-től, a Queen's Egyetem közgazdászától származik. Ő a következőket javasolta:

– az Indián Ügyek Minisztériumának hatalma kerüljön át egy „első nemzet tartomány” kezébe, hogy így a területileg széttagolt, de etnikailag homogén közösség (homogén legalábbis az indiánság szintjén) ugyanakkora hatalommal rendelkezzen mint a többi tartomány; ez érinti például az adószedést, a pénzkölcsönzést, a természeti erőforrások védelmének és kihasználásának törvénykezését;

– adja meg az indián tartománynak a saját polgári (de nem büntető) törvénykönyv kiadásának jogát,

a saját igazságügyi, egészségügyi, szociálpolitikai és oktatási rendszer kialakításának jogát.

Ez a javaslat a meglévő tartományok folytonos területéből nem folytonos hatalmi egységeket használna ki etnikai alapon. Az indián közösség azonban nem egységes. A rezervátumi indiánok elfogadott államhatalmi intézménye a törzs, esetleg a nyelvi csoport, de semmi esetre sem a területi vagy nemzeti elven szervezett egyesület. Ha a hatalom átkerül egy pán-kanadai indián tartományhoz, akkor az valószínűleg egy negyedik, törzsi szinten fog szétforgácsolódni. A törzsek mindegyike más stratégiával próbál alkalmazkodni a domináns csoporthoz, tehát valószínűleg törzsenkénti egyezmények születnének.

A bemutatott javaslatok az A és a C csoport problémáira nyújtanak jogorvoslatot, de nem segítenek a D csoportba tartozó métiken, és a státussal nem rendelkező indiánokon. Az ő részükre egyedi megoldásokat keresnek, például, hogy indítsanak oktatási és szociális programokat olyan településeken, ahol kellően nagy számban élnek. Félő azonban, hogy ez politikai és kulturális gettósodáshoz vezet, ami megnehezíti a kapitalista rendbe való beilleszkedést és gyakori diszkriminációt okozhat.

*Laponce, J. A.*

*British Columbia Egyetem, Kanada*  
(fordította: Fehérvári Anikó)

## FÜGGETLENEDÉSI TÖREKVÉSEK

Jóllehet a kanadai francia kisebbség és az algériai őslakosok függetlenségükért folytatott politikai küzdelme – a szóban forgó országok politikai, kulturális és történelmi különbözőségei, sajátosságai miatt – mind módszereiben, mind eszközeiben nagymértékben eltér egymástól, szükséges a két ország összevetése a párhuzamosságok felismerése céljából.

Mindkét országban a második világháborút követően, az 50-es, 60-as években érett meg a helyzet arra, hogy – esetenként egészen radikális módon, a terrorizmus eszközeitől sem visszarettenve – indítsanak harcot látszólagos vagy tényleges „elnyomóik”: a kanadai angol többség és az Algériát gyarmatosító franciák ellen. Ezek a függetlenedési törekvések korántsem zajlottak egységesen, az indítékok között azonban megfigyelhetünk némi hasonlóságot. Ezek közül a legszembetűnőbb: mindkét ország hosszabb ideje etnikai nehézségekkel terhes, mindkettő a történelmet vádolhatja ezen kisebbségi problémák létezéséért és mindkettő arról álmodik, hogy olyan irányban sikerül formálnia az ország történelmét, amely segít a kisebbségi problémák megoldásában.

A kanadai franciák és az algériai őslakosság 1763-ban illetve 1830-ban – katonai vereség révén – vált kisebbséggé, az idegenek bevándorlása következtében Kanadában az angol nemzetiségűek létszáma az 1830-as évekre meghaladta a franciákat, s Algériába is jelentős tömegben vándoroltak be az országot meghódító franciák, bár arányuk soha nem érte el az őslakosokét. Míg azonban a 20. század folyamán Kanada fokozatosan egyre több területen függetlenedett az angol királyságtól, addig Algéria egyre jobban integrálódott Franciaországba. A 20. századra a franciák a kanadai népesség egynegyedét tették ki, az algériaiak aránya a franciák között pedig még ennél is jóval kisebb volt, bár a magasabb népszaporulat miatt a francia birodalmon belül arányuk fokozatosan emelkedett.

Az etnikai különbséget csak még inkább fokozták a vallási különbségek: a kanadai franciák katolikus vallásával szemben az újonnan bevándorlók protestáns, vagy anglikán vallása, az Algériában őslakosok mohamedán vallásával szemben pedig a hódítók katolikus hite, amely az őslakos mohamedánok szemében hitelenségnek számított. Mind az algériai arabok, mind pedig a kanadai franciák számára az tűnt az egyedüli járható útnak, ha sikerül elszakadniuk, függetlenedniük a többségi nemzettől és olyan országot, országrészt alakítanak ki, ahol 80–90 százalékos többségben élhetnek.

A két ország politikai berendezkedése azonban meglehetősen eltérő volt, míg Kanadában egy kevésbé központosított szövetségi rendszer élt, addig a francia birodalom sokkal inkább egy központosított, egységes rendszer képét mutatta. Ennek ellenére Algéria ezen monolit rendszeren belül sok szempontból kitértetett és különleges szerepet élvezett, amely esetenként még a szövetségi berendezkedésű országokban megszokottnál is nagyobb mozgásteret biztosított számukra. Ennek ellenére azonban – jöllehet a gyarmatosítás hivatalosan előbb ért véget Algéria, mint Kanada számára – az algériai mohamedán lakosság csak a 20. század közepére szakadt el véglegesen hódítóitól.

A két ország különbségét és függetlenségét mi sem érzékelteti jobban, mint az, hogy a Quebec tartományban élők mind a társadalomban, mind a politikai életben alapvetően maguk határozták meg létfeltételeiket (választhatók és választók voltak, sőt mi több: esetenként a miniszterelnök is saját köreikből került ki), az Algériában élő arabok számára azonban elsősorban a francia gyarmatosítók határozták meg a szabadság mértékét.

Éppen az előbb említettek következménye az is, hogy Quebec lakosainak lehetőségük volt arra – és

éltek is ezzel a lehetőséggel –, hogy megőrizzék társadalmi-kulturális örökségüket és ne igyekezzenek beolvadni a többségi angolok közé. Kevésbé igaz ez Algériára, ahol az őslakosság túlnyomó része három fő csoportba volt osztható. Létezett egyrészt egy modernizálódott elit réteg, amely beleolvadt a francia kultúrába, s esetenként a francia társadalmi és politikai életbe is. Az arab-berber lakosság nagy része megpróbált ügyesen lavírozni a francia és az arab kultúra között: az iskolában, a munkahelyen, hivatalos ügyeik intézésekor a francia nyelvet használták, magánbeszélgetéseikben helyi dialektusban, vagy berber nyelven beszéltek, a vallási szertartások pedig főként arab nyelven folytak. E két csoporton kívül létezett még egy nagyon kicsi, de társadalmilag annál heterogénebb csoport, amely minden körülmények között és minden eszközzel megpróbált ellenállni az asszimilációnak, a francia kultúra befogadásának.

Quebeck tartományban az etnikai és kulturális kohézió elvezetett a nemzeti azonosságtudat kialakulásához, amelyet csak kis mértékben zavart meg a quebeckiek és az egyéb francia-kanadaiak nemzetudatának eltérő iránya, Algériában azonban az egységes nemzettudat a sokféle (arab, berber, zsidó) etnikum és a társadalmi-politikai attitűdök különbözősége miatt elképzelhetetlennek tűnt. Az algériaiak közül néhányan teljes mértékben franciákká kívántak válni és követelték, hogy a franciák ismerjék el őket egyenjogúaknak, míg mások csupán a franciák eredményeit kívánták magukénak tudni, megint mások pedig teljes mértékben elutasították a hazai kultúra mindenfajta idegen kultúrával történő “beszenyezését”.

Quebeckben a “modern” és a “nemzeti” fogalma nem vált el élesen egymástól, sőt mi több összekapcsolódott. Algériában azonban a “modernség” a francia oktatáshoz, a francia vállalkozókhöz, vállalkozásokhoz, a francia politikai erőhöz kapcsolódott, míg a “nemzeti” főként a vallásban és az irodalomban jelent meg. Az elit egy része modernizálódott, francia hatás alá került, a tradicionális értékeket őrzők diplomatikusan próbálták védeni a még meglévő kulturális értékeket, a tömegek nagy része pedig megéltési gondjaival volt elfoglalva. Egy maroknyi peremhelyzetbe szorult algériai, aki mindhárom csoportot jól ismerte, maga azonban nem volt tagja egyik csoportnak sem, mindhárom tevékenységével elégedetlen volt, úgy gondolta, itt az idő a francia birodalomtól való elszakadásra.

A több éven át tartó terrortámadásokat követően, 1954-ben megalakított Nemzeti Felszabadítási Front (FLN) erőszakhulláma még nagyobb el-

nyomást szült, amelyre még nagyobb erőszak volt a válasz. A nyolc éven át tartó – egymilliónyi áldozatot követelő, s az évek során a lakosság egészétől állásfoglalást követelő – függetlenségi harc révén 1962-ben Algéria teljesen elszakadt Franciaországtól és csaknem teljesen megszabadult attól az egymilliónyi franciától, akik a gyarmatosítás ideje alatt az országban telepedtek le.

Quebeckben a függetlenedési harcok nem öltöttek háborús jelleget: a 60-as években hosszabb szünetekkel, 1963-ban, 1968–69-ben és végül 1970-ben zajlottak terrorista akciók. Azonban még az 1970. évi válság idején sem szabadultak el az indulatok: semelyik politikai párt – beleértve a szeparatistákat is – sem hagyta jóvá a terrorista cselekedeteket és a két emberrablást.

A két ország és a két függetlenedési törekvés összehasonlításával azt az állítást kívánjuk alátámasztani, hogy az erőszakos elszakadásra való hajlam nem annyira az elnyomás mértékével, hanem sokkal inkább a kisebbségben élők megosztottságával hozható összefüggésbe. Az algériai nacionalisták – felismerve, hogy a kisebbséghez tartozók mennyire megosztottak – úgy vélik, hogy csak egy igazi sokkhatás tudja kimozdítani és a helyes irányba terelni őket.

Végezetül – összehasonlítva a két függetlenedési törekvést és annak módszereit – elég skeptikusak vagyunk az Algériában elért eredményeket illetően. Stora, B. történész szavai szerint: „Ezek a vérbosszúk a pluralizmus végét jelentették az algériai nemzeti törekvések történetében és az egypártrendszer felépítését a függetlenségért folytatott harc során.”

*Tournot, J.  
Grenoble-i Egyetem, Franciaország  
(fordította Szemerszki Mariann)*

## NÉZŐPONTVÁLTÁS A PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁSBAN

### *Az interkulturális nevelés mint kihívás*

A hatvanas évtized tanügyének „slágere” Európa-szerte, sőt a tengeren túl is, a képzési esélyek egyenlőségének eszméje volt. Mára szinte elveszett ez az erőteljes, optimista vízió. Helyébe a kisebbségek iskolai nevelésének, a migráció jelenségének bonyolult problematikája lépett: az idegenajkúak, idegen szokásokkal, öltözködéssel, más bőrszínnel szembeötlőbbek, mint a munkásrétegek és azok gyermekei. A migráció elkerülhetetlenül hatással van a többségi társadalom tagjaira: reagálásra, ál-

lásfoglalásra készíti őket. Változásra akár, amelynek skálája az elfogadó viszonyulástól az elzárkózó „reteszelésen” át az indulatos elutasításig vagy akár az agresszióig terjedhet. Axiómának tekinthetjük e tárgyban, hogy a bevándorlók/kisebbségek szemre mégoly sikeresnek tűnő beilleszkedése sem hagyja érintetlenül a környezetet (szomszédság, barátok, kollégák, iskolatársak).

Talán nem túlzás ontológiai dimenzióról beszélni e kérdéskör kapcsán. Az alapvető létélmény, az ember jellegzetes, tárgy nélküli szorongása okát/tárgyát lehet a másik emberben. Az idegenben kíváltképp, ha annak „mássága” hangsúlyozottan, markánsan jelenik meg a közvetlen észlelés számára.

Az ezredév küszöbéhez érkezve adottságként tapasztaljuk a korábbi (kvázi)-homogén államok etnikai sokszínűségét. E kihívás mint reaklást igénylő tömegjelenség az utóbbi néhány évtizedben tematizálódott a civilizáltabb régió országai-ban. E helyzet szakmánkat érintő következménye, hogy a tanügynek új fogalmakkal (multi-etnikumú társadalom, interkulturális nevelés) kell ismerkednie, barátkoznia. Ha érvényesnek fogadjuk el azt az összefüggést, mely szerint a nevelés célja bensőséges kapcsolatban áll jövőbeli társadalomképünkkel azaz avval, milyen társadalomban szeretnénk élni, akkor döntő fontosságú kérdéssé válik ebben a helyzetben, hogy egy társadalom mennyiben tudja (és akarja) a kultúrák köziség szellemében nevelni a felnövekvő generációkat.

Deklarációk, normák, szabályozások garmadája fogalmazódott meg a nemzetközi közösség kebelében, amelyeknek szövegét (és szellemiségét) a különböző etnikumok, kisebbségek emberi jogai elismerésének és kulturális autonómiájának kinyilvánítása fókuszálta. Mindezek alapvető tájékozódási pontok államok és kormányok számára. Optimális esetben kedvező politikai, társadalmi erőteret teremtenek egy kívánatos tanügyi paradigmaváltás számára. Az alapkérdés azonban itt és most az, mennyire (volt) képes e gondolkodásmód intézményekben, képzési programokban, tananyagokban – a nevelésügy operatív szintjein – érvényesülni?

### *Intézményi szint: az IAIE*

A betűszó egy hollandiai székhelyű, független nemzetközi szövetséget jelent (International Association for Intercultural Education). Alapítása 1982-ben történt egy, az Utrechti Egyetem által szervezett konferencia keretében (Az interkulturális nevelés gyakorlata). A tanácskozás eredménye egyrészt egy kötetben (címe azonos a konferencia elnevezésével), másrészt egy döntésben realizálódott (a témában

nyomást szült, amelyre még nagyobb erőszak volt a válasz. A nyolc éven át tartó – egymilliónyi áldozatot követelő, s az évek során a lakosság egészétől állásfoglalást követelő – függetlenségi harc révén 1962-ben Algéria teljesen elszakadt Franciaországtól és csaknem teljesen megszabadult attól az egymilliónyi franciától, akik a gyarmatosítás ideje alatt az országban telepedtek le.

Quebeckben a függetlenedési harcok nem öltöttek háborús jelleget: a 60-as években hosszabb szünetekkel, 1963-ban, 1968–69-ben és végül 1970-ben zajlottak terrorista akciók. Azonban még az 1970. évi válság idején sem szabadultak el az indulatok: semelyik politikai párt – beleértve a szeparatistákat is – sem hagyta jóvá a terrorista cselekedeteket és a két emberrablást.

A két ország és a két függetlenedési törekvés összehasonlításával azt az állítást kívánjuk alátámasztani, hogy az erőszakos elszakadásra való hajlam nem annyira az elnyomás mértékével, hanem sokkal inkább a kisebbségben élők megosztottságával hozható összefüggésbe. Az algériai nacionalisták – felismerve, hogy a kisebbséghez tartozók mennyire megosztottak – úgy vélik, hogy csak egy igazi sokkhatás tudja kimozdítani és a helyes irányba terelni őket.

Végezetül – összehasonlítva a két függetlenedési törekvést és annak módszereit – elég skeptikusak vagyunk az Algériában elért eredményeket illetően. Stora, B. történész szavai szerint: „Ezek a vérbosszúk a pluralizmus végét jelentették az algériai nemzeti törekvések történetében és az egypártrendszer felépítését a függetlenségért folytatott harc során.”

*Tournot, J.  
Grenoble-i Egyetem, Franciaország  
(fordította Szemerszki Mariann)*

## NÉZŐPONTVÁLTÁS A PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁSBAN

### *Az interkulturális nevelés mint kihívás*

A hatvanas évtized tanügyének „slágere” Európa-szerte, sőt a tengeren túl is, a képzési esélyek egyenlőségének eszméje volt. Mára szinte elveszett ez az erőteljes, optimista vízió. Helyébe a kisebbségek iskolai nevelésének, a migráció jelenségének bonyolult problematikája lépett: az idegenajkúak, idegen szokásokkal, öltözködéssel, más bőrszínnel szembeötlőbbek, mint a munkásrétegek és azok gyermekei. A migráció elkerülhetetlenül hatással van a többségi társadalom tagjaira: reagálásra, ál-

láfoglalásra készíti őket. Változásra akár, amelynek skálája az elfogadó viszonyulástól az elzárkózó „reteszelésen” át az indultatos elutasításig vagy akár az agresszióig terjedhet. Axiómának tekinthetjük e tárgyban, hogy a bevándorlók/kisebbségek szemre mégoly sikeresnek tűnő beilleszkedése sem hagyja érintetlenül a környezetet (szomszédság, barátok, kollégák, iskolatársak).

Talán nem túlzás ontológiai dimenzióról beszélni e kérdéskör kapcsán. Az alapvető létélmény, az ember jellegzetes, tárgy nélküli szorongása okát/tárgyát lehet a másik emberben. Az idegenben kíváltképp, ha annak „mássága” hangsúlyozottan, markánsan jelenik meg a közvetlen észlelés számára.

Az ezredév küszöbéhez érkezve adottságként tapasztaljuk a korábbi (kvázi)-homogén államok etnikai sokszínűségét. E kihívás mint reaklást igénylő tömegjelenség az utóbbi néhány évtizedben tematizálódott a civilizáltabb régió országai-ban. E helyzet szakmánkat érintő következménye, hogy a tanügynek új fogalmakkal (multi-etnikumú társadalom, interkulturális nevelés) kell ismerkednie, barátkoznia. Ha érvényesnek fogadjuk el azt az összefüggést, mely szerint a nevelés célja bensőséges kapcsolatban áll jövőbeli társadalomképünkkel azaz avval, milyen társadalomban szeretnénk élni, akkor döntő fontosságú kérdéssé válik ebben a helyzetben, hogy egy társadalom mennyiben tudja (és akarja) a kultúrák köziség szellemében nevelni a felnövekvő generációkat.

Deklarációk, normák, szabályozások garmadája fogalmazódott meg a nemzetközi közösség kebelében, amelyeknek szövegét (és szellemiségét) a különböző etnikumok, kisebbségek emberi jogai elismerésének és kulturális autonómiájának kinyilvánítása fókuszálta. Mindezek alapvető tájékozódási pontok államok és kormányok számára. Optimális esetben kedvező politikai, társadalmi erőteret teremtenek egy kívánatos tanügyi paradigmaváltás számára. Az alapkérdés azonban itt és most az, mennyire (volt) képes e gondolkodásmód intézményekben, képzési programokban, tananyagokban – a nevelésügy operatív szintjein – érvényesülni?

### *Intézményi szint: az IAIE*

A betűszó egy hollandiai székhelyű, független nemzetközi szövetséget jelent (International Association for Intercultural Education). Alapítása 1982-ben történt egy, az Utrechti Egyetem által szervezett konferencia keretében (Az interkulturális nevelés gyakorlata). A tanácskozás eredménye egyrészt egy kötetben (címe azonos a konferencia elnevezésével), másrészt egy döntésben realizálódott (a témában

érdekelt nevelők, kutatók hálózatának létrehozása). A hálózat központja (IAIE) 1984 szeptemberében alakult meg hivatalosan egy londoni konferencián. Az eltelt évtized a szövetség életében tartalmilag konferenciák szervezésében (1987: Művészeti nevelés egy multikulturális társadalomban; 1988: Kultúra – változásban; 1989: Az interkulturális nevelés elméleti problémái; 1990: Nyelvtanítás a többkultúrjú társadalomban; 1991: Etnicitás: Konfliktus és Együttműködés; 1992: Nemzetközi Egyezség a Kooperatív Tanulásról; Európai–Arab kollokvium az interkulturális nevelésről) és kiadványok megjelentetésében öltött testet.

Külön említést érdemel ezek sorában a „Társadalmi sokféleség és diszkrimináció a kötelező tantervben” című konferencia (1993 január 27–31. Bergen an Zee, Hollandia), az IAIE és az amszterdami Anna Frank Központ közös szervezésében. A konferencia munkája arra irányult, hogy interkulturális/állampolgári/rasszizmus-ellenes szellemben fogant iskolai programokat, tanterveket, tananyagokat, esettanulmányokat vitasson meg műhelymunka keretében a több, mint száz résztvevő. Tematikailag három csoportba sorolhatók a műhelyekben elhangzott programbemutatók: az emberi jogok kérdésköre (Gyermeki Jogok: információ és képzés; Programfüzet az ENSZ Gyermeki Jogokról szóló Egyezségének iskolai tárgyalásához; Kisebbségi Csoportok Jogai: hangok Eritreából, Szomáliából, Kurdisztánból); a kultúrák közötti megértés és az interetnikai konfliktusok kezelésének problematikája (Jobboldali szélsőségek Németországban; Emberi jogi és konfliktusmegoldó bizottságok felállítása Bulgária etnikailag érzékeny régióinak iskoláiban; A Nagy Utazás: komplex, tanulási egységcsomag társadalomtudományi/állampolgári ismeretek tanítására; Kulturális sokféleség Európa peremvidékén); migráció (Menekültek a mai Európában; Az iskola szerepe a migrációból hazatérő gyermekek adaptációjában).

Erőteljes expanzió jellemezte a Szövetséget szervezeti téren is, amit egyfelől a taglétszám növekedése (jelenleg több, mint háromszázötven egyén/intézmény tagja az IAIE-nek), másfelől a hálózat bővülése jellemez. Megalakult az Interkulturális Pedagógusképzés Európai Hálózata (European Network for Intercultural Teacher Education, 1992, Koppenhága) és formálódóban az IAIE közép-kelet európai hálózata is. (E régió tevékenységét az Oktatókutatási Intézet koordinálja). A Szövetség tagjai egyaránt lehetnek egyének és intézmények/szervezetek, akiknek/amelyeknek szakmai elkötelezettsége a nevelésügy alábbi területeire terjed ki: kulturális örökség, nevelés többkultúrjú társadalmakban, a nevelés glo-

bális problémái, az emberi jogok és a nemzetközi megértés kérdésköre a képzésben. Erős szakmai kapcsolatainak vannak az Európai Közösséggel és az UNESCO-val, konzultatív státusza van az Európa Tanácsban. Működésének anyagi alapjait a tagdíjakból biztosítja.

### *Van-e vajon saját tárgya az interkulturális nevelésnek?*

Ha van par excellence tantárgyközi téma a képzésben, akkor a kultúrák közötti nevelés biztosan az. Legfőbb tartalma, hogy a megértő/empátiás belátáshoz juttat(hat) el, ehhez az alapvető, a szó szoros értelmében egzisztenciális fontosságú eszköztudáshoz. Ehhez az út ismereteken keresztül, a „mások”-ról való ismereteken keresztül vezet. Tudnunk kell azt, hogy a többségi társadalom tagjainak a különböző kisebbségi csoportokkal kapcsolatos attitűdjei olyan információkon, olyan képzeteken alapulnak, amelyek arra a környezetre/országra vonatkoznak, ahonnan adott etnikumok származnak. Közben nélkülözhetetlenek a szóban forgó ismeretek, egyben azzal a veszéllyel is járnak, hogy gátohatják a konkrét egyén, a konkrét individuum megismerését. Hiszen az etnikai/nemzetiségi „címké” fel is menthet annak pszichikai kényelmetlensége alól, hogy a konkrét emberrel lépjek megismerő/kommunikatív viszonyba. De sajátos nézőpontként is érvényesíthető ez a szellemiség hagyományos tantárgyak (történelem, állampolgári nevelés, vallás, földrajz, ének-zene stb.) tanításában. Esély arra, hogy hatékonyan közvetítődjenek tartalmi csak akkor van, ha azon túlmenően, hogy adott tantestület lényegében egyetért az interkulturális nevelés céljaival, alapelveivel és gyakorlataival, az iskola társadalmi környezete is bátorítólag, támogatólag viszonyul e törekvésekhez. Hallatlanul sérülékeny jelenségről lévén szó, létfontosságú a testület, a nevelő részéről az egyéni érzékenységek figyelembe vétele. Azaz az érintett gyerekeknek biztosnak kell lenniük abban, hogy ők választhatják meg; mi és milyen módon jelenik meg a tanítási órákon önnön etnikai hovatartozásukra vonatkozóan. Az is a nevelő feladata, hogy segítséget nyújtson a tanulóknak annak kiválasztásában, hogy a kultúrák/értékek/etnikumok mely sajátosságait, hasonlóságait és különbözőségeit beszélik meg az órákon.

A konferencián megnyilatkozó nevelők/kutatók egybehangzóan az interkulturális nevelés legadekvátabb módszereinek a történetmondást (storytelling) és az emberi társadalom természetes sokféleségét közvetítő ún. comprehensive (= kontextusra, tartalomra, funkcióra egyaránt odafigyelő) olvasást tartották.

Meglehet: a társadalom etnikai sokszínűsége a racionalizmus uralta, fejlett civilizációjú nyugat-európai országoknak jelent nehezen kezelhető kihívást. Talán tanulni lehetne (és kellene) e tárgyban olyan országoktól, ahol vallások, nyelvek, kultúrák egymás mellett élése sokévszázados hagyomány.

*Szabó László Tamás*

#### NIGÉRIA, A "NYITOTT TÁRSADALOM" AFRIKAI PÉLDÁJA

Afrikai viszonyok közt az afrikai országok közül talán a Nigériai Szövetségi Köztársaság társadalmát tekinthető leginkább "nyitott"-nak. Nyitottsága mind az etnikai mind a vallási sokféleség fogalmai szerint értelmezhető. Az etnikai sokféleséget illusztrálja pl. az a tény, hogy Nigérián belül csaknem mintegy 400 különböző nyelvet beszélnek (J. Bendor Samuel, 1982. 46. p. 395 különféle nyelvet említ.). A számos vallási közösség sok hagyományos vallási csoportot, a keresztény felekezetek széles skáláját és olyan szinkretista mozgalmakat is magába foglal, melyek akár az Egyesült Államok mozgalmához hasonlíthatók. A legnagyobb vallási csoport ugyanakkor a muzulmánoké: az északi országrészben hatalmas területeken a muzulmánok a meghatározók, de másutt is nagy számban képviseltek magukat. Az elmúlt évtizedek migrációs és urbanizációs folyamataiból eredően az etnikai és vallási sokféleség a legtöbb nigériai nagyvárosban a mindennapok, a mindennapi élet tényezőjévé vált.

A "nyitott társadalom", melynek céljai és értékei vita tárgyát képezhetik, maga is bizonyos politikai és gazdasági feltételek függvénye. Nigéria ebből a szempontból is elég jól beleillik a fenti kategóriába. A függetlenség után az országban először parlamenti demokrácia volt, és bár mindkét demokratikus kormányzat meglehetősen rövid ideig volt hatalmon (1960–66, 1979–83), döntő jelentőségűnek bizonyult, mert megteremtette a legitimitás általános kereteit. Valamennyi katonai kormánynak – mely egyébként a független Nigéria történetének nagyobb részét jellemzi – el kellett köteleznie magát amellest, hogy hamarosan újra bevezeti a demokráciát, és fejlesztési terveit is demokratikus célokra és elgondolásokra kellett építenie (lásd pl. Második Országos Fejlesztési Terv, 1970. NAT. Pol. Ed. 7. p.).

Nigéria még a katonai kormányok alatt is híres volt arról, hogy újságjai függetlenek és szókimondók. Ha a modellhez fejlett piacgazdaság és bizonyos fokú köz- és magánvagyon szükséges, akkor Nigéria az olajjüvedelmekből származó hatalmas állami bevéte-

lével, a helyi kereskedők, vállalkozók kezén felhalmozódó jelentős magántőkével, és az országban sokhelyütt előforduló nagyüzemi gazdaságok mezőgazdasáival még jobban beleillik a képbe.

Nigéria valóban magán viseli a nyitott társadalmakként jellemzett társadalmak számos jelét, így sok problémájukban és sok belső feszültségükben is osztozik. A vallási és etnikai csoportok közötti egyensúly mindig is nagyon kényes volt, és talán könnyebb megmagyarázni a belső konfliktusokat, mint azt, hogy az ország miért és hogyan maradt egyben. Mind a kohézió, mind a konfliktusok összefüggnek azzal a ténnyel, hogy a mai Nigériát alkotó, gyarmatosítás előtti államok és közösségek jelentős mértékben megőrizték közösségi azonosságukat. Ilyen vagy olyan formában nem egy korábbi cím és intézmény továbbélt, a közélet fontos eleme maradt nemcsak a brit uralom alatt, de a függetlenség éveiben is.

A három nagy, a gyarmati időkből örökölt autonóm terület államai és közösségei az új hatalmi csoportok uralma alá kerültek, melyek megtartták az erős közösségi kötelekeket de ugyanakkor törekedtek arra, hogy kiépítsék a régiók erős központi intézményeit. Az Első Köztársaság bukása főként ezeknek az elit csoportoknak a kudarcából eredt, melyek hevesen küzdöttek azért, hogy saját területükön a szövetségi intézményeket és forrásokat egyaránt ellenőrizték. Ez vezetett végül az 1967–70-ig tartó polgárháborúhoz, és a katonai kormányokhoz, melyek alapvetően megváltoztatták az ország berendezkedését. A régiókat felosztották és növekvő számú szövetségi államra törttek. Az új berendezkedés számos, a regionális rendszerben kialakult helyi autonóm törekvésnek helyet adott, miközben megerősítette a központi kormány hatalmát. Az olajjüvedelmek növekedésével a szövetségi kormány teljes mértékben átvette az ellenőrzést a különböző államok számára szétosztott anyagi források felett. Ez mind szövetségi, mind állami szinten a közintézmények és a közszolgálat hihetetlen mérvű térnyerésével járt. Az állami szerződésekkel és befektetésekkel profitáló gyarapodó számú iparos-vállalkozó és szakértő többsége erősen elkötelezte magát a helyi politika iránt. Az Első Köztársaság néhány politikusával együtt ők lettek az újonnan megalakított politikai pártok vezetői. A kommunális támogatások és a közkiadások a kezdődő gazdasági krízis nyilvánvaló jelei ellenére is folytatódtak. A drámai gazdasági visszaesés a katonai hatalom egy újabb korszakát eredményezte, ez jelenleg a hivatalos tervek szerint még ezévből véget ér. Minden gazdasági, illetve adminisztratív lépés és program mellett a katonai kormány – úgy tűnik –

Meglehet: a társadalom etnikai sokszínűsége a racionalizmus uralta, fejlett civilizációjú nyugat-európai országoknak jelent nehezen kezelhető kihívást. Talán tanulni lehetne (és kellene) e tárgyban olyan országoktól, ahol vallások, nyelvek, kultúrák egymás mellett élése sokévszázados hagyomány.

*Szabó László Tamás*

#### NIGÉRIA, A "NYITOTT TÁRSADALOM" AFRIKAI PÉLDÁJA

Afrikai viszonyok közt az afrikai országok közül talán a Nigériai Szövetségi Köztársaság társadalmát tekinthető leginkább "nyitott"-nak. Nyitottsága mind az etnikai mind a vallási sokféleség fogalmai szerint értelmezhető. Az etnikai sokféleséget illusztrálja pl. az a tény, hogy Nigérián belül csaknem mintegy 400 különböző nyelvet beszélnek (J. Bendor Samuel, 1982. 46. p. 395 különféle nyelvet említ.). A számos vallási közösség sok hagyományos vallási csoportot, a keresztény felekezetek széles skáláját és olyan szinkretista mozgalmakat is magába foglal, melyek akár az Egyesült Államok mozgalmához hasonlíthatók. A legnagyobb vallási csoport ugyanakkor a muzulmánoké: az északi országrészben hatalmas területeken a muzulmánok a meghatározók, de másutt is nagy számban képviseltek magukat. Az elmúlt évtizedek migrációs és urbanizációs folyamataiból eredően az etnikai és vallási sokféleség a legtöbb nigériai nagyvárosban a mindennapok, a mindennapi élet tényezőjévé vált.

A "nyitott társadalom", melynek céljai és értékei vita tárgyát képezhetik, maga is bizonyos politikai és gazdasági feltételek függvénye. Nigéria ebből a szempontból is elég jól beleillik a fenti kategóriába. A függetlenség után az országban először parlamenti demokrácia volt, és bár mindkét demokratikus kormányzat meglehetősen rövid ideig volt hatalmon (1960–66, 1979–83), döntő jelentőségűnek bizonyult, mert megteremtette a legitimitás általános kereteit. Valamennyi katonai kormánynak – mely egyébként a független Nigéria történetének nagyobb részét jellemzi – el kellett köteleznie magát amellest, hogy hamarosan újra bevezeti a demokráciát, és fejlesztési terveit is demokratikus célokra és elgondolásokra kellett építenie (lásd pl. Második Országos Fejlesztési Terv, 1970. NAT. Pol. Ed. 7. p.).

Nigéria még a katonai kormányok alatt is híres volt arról, hogy újságjai függetlenek és szókimondók. Ha a modellhez fejlett piacgazdaság és bizonyos fokú köz- és magánvagyon szükséges, akkor Nigéria az olajjüvedelmekből származó hatalmas állami bevéte-

lével, a helyi kereskedők, vállalkozók kezén felhalmozódó jelentős magántőkével, és az országban sokhelyütt előforduló nagyüzemi gazdaságok mezőgazdásaival még jobban beleillik a képbe.

Nigéria valóban magán viseli a nyitott társadalmakként jellemzett társadalmak számos jelét, így sok problémájukban és sok belső feszültségükben is osztozik. A vallási és etnikai csoportok közötti egyensúly mindig is nagyon kényes volt, és talán könnyebb megmagyarázni a belső konfliktusokat, mint azt, hogy az ország miért és hogyan maradt egyben. Mind a kohézió, mind a konfliktusok összefüggnek azzal a ténnyel, hogy a mai Nigériát alkotó, gyarmatosítás előtti államok és közösségek jelentős mértékben megőrizték közösségi azonosságukat. Ilyen vagy olyan formában nem egy korábbi cím és intézmény továbbélt, a közélet fontos eleme maradt nemcsak a brit uralom alatt, de a függetlenség éveiben is.

A három nagy, a gyarmati időkből örökölt autonóm terület államai és közösségei az új hatalmi csoportok uralma alá kerültek, melyek megtartták az erős közösségi kötelekeket de ugyanakkor törekedtek arra, hogy kiépítsék a régiók erős központi intézményeit. Az Első Köztársaság bukása főként ezeknek az elit csoportoknak a kudarcából eredt, melyek hevesen küzdöttek azért, hogy saját területükön a szövetségi intézményeket és forrásokat egyaránt ellenőrizték. Ez vezetett végül az 1967–70-ig tartó polgárháborúhoz, és a katonai kormányokhoz, melyek alapvetően megváltoztatták az ország berendezkedését. A régiókat felosztották és növekvő számú szövetségi államra törték. Az új berendezkedés számos, a regionális rendszerben kialakult helyi autonóm törekvésnek helyet adott, miközben megerősítette a központi kormány hatalmát. Az olajjüvedelmek növekedésével a szövetségi kormány teljes mértékben átvette az ellenőrzést a különböző államok számára szétosztott anyagi források felett. Ez mind szövetségi, mind állami szinten a közintézmények és a közszolgálat hihetetlen mérvű térnyerésével járt. Az állami szerződésekkel és befektetésekkel profitáló gyarapodó számú iparos-vállalkozó és szakértő többsége erősen elkötelezte magát a helyi politika iránt. Az Első Köztársaság néhány politikusával együtt ők lettek az újonnan megalakított politikai pártok vezetői. A kommunális támogatások és a közkiadások a kezdődő gazdasági krízis nyilvánvaló jelei ellenére is folytatódtak. A drámai gazdasági visszaesés a katonai hatalom egy újabb korszakát eredményezte, ez jelenleg a hivatalos tervek szerint még ezévből véget ér. Minden gazdasági, illetve adminisztratív lépés és program mellett a katonai kormány – úgy tűnik –



nem képes megállítani az általános gazdasági visszaesést, és a közintézmények romlását.

Ebben a helyzetben a helyi gazdagok politikai súlya megnövekedett. A politikai pártok újrászerveződése és az előző években zajló különböző szintű választások világosan mutatják, hogy a gazdag patrónusok milyen tartós hatást gyakorolnak választóikra, akár versengnek a hivatalokért, akár nem. A jövőben valószínűleg a helyi vagyoni és hatalmi központok eme „foltjai” alkotják majd a nagy pártokon belüli politikai struktúrát és szippantják fel a korábbi regionális lojalitást.

A vallási konfliktusok és a vallási türelemre való törekvés fontos szerepet játszott a liberális demokrácia kialakulásában szerte Európában és Amerikában. A vallási tényezők Nigériában is szorosan kapcsolódnak a helyi és a regionális fejlődéshez. Az ötvenes években Dél-Nigériában hatalomra kerülő iskolázott elit jórészt keresztény volt, és keresztény oktatási intézményekbe járt. Északon viszont a vezető csoport főleg a muzulmán emirátus arisztokráciájából és ügyfeleiből állt. Így a regionális elitek harcát a központi hatalomért a valláskülönbség erősen átérte. Később hasonló vallási súrlódások keletkeztek a politikai és a közhivatali pozíciókért folytatott versengésből. A hetvenes és a nyolcvanas évek gyors városiasodási folyamataiban az iszlám és a kereszténység a közösségi azonosság fontos elemévé vált mind a helyben maradóknak, mind az elköltözők számára. A helyi konfliktusok gyakran vallási formában fogalmazódtak meg, ezért a vallási intézmények szimbolikus jelentősége megnőtt. Semmi különös sincs tehát abban, hogy a vallási közösségek közjogi státusát illetően nincs egyetértés Nigériában. Az 1979-es alkotmány (10. rész) szerint „a szövetségi vagy az állami kormány egyik vallást sem teszi meg államvallásnak”. Heves viták folynak arról, hogy ez mit jelent, azt-e, hogy Nigéria „világi” vagy azt-e, hogy „sokvallású” állam: a vita még nem dőlt el. Ezen a kontextuson belül elmondható, hogy a vallás az oktatás területén is egyre nagyobb jelentőségre tesz szert.

A muzulmánok és a keresztények közti feszültség jelenlegi légkörének részletezésére itt nincs mód. Egy bizonyos szempontból – úgy látszik – a nigériai kormányt saját sikere tartja fogva, nevezetesen az, hogy a hetvenes évek óta törekedett az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére. Mind a keresztény, mind az iszlám „fundamentalista” tendenciák és mozgalmak nyilvánvalóan összefüggnek a közép és felsőoktatás gyors növekedésével és a kiterjedt kollégiumi rendszerrel, mely lehetőséget

adott arra, hogy távoli területek diákjai is tanuljanak, miközben meglehetősen fogékonyá tette őket a vallási tevékenységre. Úgy tűnik, hogy mind a muzulmán, mind a keresztény radikalizmus formáit-kifejeződéseit a hallgatók, a végzősök új csoportjai arra használják, hogy saját jövőbeli szerepüket nyilvánosan meghatározzák, hogy megkérdőjelezzék a már képzett, mai elitet, és hogy az oktatás szféráján túl is elismertessék magukat. Az „új vitalitás” és a „hatalom és a buzgóság új felfogása” (Gilliland 1991. 243. p.), melyet az „újrászületett” keresztényekkel kapcsolatban írnak le, a nigériai oktatási intézmények sok iszlám aktivistájára is jellemző. A vallási megmozdulások Nigériában éppúgy mint máshol, a társadalmi és oktatási változások fontos csatornáinak bizonyultak. S hogy ez az aktivizálódás szorosan összefügg egy meglehetősen világi oktatási rendszer terjedésével, azoknak a paradoxonoknak egyike, mely Afrikában, de másutt is a „nyitott társadalom” „nyitottságának” részét képezi.

*Reichmut, S  
Bayreuth-i Egyetem, Németország  
(fordította Boreczky Ágnes)*

#### A MULTIKULTURÁLIS OKTATÁS JÖVŐJE AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

##### *A multikulturális oktatás jelentései*

A multikulturalizmus olyan fogalom, melyet értelmezői, akik gyakran nagyon különféleképpen használnak, ide-oda hajlagnak. Valójában a multikulturális oktatás körüli hűhó részben arról szól, hogy hogyan kellene a fogalmat meghatározni. A Texasi Egyetem Jogi Karának dékánja, Mark G. Yudof a multikulturális oktatás két fajtáját különbözteti meg: „gyengét” és „erőset”. Nézete szerint a gyenge multikulturalizmus olyan curriculumot támogat, mely minden gyereket megtanít arra, hogy a különböző kultúrák mivel gyarapították az amerikai társadalmat. A gyenge multikulturális oktatás védelmezői szerint átfogó és kozmopolita oktatásra van szükség, mi több a multikulturalizmus elősegíti, hogy a gyerekek más kultúrájú társaikhoz tisztelettel és méltósággal viszonyuljanak.

Az erős multikulturalizmus védelmezői a gyenge formát nem tartják adekvátnak. Úgy vélik, a gyenge multikulturalizmus lényegében érintetlenül hagyja az eurocentrikus oktatást, a többi kultúrát - ahelyett, hogy az oktatási folyamatban azonos státust nyernének - mintegy periférikusan az adott tananyaghoz toldják. A rejtett előítélettel az okta-





nem képes megállítani az általános gazdasági visszaesést, és a közintézmények romlását.

Ebben a helyzetben a helyi gazdagok politikai súlya megnövekedett. A politikai pártok újrászerveződése és az előző években zajló különböző szintű választások világosan mutatják, hogy a gazdag patrónusok milyen tartós hatást gyakorolnak választóikra, akár versengnek a hivatalokért, akár nem. A jövőben valószínűleg a helyi vagyoni és hatalmi központok eme „foltjai” alkotják majd a nagy pártokon belüli politikai struktúrát és szippantják fel a korábbi regionális lojalitást.

A vallási konfliktusok és a vallási türelemre való törekvés fontos szerepet játszott a liberális demokrácia kialakulásában szerte Európában és Amerikában. A vallási tényezők Nigériában is szorosan kapcsolódnak a helyi és a regionális fejlődéshez. Az ötvenes években Dél-Nigériában hatalomra kerülő iskolázott elit jórészt keresztény volt, és keresztény oktatási intézményekbe járt. Északon viszont a vezető csoport főleg a muzulmán emirátus arisztokráciájából és ügyfeleiből állt. Így a regionális elitek harcát a központi hatalomért a valláskülönbség erősen átérte. Később hasonló vallási súrlódások keletkeztek a politikai és a közhivatali pozíciókért folytatott versengésből. A hetvenes és a nyolcvanas évek gyors városiasodási folyamataiban az iszlám és a kereszténység a közösségi azonosság fontos elemévé vált mind a helyben maradóknak, mind az elköltözők számára. A helyi konfliktusok gyakran vallási formában fogalmazódtak meg, ezért a vallási intézmények szimbolikus jelentősége megnőtt. Semmi különös sincs tehát abban, hogy a vallási közösségek közjogi státusát illetően nincs egyetértés Nigériában. Az 1979-es alkotmány (10. rész) szerint „a szövetségi vagy az állami kormány egyik vallást sem teszi meg államvallásnak”. Heves viták folynak arról, hogy ez mit jelent, azt-e, hogy Nigéria „világi” vagy azt-e, hogy „sokvallású” állam: a vita még nem dőlt el. Ezen a kontextuson belül elmondható, hogy a vallás az oktatás területén is egyre nagyobb jelentőségre tesz szert.

A muzulmánok és a keresztények közti feszültség jelenlegi légkörének részletezésére itt nincs mód. Egy bizonyos szempontból – úgy látszik – a nigériai kormányt saját sikere tartja fogva, nevezetesen az, hogy a hetvenes évek óta törekedett az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére. Mind a keresztény, mind az iszlám „fundamentalista” tendenciák és mozgalmak nyilvánvalóan összefüggnek a közép és felsőoktatás gyors növekedésével és a kiterjedt kollégiumi rendszerrel, mely lehetőséget

adott arra, hogy távoli területek diákjai is tanuljanak, miközben meglehetősen fogékonyra tette őket a vallási tevékenységre. Úgy tűnik, hogy mind a muzulmán, mind a keresztény radikalizmus formáit-kifejeződéseit a hallgatók, a végzősök új csoportjai arra használják, hogy saját jövőbeli szerepüket nyilvánosan meghatározzák, hogy megkérdőjelezzék a már képzett, mai elitet, és hogy az oktatás szféráján túl is elismertessék magukat. Az „új vitalitás” és a „hatalom és a buzgóság új felfogása” (Gilliland 1991. 243. p.), melyet az „újrászületett” keresztényekkel kapcsolatban írnak le, a nigériai oktatási intézmények sok iszlám aktivistájára is jellemző. A vallási megmozdulások Nigériában éppúgy mint máshol, a társadalmi és oktatási változások fontos csatornáinak bizonyultak. S hogy ez az aktivizálódás szorosan összefügg egy meglehetősen világi oktatási rendszer terjedésével, azoknak a paradoxonoknak egyike, mely Afrikában, de másutt is a „nyitott társadalom” „nyitottságának” részét képezi.

*Reichmut, S  
Bayreuth-i Egyetem, Németország  
(fordította Boreczky Ágnes)*

#### A MULTIKULTURÁLIS OKTATÁS JÖVŐJE AZ EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

##### *A multikulturális oktatás jelentései*

A multikulturalizmus olyan fogalom, melyet értelmezői, akik gyakran nagyon különbözőképpen használják, ide-oda hajlagnak. Valójában a multikulturális oktatás körüli hűhó részben arról szól, hogy hogyan kellene a fogalmat meghatározni. A Texasi Egyetem Jogi Karának dékánja, Mark G. Yudof a multikulturális oktatás két fajtáját különbözteti meg: „gyengét” és „erőset”. Nézete szerint a gyenge multikulturalizmus olyan curriculumot támogat, mely minden gyereket megtanít arra, hogy a különböző kultúrák mivel gyarapították az amerikai társadalmat. A gyenge multikulturális oktatás védelmezői szerint átfogó és kozmopolita oktatásra van szükség, mi több a multikulturalizmus elősegíti, hogy a gyerekek más kultúrájú társaikhoz tisztelettel és méltósággal viszonyuljanak.

Az erős multikulturalizmus védelmezői a gyenge formát nem tartják adekvátnak. Úgy vélik, a gyenge multikulturalizmus lényegében érintetlenül hagyja az eurocentrikus oktatást, a többi kultúrát - ahelyett, hogy az oktatási folyamatban azonos státust nyernének - mintegy periférikusan az adott tananyaghoz toldják. A rejtett előítélettel az okta-

tás rasszistává és elnyomóvá lesz, sérti a faji és etnikai kisebbségekből származó tanulók életésélyeit. Hogy tehát kiküszöbölje ezeket a hatásokat, az oktatási folyamatnak alapvetően át kell alakulnia. Ahogy az erős multikulturalizmus egyik híve fogalmaz: A multikulturális oktatásnak inkább mindent átható, mint kiegészítő jellegűnek kell lennie. ... Mivel van egy régi feltételezés, mely szerint csak az amerikai, ami euro-amerikai, egy eurocentrikus tantervet nem lehet megváltoztatni azáltal, hogy itt-ott egyszerűen hozzáillesztünk egy-egy részt vagy leckét az afrikai-amerikaiakról vagy a mexikóiakról. Az amerikai történelmet, irodalmat, művészetet, zenét és kultúrát különféle etnikai és kulturális nézőpontból kellene tanítani, nem pedig csak az euro-amerikai szemszögből.

A gyenge multikulturalizmusnak ma már sok támogatója van. Ez részint azt is tükrözi, hogy egyre többen tudatosítják, az ország demográfiai összetétele változik. Robert Lichter, a Dreyfus alapítvány ügyvezető igazgatója azt állítja, hogy 2000-re a fehérek, szemben az 1980-as 75,5%-kal, a népességnek csak 55,9%-át alkotják majd. Néhány államban, amilyen Kalifornia is, a jövő már látszik az osztálytermekben. A Pénzügyminisztérium egy, a kaliforniai, utolsó éves középiskolásokról szóló 1992-es jelentése szerint a nem magániskolák tanulóinak 50%-a fehér, 27%-a spanyol-amerikai (hispan), 16%-a ázsiai, 7%-a pedig fekete. A jelentés avval számol, hogy 2003-ra kb. 38-38 százalékkal a fehérek és a spanyol-amerikaiak (hispanok) egyenlő arányban lesznek, míg az ázsiaiak illetve a feketék aránya az érettségizők között 9 illetve 6% lesz.

Tekintélyes tudósok pedagógiai és politikai hitelt adnak a gyenge multikulturalizmusnak, egészséges reformnak tartják. A neves történész, ifj. Arthur M. Schlesinger pl. és az ismert pedagógus, Diane Ravitch egyetértenek, hogy a tantervi nyitás, a kulturális hozzájárulások széles skálájának beiktatása a tantervbe jótékony hatásokkal jár. Schlesinger ezt írja: Az (elmúlt évek) etnikai felbuzdulásának volt néhány egészséges következménye. A köztársaság végre közelebb jutott ahhoz a régóta aktuális felismeréshez, hogy milyen szerepet játszottak és mit hoztak létre az alárendelt, az angolszász férfiuralom dicsőséges napjaiban elhanyagolt csoportok - a nők, a dél és kelet-európai ősök amerikai leszármazottai, a fekete amerikaiak, az indiánok, a spanyolok, ázsiaiak. Ma már sokkal nagyobb megértés övezi azt a jelentős hozzájárulást, amivel a kisebbségek az amerikai civilizációt gyarapították. Ravitch azonos nézetben van: Paradoxnak tűnhet, de az Egyesült Államokban lé-

tezik egy közös kultúra, amely multikulturális. ... Egy pluralista tantervtől azt várjuk, hogy a gyerekek tágasabb és humán(us) kultúrát sajátítsanak el, hogy számos kultúra eszméiről, művészetéről és életét szelleméről tanulnak.

Az iskolaszékek és a tanárszakszervezetek hajlandók a pluralista curriculum támogatására. Ezzel a szellemmel összhangban a Tanárok Amerikai Szövetsége határozatot hozott, hogy olyan „multikulturális tananyagot szentesít”, amelyet mindenkinek érdemes tanítani - olyan curriculumot, mely integritással rendelkezik, minőségi és pontos, valamennyi gyermekünk számára azt kínálja, amit tudni kell, a sokféleség erejét, az értékeket, melyek lehetővé teszik, hogy a sokféleség virágozzék, a történelmet és az irodalmat, mely országunkat és világunkat formálta.

A támogatás elpárolog, amint az erős multikulturalizmusról van szó. Schlesinger pl. azzal bírálja az „etnikai kultuszt”, hogy „eltúlozza a különbségeket, felerősíti a sértődéseket és az összebékíthetelenséget, és még nagyobb éket ver a fajok és nemzetiségek közé. Az eredmény önsajnálát és további gettósodás. A faji ideológusok által kifejtett afrocentrikusság eurofóbiát, szeparatizmust, elidegenedés-érzést, elnyomást, paranoiát takar.”

Ravitch aggályai hasonlóak: A partikularizmus könnyen végletessé válhat. A fredóniai származású diákoknak pl. azt kell hallaniuk, hogy őseik megteremtő hatással voltak minden emberi civilizációra, hogy nélkülük a művészet, a technológiától és a kultúrától megfosztva mindannyian barlangokban vagy a fán laktának. Ma a fredóniaiak - kiemelkedő történelmi szerepük mellett - szerény körülmények közt élnek, ezt úgy magyarázzák, a gyerekeket arra tanítják, hogy valahol régen egy másik kultúra ellopta a fredóniaiak eredményeit, sajátjaként kezelte és azután magukat a fredóniaiakat elnyomta.

Nem meglepő, hogy az afrocentrikus tanterveket leginkább fekete pedagógusok és a városi iskolák főként feketék által lakott körzeteinek helyi vezetői támogatják. Az iskolaszékek egyes nagyvárosokban, pl. Atlantában és Milwaukeében, ahol a fekete közösségekben az iskolák integrálására irányuló törekvések gyakran sikertelenek maradtak, afrocentrikus programokat vezettek be. A szegregáció megszüntetését célzó rendeletek mellett az iskolákban fennmaradt a faji és etnikai elszigetelődés. Ilyen körülmények között az iskolaszék tagjainak új oktatási formákat kell keresniük, melyek ahelyett, hogy szükségképpen egészségtelenné tekintenek a homogén osztályokat, erőit hasznosítják. Az afrocentrikus oktatási programok itt logikus választásnak tűnnek.

A faji és etnikai szigetekeken kívül az afrocentrikus curriculum híveinek nem nagyon sikerül az iskolaszervezetek támogatását elnyerni. Sőt, a pedagógus szakszervezetek, mint amilyen a Tanárok Amerikai Szövetsége, kifejezetten elutasítják a „szegregált tananyagokat, melyek közül az egyik kisebbségi hősökkel csak a kisebbség számára készült, a másik fehér hősökkel a fehérek számára. Gyermekünknek szükségük van a teljes képre, a teljes igazságra, hogy megértsék, a jó és a rossz minden kultúrában és minden egyénben benne van”. A belátható jövőben így az erős multikulturalizmust valószínűleg csak olyan iskolakörzetekben vezetik be, ahol a kisebbségi származású diákok - akiket az iskolai kudarc veszélye komolyan fenyeget -, többségben vannak. Ott e programok a faji vagy etnikai újonctáborok egy fajtájaként funkcionálnak, elősegítik a jobb tanulmányi eredményt és az önbecsülést.

#### *A multikulturalizmus jövője*

A gyenge multikulturalizmus korrigálja a történeti pontatlanságokat és a kihagyásokat. Mindezt az amerikaiak ma már nagyobb nyitottságuk és toleranciájuk miatt elfogadják.

Ugyanakkor a reformtörekvés megőrzi a politikai tradíciók iránti tiszteletet. S bár e tradíciók európai eredetűek, a mobilitás útját jelentették sokféle fajú és nemzetiségű származású ember számára. A szakemberek és a szülők támogatásával a gyenge multikulturalizmus az általános curriculum része lesz, hogy minden diák jobb oktatásban részesüljön. A reformfolyamat felerősödik majd, ha több kiadó, ahogyan pl. a Houghton & Mifflin tette, befektet a multikulturális történelem és társadalomtudomány sorozatba.

Az erős multikulturalizmus a kompenzáció egy formája, melynek segítségével a városi iskolák alacsony jövedelmű, kisebbségi családokból származó tanulói felülkerekednek az őket ért méltánytalanságokon. A multikulturalizmus, a deszegregáció egyik alternatívája, mely javítja a kisebbségi tanulók tanulmányi teljesítményét, s mely a hatvanas-hetvenes évek végére nyúlik vissza, mikor is a latin-amerikai eredetű szülők a kétnyelvű-kétkultúrjú oktatást szorgalmazták. Ez idő tájt ellene voltak ugyanis a feketék által követelt deszegregációs gyógymódoknak, mert nem akarták, hogy gyerekeiket buszokkal távolabbi iskolákba szállítsák. Helyette azt követelték, hogy a helyi iskolákban kétnyelvű-kétkultúrjú oktatási programokat vezessenek be. A szövetségi

bíróság sosem fogadta el a kétnyelvű-kétkultúrjú oktatást a deszegregáció helyett, de rendelt számos ilyen, mintegy a deszegregációt kiegészítő programot.

A latin-amerikai kétnyelvű-kétkultúrjú oktatás iránti törekvés politikai szempontból ellentmondásosnak bizonyult. A programok átdolgozása enyhítette valamennyire ezt az ellentmondást, inkább asszimiláló oktatási forma lett belőle az angolul nem jól - vagy korlátozottan tudó emigráns gyerekek számára, mint az összes latin-amerikai háttérű tanulóknak kidolgozott, a tudás hatalmát biztosító pluralista curriculum. A program az angol nyelv elsajátítását hangsúlyozta, nem pedig az anyanyelv és a latin kultúra megőrzését. Mégis, a kétnyelvű oktatás ma is erősen vitatott kérdés, amit a nyolcvanas években megjelent "hivatalos angol" mozgalom is világosan mutat. A mozgalom kifejezetten ellenzi a kétnyelvű oktatást, mondván, hogy árt az angol nyelvnek, és elősegíti a faji és etnikai elkülönülést, hívei pedig azt követelik, hogy a programokat intenzív angoltanításra korlátozzák. A kétnyelvű oktatást tartós ellentmondások terhelik, emellett a programok fájdalmasan kevés anyagi támogatást kapnak és nincs elég tanárjuk. A számos akadály ellenére a kétnyelvű-kétkultúrjú oktatás a latin-amerikaiak körében politikailag érvényes követelés marad, mert szimbolikus jelentőségű a közösségi azonosság- és önérzet felerősítésében.

A kétnyelvű oktatási reform története az Egyesült Államokban nem sok jót jósol azoknak a kezdeményezéseknek, melyek az erős multikulturalizmus bevezetését szorgalmazzák a városi iskolákban. Megvan az esély arra, hogy az afrocentrikus tantervek marginalizáltak és alutámogatottak maradnak az olyan területeken pl. mint Oakland és Hayward, igen szerény költségvetés mellett és ad hoc kell majd összeszedni az anyagi fedezetet: a programok bevezetése következőképpen valószínűleg egyenlőtlen feltételek között történik majd, és ami a kisebbségi tanulók tanulmányi teljesítményének emelését illeti, az eredmények a legjobb esetben is igen vegyesek lesznek. A multikulturalizmus mégis népszerű maradhat a városi iskolai kerületek jó néhány választója körében, mert az fontos szerepet játszik abban, hogy az amerikai álomból kirekedt népesség önmaga értékét újra és újra felismerje.

*Moran, R. F.  
Kalifornia Egyetem, USA  
(fordította Boreczky Ágnes)*

# LEVELEK A SZERKESZTŐHÖZ

*Kozma Ferenc [sic!] Főszerkesztő Urnak*

Az 1993. második évfolyam első számában jelent meg Györgyi Zoltán írása Kolping Szakmunkásképző Intézet és Szakiskola, Szekszárd.

A személyes konzultációk ellenére a cikkben felreérthető, illetve pontatlan adatok és tájékoztatások jelentek meg. Ezért kérjük a Főszerkesztő Urat a következő helyesbítést közölni szíveskedjék a következő számban.

1. Az épület valaha katolikus iskola volt, amit az egyház visszaigényelt és kapott. 1992. júliusától az iskola épületét a saját tulajdonnak tekinthetjük. Az eredeti épület felújítása 1992. március 3.-ára készült el (2 tanterem, 2 tanműhely és egy vizesblokk), ezután került sor az átépítésre és emelet ráépítésre, valamint új épületszárnnyal bővítettük, így 1992. decemberétől összességében 9 tanterem, 3 tanműhely, 4 vizes blokk, tanári, irodák, tornaterem, öltöző, aula, raktár, kazánház és központi fűtés kiépítésére került sor, bérelt kerttel is rendelkezünk.

2. Tanulóink 8 általánost végzett lányok, halmozottan hátrányos helyzetűek. Szekszárd és Tolna megye általános iskoláiban végeztek.

Kollégiumi férőhelyet a Műszaki Szakközépiskola Kollégiumában tudunk biztosítani, így az egész megye területéről vannak tanulóink.

3. A képzési formák

a. Pályaorientációs képzés – 1 év. Felzárkóztató jellegű képzés szakmai alapokkal ismerkedő évfolyam. Cél az általános iskolából hozott alapvető tudásbeli hiányosságok pótlása.

b. Házvezetőnőképző – 2 éves. A közismereti tantárgyak mellett kertészet, sütés-főzés, szabásvarrás, egészségügyi gyakorlati tárgyakat tanulnak. A szakképesítés megszerzése után a megismert szakmák közül egyet választva + egy év ráképzéssel a 3. tanév végén kertész, vagy szakács, vagy női ruhakészítő szakmunkásvizsgát tehet állami szakmunkásvizsga bizottság előtt. A szakmunkásvizsga bizonyítványa magyar nyelvű. Népművészeti szöveget nem tanulnak.

c. Model képzés (1992. március 3-tól). 10.3.Á.S.Z. vendéglátó-üzletvezetői képzés érettségizett munkanélkülieknek. Német vagy angol nyelvvizsgára is felkészít. Államilag elismert ma-

gyar és német nyelvű szakmunkásbizonyítványt kapnak, mely a német nyelvt területen is érvényes. Képzési idő 10 hónap.

d. Szakmunkásképzés – 3 év. Hagyományos képzés női ruhakészítő és kertész-zöldségtermesztő szakon.

4. Tanulóink nagy része munkanélküli szülők gyermekei nagy családok csonka családból származók egészségügyi és pszichológiai problémákkal küszködők, állami gondozottak. Azaz halmozottan hátrányos helyzetűek. A „középosztálybeli” kifejezés a szerzőtől túl szép! a 142. oldalon saját magának mond ellent.

5. A város termelő üzemeitől nem „koldulunk”, mert az anyagi és természetbeli támogatások összegét a vállalatok az éves adóalapjukból törvényesen levonhatják.

6. A mezőgazdasági szakterületen belül az iskola indítása óta zöldségtermesztéssel foglalkozunk, valamint szőlőtermeléssel.

7. Furcsa a szerző összehasonlító gondolata (Kazinbarcika, Szeged) olyan „mélyre” kifejezés, Tolna megye legmélyebb társadalmi rétegeiből merít az iskola, megadva az egyén felemelkedési lehetőségét! „Kiművelt emberfőkre van szükség” nem újkeletű gondolat. A 8. általános végzettség ezt nem adja meg. Szakmai tudással és tisztességgel lehet előbbre jutni. Ehhez próbál segítséget adni az ország első Kolping Iskolája Szekszárdon.

*Köntösné Rajnai Annamária  
igazgató*

*Bizony tanácstalan vagyok, amikor természetesen  
készséggel közlöm a helyreigazítási kérelmet. Györgyi  
Zoltán esettanulmányában ugyanis sem a közléskor,  
sem a cikk újraolvasásakor semmilyen sérelmeset nem  
fedeztem fel a Kolping iskolára vonatkozóan. Nem  
helyes persze, hogy a termék számában tévedett,  
feltésem, nem számolta meg azokat. Kéziratát  
azonban megjelenés előtt egyeztetette tisztelt Igazgató  
Asszonnyal. Ami pedig a szerző minősítéseit illeti,  
azokkal legfeljebb vitatkozni lehet.  
Bárcsak ne kényszerülnénk ennél több korrekcióra  
sohasem.*

*(a felelős szerkesztő)*

# SUMMARIUM

---

---

## MINORITIES AND EDUCATION

Recently there has been an increase in the public interest in the minorities and ethnics in Hungary. Many researchers, and two scientific periodicals, have specialized on these questions; and an extensive study on the potentialities of the European ethnics peaceful coexistence has been published.

Our periodical aims to take a closer look at the education of minorities in order to give, according to the profile of the Hungarian Institute for Educational Research, a overview with the help of our authors theoretical and empirical studies. In this issue we cannot present the conceptual framework in which the minorities are usually interpreted if we include in this term the ethnic and religious minorities as well as groups definable also as minorities, for this or that reason (e.g. children, women people of unusual sexual behavior or groups of people who are out of the ordinary for organic or mental reasons). But even if we pick out only the question of national and ethnic minorities it would be too big a task.

The next step in the restriction is if we study the questions of education in the relation of national and ethnic minorities. To do this we must be aware of the fact that there is hardly any scientific approach which ignores the questions of transmission of cultures and the questions on the field of education. The direct research and studies on education also represent many attitudes, we could list disciplines from anthropology to political science, from historical science to sociology, from psychology to pedagogy and to different fields of sciences studying the transmission of culture and the mechanism of institutional education among ethnic groups living together in certain ethnic areas. It would be beyond our knowledge and competence to systematize these scientific views and results.

The studies set out from the idea that each individual is born to a specific ethnic group and during the socialization process he acquires the cultural patterns, social values and norms of this certain ethnic group transmitted by the family and the close surroundings. There is not "worse" or "better", "high-class" or "low-class" culture: each individual and group has the right to survive and foster its own culture.

### Nation, nationality, ethnic

The scientific bibliography of multiethnic, multiracial countries - Australia, the USA, Canada - has been dealing with these questions for several decades, analyzing and working out new strategies of coexistence. In Europe the question was approached traditionally from an other point of view. It was the coexistence of nations and nationalities that stood in the center of thinking not the cultures. Having simplified it we could call this research into history and anthropology concerning the country borders typically "European". ( Lately it was the collapse of the Soviet-Union and the communist-socialist empire that dramatically showed how many questions have been raised by the variety of nationalities which have to be solved.

On the other hand we could call the empirical research aimed at the differences in socialization traditionally "American". While in big countries organized from many ethnic groups the variety in ethnics is a natural part of the society, Western Europe first confronted with the problems of the coexistence of different ethnic groups only when faced the problem of immigrants (foreign workers, political refugees). But it is not the only thing to be considered. Populist explanations in Western Europe associate the conflicts among the nations and nationalities of the "Eastern Block" countries with the antiquated and dangerous nationalisms while their own countries are thinking about ethnic Renaissance and they regard it as the characteristic feature of post modern societies.

Obviously the conflicts between nations and nationalities cannot be regarded simply as ethnic conflicts. In the opinion of some people the nation is something which is a vast, numerous ethnic

group modernized in a rational way and is different from any other ethnic community. The ground of this idea is that in the ideal case each individual of the nation is directly connected with the state, independently of whether this state is embodied in the idea of equality, liberty, and fraternity or in a charismatic leader.

The members of the nation speak the same language and their culture is also identical. However this kind of state does not exist. It happens more often that the nation is stratified according to classes, nationalities and ethnic groups. It is typical that the dominating ethnic group places its own ethnicity over all the others and includes them into the nation's culture as particular ethnic groups having their own particular culture.

Conflicts following the collapse of empires show clearly how complex a nation is. The aim of the conflicts can be the revival of the old nation-states, the foundation of new states or the attainment by communities of new and better position based on the language, religion, or culture. That is why these conflicts cannot be uniformly regarded as ethnic conflicts as they can be considerably different in their roots and aims.

The ethnic group is much rather a community established by individuals who had decided to include themselves into that certain group on the ground of consciousness of common descent, common culture based on the social organizations helping the interactions among people inside and outside the group. While in the idea of nation it is the state that plays crucial role it is the individual in the ethnicity. But still we cannot treat these ideas as representing totally different categories, because they strongly correlate with each other. When we talk about ethnicity, emphasizing that it is based on the decision of the individuals, we cannot deny that there exists ethnicity which is forced on a community by the dominating group which sticks on them this name as a stigma. It is the dominating groups ambition to protect its own positions concerning the political power, economy, markets that stands in the background. The ethnic minorities (e.g. immigrants) are often interpreted as groups falling behind the others and possessing regressive culture - it is the theory of cultural deficit. The breeding ground of it is that the minorities can take only a worse position in any markets. The ethnic minority, however, tries to organize its battles in defense of its social positions and culture.

There is a possibility of the ethnic tensions also deepening in the post modern social systems and, having this in sight, the search for compromises, for the forming of rules of coexistence corresponding to the democratic ideas does not mean only the realizing of the high moral ideals. The practical use of it is that it helps to avoid, prevent, and solve the ethnic conflicts.

## Models of cultural integration

The idea of Europe's preceding toward unification and the practical accomplishments of the rearrangements raise questions including the problems of the individuals, ethnic groups, and nations at the same time. It seems obvious that the common market of Europe and the control over the nations is not sufficient to integration. The cultural integration is equally important.

Those who are thinking about the possibilities of the European cultural integration take into account the models listed below:

- The model of the "melting pot" presumes a common culture with the elements of particular cultures which cannot be distinguished. This model necessitates strong physical mobility and a very high level of bicultural socialization. Not only the perceptible failure of the "melting pot" but the possibility of the practical realization also speaks against this model.

- The model of the "hegemon culture" means the assimilating of all cultures into the dominant one. In this model the cultural identity means the full acceptance of the dominant culture and the complete giving up of the original ethnicity. European history proved many times that this model can be dangerous in the long term.

- In the model of multiculturalism the cultural identity is based on the variety of cultures. It is the most democratic answer to our questions today knowing that for the time being it is only an ideal and the realization of it can be a complicated process of many stages. (But the coexistence of Catholics and Protestants in Europe shows that it is not impossible.)

The multicultural society recognizes the importance of equal rights and shows respect to the minority cultures. It means that the individuals equal rights and liberty must be acknowledged in the economy and politics - everyone must have the right to follow his religion, to use his own language, to behave according to his cultural and family customs and to form his own organizations in defense of these. Probably the practical forming of the multiculturalism is going to be the most important topic of the political sociology of the next decade. For our region - in the old and new nation-states as well - it is the only practical plan.

The essential conditions of a multicultural society is the intercultural communication, the communication with the variety of cultures existing in a certain country and in the whole of Europe. On the level of the individual it means abilities such as being open to other cultures (learning better solutions of problems, solidarity), the ability of separating the individuals from their culture emotionally and in thinking (we must not accept or turn down somebody just because he is Romanian, German or Gypsy), the ability of treating the cultural conflicts. And not only the individuals but also the "national cultures" need these abilities. They must establish the appropriate procedures and institutions which transmit the ideals of behavior and culture, and take part in the solution of the ethnic conflicts. We should set out, from the fact that each different culture has equal value, that the task of the culture politics is to expand the institutional and structural conditions of the intercultural communication.

- The educational politics requires a so-called reflexive pedagogy which must influence the whole school system thoroughly. School exchange programs can strengthen the intercultural socialization.

- The knowledge of languages has a very big importance in the intercultural communication.

- As the socialization is a process for life the adult education must take on duties which help intercultural communication (language teaching, exchange programs).

In this issue we try to put the question of the education of nationalities into scientific relations. We are fully aware that we are referring to several fields of science such as the historical, regional, ethnical, political, sociological, pedagogical and economic sciences, the history of theory, the methodology of research and who knows what other sciences.

It is not an excuse but a positive fact that our studies do not represent specific branches of science but practically all of them reflect the views and opinions of social scientists. Consequently we offer more and somewhat different than could be expected from a periodical. According to our intentions we did not want to reflect the whole range of questions but to give an outline of a possible wide-ranging scientific workshop.

The studies published in this issue represent two kinds of approach. One of them gives an account on the problems and experiences concerning the institutional education of the nationalities in Hungary and to a smaller extent in foreign countries (with a stress on the neighboring countries).

We could not give a full view on the conditions of schooling of the particular nationalities. The method, the level and the starting point of the analyses are also different.

As we did not intend to publish a volume of studies, but because it is a thematic issue we must take on the diversity that we regard as necessary. We hope that the sketches, problems, questions, directions of development will make the position of the education of the nationalities perceptible and true to life.

The other group of writings illustrates the situation and the treatment of the cultural varieties in the public education. The theoretical basis for this field is given by the studies interpreting the multiculturalism. The problems of the settlers from Romania and that of the Gypsies can be counted among this group of empirical writings. Those who came from Transylvania and settle down here in Hungary are situated in the conceptual sphere of "aborigines" and "immigrants". With the problems in the schooling of Gypsies we indicate that the acknowledgments of the great cultural variety cannot be restricted to language teaching since the culture cannot be regarded as equivalents, either.

## MINDERHEITEN UND BILDUNG

Den Nationalitäten gilt in Ungarn wachsendes Interesse. So widmet sich bereits ein Forschungsinstitut dem Thema, zwei wissenschaftliche Zeitschriften sind darauf spezialisiert, und eine umfassende Studie informiert über die Möglichkeiten einer friedlichen Koexistenz der Ethnien in Europa. Die vorliegende Nummer unserer Zeitschrift beschäftigt sich unmittelbar mit der Bildung und möchte - gemäß dem Profil des Instituts für Bildungsforschung - anhand theoretischer und empirischer Studien einen anschaulichen Überblick vermitteln. Allerdings können wir jene begrifflichen Rahmen, die im allgemeinen für Minderheiten gelten, wenn darunter ethnische und religiöse, aber auch Gruppierungen verstanden werden, die sich aus irgendeinem Grund dazu zählen lassen (etwa Kinder,

Frauen, im sexuellen Verhalten von der Mehrheit Abweichende bzw. gefühlsmäßig, körperlich oder geistig "Andersartige"), in dieser thematischen Ausgabe nicht einmal skizzenhaft aufzeigen. Sogar die separate Behandlung der Problematik Nationalitäten und ethnische Minoritäten wäre eine zu große Aufgabe.

Als nächste Eingrenzung wollen wir uns auf Fragen im Zusammenhang mit der Bildung nationaler und ethnischer Minderheiten beschränken. Hierbei muß unter anderem beachtet werden, daß es kaum eine wissenschaftliche Annäherung ohne das Thema Kulturvermittlung, insbesondere Bildung gibt.

Selbst die Forschungen und Studien, die sich direkt auf die Schulung beziehen, repräsentieren ganz unterschiedliche Anschauungen: Von der Anthropologie bis zur Politologie, von der Geschichtswissenschaft bis zur Soziologie, von der Psychologie bis zur Pädagogik beziehungsweise deren verschiedenen Fachrichtungen reicht die Reihe jener Disziplinen, die die Mechanismen der Kulturvermittlung und des institutionellen Unterrichts in den einzelnen oder zwischen den zusammen lebenden Ethnien untersuchen. Wollten wir diese wissenschaftlichen Anschauungen und Resultate systematisieren, würden Kenntnisse und Kompetenzen nicht ausreichen.

Die Studien gehen von der Auffassung aus, daß jedes Individuum in eine Ethnie geboren wird und sich während seiner Sozialisation jene Kulturmuster, sozialen Werte und Normen aneignet, die ihm seine Familie, seine engere Umgebung vermittelt. Es gibt keine "schlechtere" und keine "bessere", keine "hochwertigere" oder "minderwertigere" Kultur; jeder Einzelne und jede Gruppe hat das Recht, die eigene Kultur zu wahren und zu pflegen.

### Nation, Nationalität, Ethnie

Die Fachliteratur von Ländern mit vielen Rassen, Nationalitäten und Ethnien - etwa Australien, USA, Kanada - beschäftigt sich seit mehreren Jahrzehnten mit diesen Problemen, analysiert und erarbeitet immer neue Strategien der Koexistenz. In Europa näherte man sich dieser Frage traditionell unter einem anderen Aspekt, hier stand nicht die Koexistenz der Kulturen, sondern der Nationen und der Nationalitäten im Mittelpunkt der Reflexionen. Vereinfacht könnte man die grenzübergreifenden historischen und anthropologischen Untersuchungen vielleicht typisch "europäisch" nennen. (In jüngster Zeit beweist der Zerfall der Sowjetunion und des sozialistisch-kommunistischen Imperiums dramatisch, welche Unmengen zu lösender Fragen die Nationalitätenvielfalt aufwirft.) Als typisch "amerikanisch" könnten wir hingegen die empirischen Forschungen über Abweichungen bei der Sozialisation bezeichnen. Während die ethnische Vielfalt in großen Ländern mit herkömmlich zahlreichen Volksgruppen einen natürlichen Teil der Gesellschaft bildet, wurde Westeuropa eher im Zusammenhang mit Einwanderern (Gastarbeiter, politisch Verfolgte) erstmals mit Problemen der Koexistenz verschiedener Ethnien konfrontiert.

Doch es geht nicht nur darum. In Westeuropa lasten populistische Erklärungen die Konflikte zwischen den Nationen und Nationalitäten im "Ostblock" mit Vorliebe den schabigen und gefährlichen Nationalismen an, während sie in ihrer eigenen Welt über ethnische Renaissance nachsinnen und sie als ein Kriterium der "postmodernen" Gesellschaften betrachten.

Freilich können die Konflikte zwischen den Nationen und Nationalitäten nicht einfach als ethnische Konflikte gedeutet werden. Manche halten die Nation für eine Art weitverzweigte, vielköpfige Ethnie, eine rational modernisierte Gruppe, die sich von jeder anderen ethnischen Gemeinschaft unterscheidet.



Diese Einstellung basiert darauf, daß jedes Individuum der Nation im Idealfall in direkter Beziehung zum Staat steht, unabhängig davon, ob dieser Staat sich in der Idee von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit oder dem herkömmlichen charismatischen Führer personifiziert. Die Mitglieder einer Nation sprechen die gleiche Sprache, haben die gleiche Kultur.

Aber einen solchen Staat gibt es kaum. Häufiger kommt es vor, daß sich die Nation nach Klassen, Nationalitäten und ethnischen Gruppen schichtet. Bezeichnenderweise erhebt die dominante ethnische Gruppe die eigene Ethnizität über alle anderen und gliedert die übrigen als partikuläre ethnische Kultur in die Gesamtheit der nationalen Kultur.

Die Konflikte nach dem Zerfall der Imperien zeigen sehr deutlich, wie heterogen eine Nation ist. Sie können den Zweck haben, die alten Nationalstaaten wiederzubeleben, neue zu gründen oder den sprachlich, religiös, kulturell verbundenen Gemeinschaften zu neuen und besseren Positionen zu verhelfen. Da diese Konflikte in bezug auf Wurzeln und Ziele wesentlich differieren, sind sie nicht einheitlich als ethnisch einzustufen.

Unter Ethnien verstehen wir eher Gemeinschaften, die selbst zueinander finden, und zwar im Bewußtsein gemeinsamer Abstammung, aufgrund spezifischer kultureller Züge sowie sozialer Organisationen, die innerhalb der Gruppe existieren und Interaktionen mit Menschen inner- und außerhalb der Gruppe kanalisieren. Während beim Begriff Nation der Staat die entscheidende Rolle spielt, ist es bei der Ethnizität das Individuum, der Einzelne.

Andererseits können wir diese Begriffe nicht als völlig verschiedene Kategorien handhaben, weil sie oft miteinander verwoben sind. Obgleich wir hinsichtlich der Ethnizität betonen, daß sie auf persönlicher Entscheidung basiert, ist jedoch nicht zu bestreiten, daß es Fälle gibt, da eine dominante Gruppe sie anderen aufzwingt, wie ein Stigma anheftet, weil sie die eigenen Machtpositionen, ihre Wirtschaft, ihre Märkte verteidigen möchte.

Die ethnischen Minderheiten (z.B. Einwanderer) werden häufig als zurückgeblieben eingestuft, als Träger einer regressiven Kultur - so die Theorie des kulturellen Defizits. Sie beruht auf der Tatsache, daß die Minoritäten auf jedem Markt schlechter gestellt sind als die dominante Ethnie. Die Minderheitenethnie will dagegen um den Schutz ihrer sozialen Positionen und ihrer Kultur kämpfen. Die Möglichkeit einer solchen Zuspitzung der ethnischen Spannungen besteht auch in den "postmodernen" Gesellschaftsordnungen. Deshalb bedeutet die Suche nach Kompromissen, die Herausgestaltung von Normen für eine Koexistenz gemäß demokratischer Ideen nicht nur die Verwirklichung höherer moralischer Ideale, sondern hat auch den praktischen Nutzen, bei der Vermeidung beziehungsweise Lösung ethnischer Konflikte zu helfen.

## Modelle der kulturellen Integration

Die Idee des einheitlichen Europa beziehungsweise die praktische Verwirklichung der Umgestaltung wirft Fragen auf, in denen die Problematik Individuum, Ethnie und Nation ebenfalls enthalten ist. Der gemeinsame Markt und die übernationale Leitung Europas genügen offenkundig nicht zur Integration. Mindestens ebenso wichtig ist die kulturelle Integration.

Bei der kulturellen Integration in Europa werden folgende Möglichkeiten in Betracht gezogen:

- Das Modell vom Schmelztiegel ("melting pot") setzt eine gemeinsame Kultur voraus, die Elemente der einzelnen Kulturen einschließt, ohne sie noch individuell unterscheiden zu können. Hierbei wären eine außerordentlich große physische Mobilität und ein überaus hohes Niveau der bikulturellen Sozialisation erforderlich. Dagegen spricht nicht nur der spürbare Mißerfolg des "melting pot", sondern auch die Möglichkeit seiner Umsetzung in die Praxis.

- Das Hegemonie-Modell würde bedeuten, daß eine Kultur die Vormacht übernimmt und die übrigen in ihr aufgehen. Da müßte die kulturelle Identität die herrschende Kultur voll akzeptieren und die ursprüngliche Ethnizität ganz aufgeben. Welche Gefahren dies perspektivisch birgt, hat die Geschichte Europas wiederholt gezeigt.

- Beim multikulturellen Modell basiert die kulturelle Identität auf der Vielfalt der Kulturen. Diese Form bildet heute wohl die demokratischste Antwort auf obige Fragen, wobei man wissen muß, daß es sich vorläufig um ein Ideal handelt, das nur in einem komplizierten, mehrstufigen Prozeß realisiert

werden kann. (Daß es nicht unmöglich ist, zeigt das Beispiel der Koexistenz von Katholiken und Protestanten in Europa.)

Die multikulturelle Gesellschaft akzeptiert die Wichtigkeit gleicher Rechte und achtet die Kulturen der Minderheiten. Demzufolge müssen in Wirtschaft und Politik die gleichen Rechte und die Freiheit jedes Individuums anerkannt werden, damit er seine Religion ausübt, die eigene Sprache anwendet, sein Verhalten an den eigenen kulturellen und familiären Bräuchen ausrichtet und zu ihrem Schutz eigene Organisationen ausbauen kann. Die praktische Herausgestaltung dieser Multikultur dürfte das wichtigste Thema der Politsoziologie im kommenden Jahrzehnt sein. Auch in unserer Region - den alten wie den neuen Nationalstaaten - bildet sie den einzig gangbaren Weg.

Grundlegende Voraussetzung für eine multikulturelle Gesellschaft ist die interkulturelle Kommunikation zwischen dem jeweiligen Land und den mannigfaltigen Kulturen Europas. Für den Einzelnen bedeutet das, offen zu sein gegenüber anderen Kulturen (bessere Lösungen von ihnen übernehmen, sich solidarisch verhalten), gefühlsmäßig und gedanklich zu differenzieren zwischen dem Individuum und seiner Kultur (keine Annahme oder Ablehnung des anderen aufgrunddessen, ob er Rumäne, Deutscher oder Zigeuner ist) und die Handhabung der kulturellen Konflikte zu lernen. Diese Fähigkeiten werden nicht nur dem Individuum abverlangt, sondern auch jeder "nationalen Kultur". Den einzelnen Staaten obliegt es, für entsprechende Verfahren und Institutionen zu sorgen, die Verhaltens- und Kulturideale vermitteln sowie an der Lösung ethnischer Konflikte teilnehmen. Da davon ausgegangen werden muß, daß alle Kulturen ebenbürtigen Wert haben, könnte es Aufgabe der Kulturpolitik sein, dauerhafte institutionelle und strukturelle Konditionen für die interkulturelle Kommunikation zu schaffen.

- Die Bildungspolitik verlangt eine sogenannte reflexive Pädagogik während des gesamten schulischen Werdegangs. Schulische Austauschprogramme ermöglichen eine Stärkung der interkulturellen Sozialisation.

- Da die Sozialisation ein lebenslanger Prozeß ist, gilt es auch bei der Erwachsenenbildung Aufgaben zu übernehmen, die die interkulturelle Kommunikation fördern (Sprachunterricht, Austauschaktionen, usw.).

Wir möchten in der vorliegenden Ausgabe Fragen der Nationalitätenbildung mittels theoretischer Studien in wissenschaftlichen und historischen Zusammenhängen darlegen. Dabei wissen wir sehr wohl, wieviel Fachbereiche - ob nun geschichtliche, regionale, ethnische, politologische, soziologische, erziehungswissenschaftliche, volkswirtschaftliche, theoriegeschichtliche oder forschungsmethodische - hier berührt werden. Es ist keine Entschuldigung, sondern ein Pluspunkt, daß eigentlich all unsere Studien Meinung und Anschauungen von Gesellschaftswissenschaftlern widerspiegeln statt einzelne Teilgebiete zu vertreten. Wir bieten dem Leser also mehr und anderes als von einem Fachblatt zu erwarten wäre.

Man könnte auch sagen: Wir wollen nicht die breite Skala der Fragen reflektieren, sondern die reichhaltige Palette einer möglichen wissenschaftlichen Werkstatt umreißen.

Die hier veröffentlichten Schriften repräsentieren im Grunde zweierlei Erschließungsarten. Die eine berichtet von heimischen und zum geringeren Teil von ausländischen (in direkter Nachbarschaft) Problemen und Erfahrungen bei der institutionellen Nationalitätenbildung. In bezug auf die schulische Situation der einzelnen Volksgruppen beziehungsweise Sorgen und Erfolge konkreter Nationalitätenschulen kann kein vollständiger Überblick gewährt werden. Methode, Niveau und Ausgangspunkt der Analyse variieren ebenfalls. Da es sich in diesem Fall nicht um einen "Studienband", sondern eine thematische Zeitschriftennummer handelt, müssen wir diese Ungleichmäßigkeit, die wir als Vielfalt betrachten, in Kauf nehmen. Wir hoffen, daß diese so unterschiedlich geprägten Skizzen, Probleme, Fragen und Entwicklungstrends die Bildungslage der Nationalitäten letztlich anschaulich dokumentieren.

Die zweite Schriftengruppe beleuchtet eher die Erscheinung und Handhabung der Ethnizität, der kulturellen Vielfalt im Bildungswesen. Eine theoretische Fundierung bedeuten in diesem Themenkreis die Studien über die Multikultur. Zu dieser Gruppe der empirischen Beiträge zählen die Probleme der Übersiedler aus Rumänien beziehungsweise des Zigeunertums. Die Übersiedler aus Siebenbürgen gehören zu den begrifflichen Einstufungen "Einheimische" und "Einwanderer". Und mit den schulischen Problemen der Roma soll auch signalisiert werden, daß sich die Anerkennung der kulturellen Verschiedenheit nicht auf den Sprachunterricht beschränken darf - wie ja auch die Kultur nicht absolut identisch mit der Muttersprache ist.

## LES MINORITÉS ET L'ENSEIGNEMENT

La preuve de l'accroissement de l'intérêt pour les minorités en Hongrie: un institut de recherche, deux périodiques spécialisés, une étude approfondie sur les possibilités de la coexistence pacifique des minorités en Europe. Le numéro actuel de notre revue se propose pour but de donner un panorama sur les questions de l'éducation des minorités.

La notion de la minorité est souvent trop large, elle est utilisée pour désigner les minorités religieuses, ethniques, et les groupes sociaux comme ceux des femmes, des enfants, des gens qui sont "différentes" dans leur sexualité, ou ceux qui sont mentalement ou physiquement handicapés etc.

Pour que le problème des minorités nationales et ethniques est un sujet trop large et nous oblige à délimiter nos ambitions et à nous concentrer sur une question plus spéciale. De nos jours la transmission de la culture et l'enseignement sont des sujets indispensables dans une analyse scientifique. Mais les différentes recherches sur l'enseignement représentent des conceptions très variées. Un sommaire de toutes ces approches surpasserait bien nos capacités.

Chaque individu appartient à un groupe ethnique et c'est au cours du processus de la socialisation que la famille transmet les valeurs et les normes qui sont valables dans la société donnée. Le point de départ commun des études présentées est la conviction qu'il n'existe pas de culture "supérieure" ou "inférieure" aux autres; chaque personne et chaque groupe a le droit de garder et de cultiver sa propre culture.

### Nation, nationalité, groupe ethnique

Dans les pays où plusieurs races, nationalités et groupes ethniques vivent ensemble depuis très longtemps - comme l'Australie, les États-Unis, le Canada - les spécialistes analysent ces problèmes depuis des dizaines d'années. C'est la question de la différence de la socialisation dans les cultures variées qui a l'importance primordiale dans leurs réflexions et ils concentrent leurs efforts à élaborer une stratégie pour assurer la coexistence des différents groupes.

L'approche traditionnelle de la question des minorités nationales dans les pays européens est différente. Dans ces pays, ce n'est pas la différence des cultures, mais le rapport conflictuel de la nation et des minorités nationales qui occupe le centre de l'attention. (La désintégration récente de l'ex-URSS et de "l'Empire communiste" prouve d'une manière spectaculaire que la dissemblance ethnique pose des questions extrêmement graves.)

Tandis que la variété ethnique est un fait social tout à fait habituel dans les pays mentionnés plus haut, l'Europe de l'Ouest a dû se confronter pour la première fois aux problèmes de la coexistence des minorités à l'occasion de l'apparition des ouvriers immigrés et des réfugiés politiques. Mais il s'agit de beaucoup plus. Les avis populistes dans les pays de l'Europe occidentale interprètent les conflits entre les minorités et les nations du "bloc de l'Est" comme les conséquences d'un nationalisme dépassé mais dangereux. Par contre, ils déclarent une "renaissance ethnique" dans leurs propres pays en la qualifiant de caractéristique de la société postmoderne.

Mais il est impossible d'interpréter les conflits entre les nations et les minorités nationales comme un simple conflit interethnique. Certains disent que la nation elle-même est un groupe ethnique très large, qui est rationnellement modernisé et qui se distingue de toutes les autres communautés ethniques. La base de cette conception est l'idéal selon lequel chaque individu est en lien direct avec l'État indépendamment du fait si cet État représente l'idée de la liberté, l'égalité, la fraternité, ou s'il est personnifié par un chef.

Ses citoyens parlent tous la même langue et ils ont la même culture. Mais un État de cette espèce n'existe pas. Il est plus vraisemblable que la nation se structure de classes, de minorités ethniques et nationales. Le groupe ethnique dominant qualifie les autres groupes et leur culture comme marginales.

Les conflits qui caractérisent la décomposition des empires attestent de la complexité de chaque nation. Derrière ces conflits, on peut découvrir des aspirations à restaurer les anciens État-Nation ou à améliorer la situation des communautés fondées sur la langue, la religion ou la culture commune. Ces conflits ont des origines et des buts très différents, par conséquent, ils ne peuvent pas être identifiés comme des conflits ethniques.

On spécifierait de préférence l'ethnie comme une communauté créée par l'autodéfinition des individus, autrement dit la conscience des origines communes, des caractéristiques culturelles et le réseau de la communication interpersonnelle. Dans la définition de la nation c'est l'État qui joue le rôle primordiale, dans celle de l'ethnicité c'est l'individu qui prédomine. Mais il est impossible totalement de séparer ces deux notions qui sont interdépendantes très souvent.

L'ethnicité a été définie comme une décision de l'individu, mais il existe également l'ethnicité qui est imposée à certaines communautés par les groupes sociaux dominants. Cet acte de stigmatisation sert justement à protéger les intérêts économiques et politiques des groupes au pouvoir. La théorie du "déficit culturel" voit dans les minorités ethniques (par exemple les immigrés) les représentants d'une culture retardée, sous-développée ou rudimentaire. Cette qualification est basée sur le fait que la position des minorités sont le plus souvent relativement désavantageuse sur "tous les marchés" de la société, bien qu'elles s'efforcent de défendre leur positions et leur culture. L'intensification des tensions ethniques est tout à fait possible même dans les sociétés "postmodernes". Par conséquent, l'établissement des règles et des normes démocratiques de la coexistence n'a pas seulement pour fonction de concrétiser des idéales morales, mais il sert également à éviter les conflits ethniques.

## Les modèles d'intégration culturelle

L'idée de l'Europe unifiée pose des questions concernant le statut nouveau de l'individu, des minorités ethniques et des nations. Il est évident que l'instauration de la gestion supranationale et le marché commun sont insuffisants pour réaliser une intégration complète. L'intégration culturelle a autant d'importance. Ceux qui sont préoccupés de trouver les possibilités de l'intégration culturelle en Europe peuvent réfléchir aux modèles suivants:

- Le modèle du "melting pot" présuppose une culture déjà totalement intégrée, qui se compose des éléments des cultures différentes mais dont les composants d'origine ne sont plus identifiables. Ce modèle impose une très grande mobilité et un niveau élevé de socialisation biculturelle. L'échec perceptible du modèle du "melting pot" et les difficultés de sa mise en pratique suscitent également des réserves par rapport à ce modèle.

- Le modèle de la culture prépondérante signifie qu'une des cultures incorpore toutes les autres. Dans cette conception l'identité culturelle exige l'identification totale avec la culture dominante et à la fois l'abandon de la culture d'origine. L'histoire de l'Europe fournit la preuve du danger de ce modèle.

- Dans le modèle du multiculturalisme, l'identité culturelle se base sur la multiplicité des cultures. Ce modèle peut être considéré comme la solution la plus démocratique, tout en sachant que ce n'est encore qu'un idéal. (Mais on peut fonder nos espérances sur l'exemple de la coexistence des catholiques et des protestants en Europe.) La société multiculturelle reconnaît l'importance de l'égalité des droits et elle respecte les cultures minoritaires. Il y avait toutes les chances pour que dans la prochaine décennie la mise en pratique du multiculturalisme soit le sujet principal de la sociologie politique. Pour nos sociétés - pour les anciens et nouveaux État-Nation - c'est la seule solution viable.

La condition indispensable de l'existence d'un État multiculturel est la communication continuelle entre les différentes cultures. Les membres de la société doivent apprendre à distinguer l'individu de sa culture, c'est-à-dire une personne doit être acceptée pour sa personnalité particulière indépendamment de son identité ethnique. Les futurs citoyens doivent également apprendre à maîtriser les conflits culturels. Les États seront obligés de créer des méthodes et des institutions pour transmettre les normes et les idéaux nouveaux de la société et de faire fonctionner ce réseau de la communication interculturelle.

Les études théoriques de ce numéro spécial cherchent à situer les questions de l'éducation minoritaire dans un contexte historique. Il est certain que nous touchons là le champ d'application de l'histoire, des sciences politiques, de la pédagogie, de l'économie, de la sociologie, de la théorie sociale, de la méthodologie scientifique et de tant d'autres. Mais ces études ne sont pas représentatives des disciplines particulières mais plutôt de l'avis et de la conviction personnelle de leurs auteurs.

À la différence de l'offre classique d'une revue scientifique, on invite nos lecteurs à faire connaissance d'un atelier de recherche à face multiple. Les études présentent deux sortes d'approche. L'un de ces

deux groupes d'études rend compte des expériences et des problèmes de l'enseignement des minorités en Hongrie et dans les pays limitrophes de la Hongrie.

Le tableau tracé sur les écoles et les résultats de l'enseignement est certes incomplet. En outre, les méthodes et les points de départ de ces études sont très variés. Mais il est possible à considérer cet absence de la coordination comme la garantie d'une certaine variété qui présente les tendances les plus importantes du développement de l'enseignement des minorités.

Le second groupe des études trait la question de l'apparition de l'ethnicité et la variété des cultures dans l'enseignement. La fondation théorique de ce sujet est représentée par les études interprétant le multiculturalisme. Des études empiriques sur les Tziganes et les immigrés de Roumanie sont également présentées. L'analyse des problèmes de la scolarisation des Tziganes montre que le respect de la variété des cultures ne peut être réduit à l'enseignement des langues, et que la culture n'est pas simplement identique à la langue maternelle.