



Gábrity Molnár Irén

A MAGYAR NYELVŰ (FELSŐ)OKTATÁS HELYZETE ÉS ESÉLYEI A VAJDASÁGBAN

A vajdasági magyarok anyanyelvű oktatásnak problémáját néhány évtizede folyamatosan kutatják a tudományos társaságok és a közoktatási, illetve felsőoktatási bizottságok. Jelen tanulmány az INNOAXIS régiókutatás és az IPA projekt eredményeinek segítségével mutatja be a magyar nyelvű felsőoktatás helyzetét a Vajdaságban.

Bevezető

A vajdasági magyarok anyanyelvű oktatásnak problémáját néhány évtizede folyamatosan kutatják a tudományos társaságok (a Magyarságkutató Tudományos Társaság és a Regionális Tudományi Társaság), valamint a Magyar Nemzeti Tanács közoktatási, illetve felsőoktatási bizottságai. Az empirikus kutatásokat és a statisztikai elemzéseket legtöbbször anyaországi vagy nemzetközi pályázatokon meghirdetett projektek keretében végzik a szakemberek. Ezúttal az INNOAXIS (The Borderline as an Axis of Innovation) régiókutatás[1] és az IPA (HANDSHAKE – Development of Hungarian and Serbian vocational and adult education systems through competency based training activities) projekt[2] eredményeinek segítségével mutatom be a magyar nyelvű felsőoktatás helyzetét a Vajdaságban.

A régió felsőoktatásának jellemzői

Szerbiában[3] 2010-ben az egyetemisták létszáma 235 940 fő volt. A hallgatók 93%-ának – mintegy 220 000 főnek – állami felsőoktatási intézményben van hallgatói jogviszonya, 7%-uk pedig (16 710 fő) magánkarokon, magánegyetemen tanul (Ivošević–Miklavič 2009). A tanárok száma 12 884 (ebből 8 150 oktató és 4 734 tudományos munkatárs). Ezzel Szerbiában a tanár–hallgató arány 1:29, amely a délkelet-európai országokban egyike a legrosszabb mutatóknak.[4] Magyarországon a 2009/2010-es tanévben a hallgatók létszáma 370 331, míg az felsőoktatási intézményekben alkalmazott oktatók száma 21 934 volt.[5]

Szerbiában a GDP felsőoktatásra fordított részaránya kifejezetten alacsony, 0,90% (a kutatásra szánt összeg a GDP 0,32%-a), ami a délkelet-európai országok között, Horvátország után a második legalacsonyabb. [6] Vajdaságban Újvidék egyetemváros mellett Szabadka a második számú felsőoktatási központ. A hallgatói létszám Vajdaságban 2001 és 2009 között átlagosan 44%-kal nőtt; ezen belül Újvidéken 1997–2009 között 68%-os, Szabadkán viszont mindössze 13%-os a növekedés. Ez 12%-kal alacsonyabb hallgatói növekedési létszámot jelent az országos adatokhoz képest. Az 1 000 lakóra jutó hallgató-mutató Magyarországon 37,0 Szerbiában 32,2, Szegeden kimagasló: 129,5, míg Szabadkán 30,7. A többi kistérségben/községben jóval az országos átlag alatt marad az egységnyi lakóra jutó hallgatók száma.

A régió felsőoktatása igen „vegyes”. Az intézmények között szerepelnek állami, állami kihelyezett, egyházi és magánkarok. A magyar határrész jóval homogénebb, minden képzési igényt lefedő kínálattal. Az észak-vajdasági régió felsőoktatása látszólag szerteágazó, a szakmaiság, a társadalom-gazdasági térszerkezet, a munkaerőpiaci elvárások ugyanakkor koncentráltabb megoldásokat igényelnének. Az észak-vajdasági magyarlakta régióban a felsőoktatási intézmények megosztódnak. A felsőoktatás nem mutat egységes képet a szerb határ mentén. A tradícióval rendelkező, kihelyezett egyetemi karok és a főiskola képzési programjait „felhígították” a 2004-től kezdve megjelenő, belgrádi, Novi Pazar-i [7] székhelyű magánegyetemek, magánkarok. A hallgatók így „szétszóródnak”. A hiányos választék miatt a magyar hallgatók elsősorban az újvidéki, szabadkai, szegedi és budapesti felsőoktatási intézményeket, továbbá a szabadkai magán intézményeket részesítik előnyben. A hivatalos statisztikákra hagyatkozva, valamint a magánkarokon hallgatói jogviszonnal rendelkező hallgatók számát megbecsülve a teljes észak-vajdasági hallgatói kontingens körülbelül 7 000 főre tehető.

A regionális elemzésekből láthatjuk, hogy a kis mezővárosokban, a magyar többségű községekben (Kishegyes, Magyarkanizsa, Ada, Csóka, Törökkanizsa) a felsőfokú végzettségű lakosság részarány alacsony (5–6%). Észak-Vajdaság regionális központja, Szabadka a középiskolai és főiskolai végzettségű lakosság részarányával meghaladja a vajdasági képzettségi adatokat, viszont nem tudja elérni az Újvidék központú dél-bácskai körzet képzettségi struktúráját. Ott az egyetemi végzettséggel rendelkező lakosság aránya 8% körül mozog. A több nemzetiségű községben az etnikumok (magyar, szlovák, albán) végzettségbeli szintje alacsonyabb. A magyarok [8] esetében a főiskolai végzettség 3,3%, az egyetemi végzettség 3,0% (Kajári 2006). A vajdasági magyar kisebbség iskolázottsági szintjének a lemaradása jelentős. A főiskolát befejezett magyarok száma átlagosan 1,5%-kal alacsonyabb a többségi nemzet vonatkozó adatainál. Azok az érettségizett magyar fiatalok, akik bejutnak a felsőoktatásba, inkább a főiskolát választják, mint a sokéves egyetemet. Egyéb adatokból látni fogjuk, hogy a magyar fiatalok körében elsősorban a szabadkai Műszaki Főiskola és a közgazdászok népszerűek. Az egyetemen diplomázott magyarok száma aggasztóan alacsony a többségi nemzet egyetemi diplomásainak számához viszonyítva. A lemaradás kb. 3%-os. A városi lakosság esetében ez a különbség a 4%-ot is eléri. A magyar egyetemisták részaránya a Vajdaságban alig több mint 6% (Gábrity Molnár 2003 és 2006/a). Az iskolába induló (első osztályos) magyar tanulók folyamatos létszámfogyását nem sikerült sem megállítani, sem csökkenteni; továbbra is egyre kevesebb a gyermek, és nincs minden községben jó színvonalú magyar anyanyelvű iskola. Ahhoz, hogy a fogyás üteme csökkenjen, folyamatosan tudatosítani kell, hogy érdemes magyar nyelven tanulni a Vajdaságban.

Szerbiában önálló magyar felsőoktatási rendszer nincs. Magyar nyelvű oktatás a szerbiai törvények értelmében alanyi jogon nem szervezhető meg, mert a felsőoktatás államnyelven, esetleg világnyelven (pl. angolul) folyhat. Magyar nyelvű oktatás az Újvidéki Egyetem egyes karain belül van. Intézményesített magyar felsőoktatás csak a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon működik. Ezenkívül néhány intézményben folyik részleges magyar oktatás: az Egyetem három karán, egy akadémián,^[9] illetve néhány főiskolán.^[10] Az anyaországi kihelyezett tagozatok szabadkai és zentai főiskolai próbálkozásai még nem akkreditáltak Szerbiában, és csak részben – konzultációs központokban folytatott távoktatási formaként – illeszkednek az itteni felsőoktatási rendszerhez. Ennek ellenére az ott szerzett diplomák honosítása elkezdődött. Ami az oktatási szakválasztást illeti, elmondhatjuk, hogy a régióra a pedagógia, a művészet-, bölcsész- és humántudományok szerbiai átlag feletti képviselete jellemző. A természet-, matematika- és informatikatudományok, valamint az egészségügyi és szociális szakok részaránya szintén kimagasló. Az országos átlag alatt alakul a technika-, termelés-, építészeti tudományok, valamint az állategészségügyi és agrártudományok részaránya. A határ menti régiót vizsgálva, Észak-Vajdaság hiányosságai szembetűnőek: magas a humán és a társadalomtudományi, de alacsony a technikatudományi részarány.

A szerbiai/vajdasági magyar nyelvű felsőoktatás aktuális helyzetét több tényező is hátrányosan befolyásolja; az alábbiakban ezeket tekintjük át röviden:

- A magyar diákok egyre nagyobb számban iratkoznak főiskolákra, míg az egyetemen tanulók száma stagnál (Gábrity Molnár 2006c). Összességében a magyar hallgatók száma stagnál.
- A magyarországi felsőoktatási intézményekben tanuló szerbiai/vajdasági magyar hallgatók száma igen jelentős. 2010-ben számuk minden magyarországi képzési formán 1 385 fő (Nemzeti Erőforrás Minisztérium, 2011). Visszatérésük, itthoni elhelyezkedésük nehézkes és problémás, nagy az emigrációs veszteség (Gábrity Molnár 2008).
- Az esélyegyenlőség etnikai és regionális vonatkozását tekintve tény, hogy a vajdasági magyar főiskolások, egyetemisták részaránya fele akkora, mint a vajdasági 20 és 35 év közötti lakosságé (5,59% a magyarok esetében, míg 11,5% a vajdasági lakosság esetében (Takács 2008a).
- Az összes egyetemista részarányában a magyarok száma ma alig haladja meg a 6%-ot (Gábrity Molnár 2006b), ami elenyésző ahhoz képest, hogy a magyar lakosság aránya a Vajdaságban több mint 14 %.
- A felsőoktatás rendezetlen helyzete miatt az etnikai közösségek hallgatói korlátozott lehetőségekkel szembesülnek (iskolaválasztási preferencia, tannyelv, földrajzi és racionalitási elveken alapuló iskolaválasztás, költséghatékony viselkedés, stb.) (Gábrity Molnár 2007).
- A tartomány felsőoktatásában az egyes tudományterületek megoszlása az etnikai közösségek között eltérő: a társadalom-és humántudományok részaránya kimagasló – a magyar egyetemi hallgatók 44,7%-a jár ilyen szakokra, míg a többi tudományterület esetében alulreprezentáltság a jellemző (Takács 2010).
- A műszaki és technológiai tudományok (s ezen belül is az építőmérnöki, mezőgazdasági képzés) iránt nagyon alacsony az érdeklődés. Felmerül a kérdés, vajon megfelelő minőségű-e

a képzés, milyen az ágazat társadalom-gazdasági térszerkezeti státusza, perspektívája, és van-e erre a képzésre hosszú távon igény a régióban,

- Tartományi szinten 2008/2009-ben a közgazdász-menedzser képzés áll a legkeresettebb szakmák élén (61%-os túljelentkezés), ezt követik a bölcsészeti karok (56%), a művészeti (36%), továbbá az orvostudományi kar (17%), majd pedig a természettudományi és matematika kar (10%). A főiskolai képzések esetében is dominálnak a társadalom- és humántudományok (közgazdasági képzés, óvóképzés) (Takács 2010).

- A fentiekben említett iskolapreferenciák, valamint a szűkös választási lehetőség miatt a Szabadka környékén lévő karokon (főiskolákon) túljelentkezés alakul ki, függetlenül attól, hogy a szakmának van-e piaci létjogosultsága. Nagyon kedvelt az óvóképzés, tanítóképzés. A közgazdász- és menedzserképzés párhuzamosan 4 felsőoktatási intézményben zajlik Szabadkán (sok esetben akár alacsony minőségű és kétes eredetű magánkarokon is, magas tandíjak mellett).

- A műszaki képzés iránt kevesebben érdeklődnek az utóbbi időben. Erre megoldás lehet egy dinamikus szakváltás – az észak-vajdasági régió gazdasági és piaci igényeivel összhangban lévő, multidiszciplináris új szakpár beindítása.

Elvándorlás – a határon átjáró, migráns tanulók

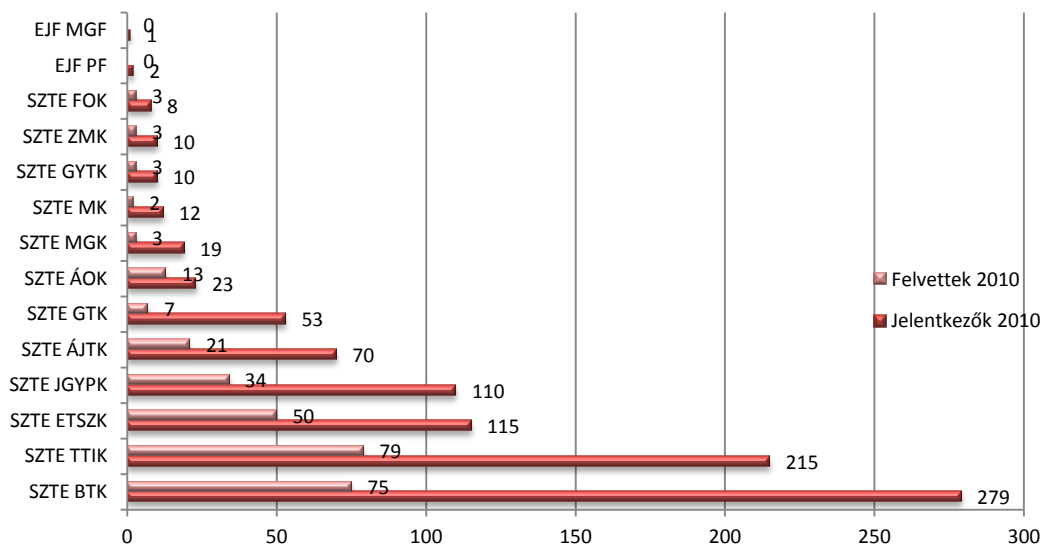
2010-ben magyar felsőoktatási intézményekben 1 385 szerbiai állampolgárságú hallgató tanult (közülük 769 a nő). A nappali tagozatos hallgatók száma 1 009. Alapképzésben 905, mesterképzésben 84, osztatlan képzésben 97, szakirányú képzésben 29, doktori képzésben 40 hallgató, egyéb képzési formákban pedig 230 hallgató vett részt (felsőfokú szakképzés, főiskolai képzés, stb.). A külföldi állampolgárságú hallgatók 7,6%-át tették ki a szerbiai származású magyar hallgatók, akik elsősorban a Délvidék, a Tisza-mente többségében magyar lakta községeiből érkeztek. Ha figyelembe vesszük, hogy az Újvidéki Egyetemen (állami karokon és főiskolákon) összesen 3 152 hallgató tanult, megállapíthatjuk, hogy 2010-ben a mintegy 4 500–4700 fős teljes magyar hallgatói kontingens 30–35%-a tanult Magyarországon (Nemzeti Erőforrás Minisztérium, 2011).

A vajdasági magyar hallgatók tanulmányi célú migrációja a '90-es években kezdődött. Az elvándorlási hajlandóságot az alábbi tényezők motiválták és – részben – motiválják ma is: politikai instabilitás, háború okozta elszegényedés, gazdasági kilátástalanság, a jövőkép hiánya, a felsőoktatási (magyar nyelvű, helybeli) képzési lehetőségek szűkössége, nyelvi problémák (szerb nyelvtudás hiánya), a magyarországi ösztöndíjrendszer által kínált lehetőségek. A magyarországi vagy más külföldi diploma megszerzését követően kevesen térnek haza (becslések szerint a külföldön tanulóknak mintegy 30%-a jön vissza szülőföldjére).

A legnagyobb „elszívó erőt” a Szegedi Tudományegyetem jelenti. A felsőoktatási intézményekbe jelentkező szerbiai állampolgárságú hallgatók felvételi adataiból láthatjuk, hogy a magyar nyelvű, minőségi oktatás iránt nagyon nagy az érdeklődés. A jelentkezők száma minden évben magas. Az utóbbi időben (2007–2010 között) évente mintegy 300 hallgató nyert felvételt. 2010-ben 927 tanuló felvételizett és 293 tanuló nyert felvételt a Szegedi Tudományegyetem karaira. A felvettek tudományterületi rangsorában első helyen a

bölcsész szakok állnak (21,5%), majd a természettudományi szakok (16,4%), az informatika (8,2%), az orvos-és egészségtudomány (20,1%) és a társadalomtudományok (13,3%) következnek. A tanulók tudatosan válogatnak azok közül a képzési lehetőségek közül, amelyeknek Szerbiában nincs megfelelő magyar nyelvű alternatívájuk. A potenciális migrációs veszteség nagy, ugyanis a határ dinamikus tanulási célú mozgást és későbbi emigrációs csatornát jelent (INNOAXIS 2010).

1. ábra: A dél-magyarországi régió felsőoktatási intézményeibe jelentkező szerbiai hallgatók megoszlása, 2010.



Forrás: INNOAXIS, szerkesztés: *Educatio Kht*, 2010. alapján

A vajdasági magyarok körülbelül fele-fele arányban tanulnak itthon és Magyarországon (az elsőéves hallgatók statisztikáit elemezve): 30% Magyarországon, 50% szerbiai állami karokon, részben magyar nyelven, 20% szabadkai magánkarokon. A tartós kitelepülés és külföldön tanulás miatt a régióban maradó fiatalok iskolai végzettsége meglehetősen egyoldalú: egynegyedük műszaki végzettségű, másik negyedük tanító, óvónő, további egynegyedük közgazdász, menedzser.

A határregióban működő, mintegy harminc felsőoktatási intézmény egymással versenypozícióban áll az egységes felsőoktatási piacon. A vajdasági magyarok számára, Szeged, Újvidék és Belgrád egyetemei az igazi versenytársak, bár az interjúalanyok véleményét összegezve, a szabadkai székhelyű (mintegy 40 éves hagyományokkal rendelkező) állami karok presztízse mindenképpen magas az országon/régióon belül. Az intézményvezetők pozitív együttműködésekről is beszámoltak. Előremutató például a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar együttműködése az anyaországi partnerekkel Budapesten, Pécsen, Szegeden és Debrecenben, vagy a Szabadkai Műszaki Szakfőiskola együttműködése a budapesti műszaki és informatikai szakosokkal. Fontos, hogy a magyar hallgatók számára biztosított legyen a könnyű átjárhatóság a teljes felsőoktatási vertikumon (mesterképzés, PhD-képzés). Annak ellenére, hogy a határ két oldalán vannak párhuzamosan működtetett szakok, illetve programok (Szabadka–Kecskemét: műszaki tudományok, Szabadka–Szeged: közgazdaságtudományok, illetve az építészeti és a pedagógiai tudományok), mégsem veszik

tudomásul a konkurenciát ezek az intézmények. Ennek egyik oka a nemzetállamok országhatárainak „felszámolhatatlansága”, Szerbiának pedig az európai uniós távlatok kitolódása. Ez persze nem zárja ki a verseny meglétét a határ menti régióban. A mezőgazdasági képzésben ez kifejezésre is jut: Topolyán a Megatrend Biofarming magánkar, Újvidéken a Mezőgazdasági Kar, Zentán pedig a Kertészeti Főiskola (a Budapesti Corvinus Egyetem Zentai Kihelyezett Tagozata) verseng a Magyarországon működő más kertészeti és állattenyésztési szakirányokkal. A párhuzamosságok elkerülése érdekében hatékony felsőoktatási együttműködésekre, hálózatos kapcsolatteremtésre lenne szükség.

Általánosságban elmondható, hogy a *szerb igazgatású, szabadkai székhelyű* intézmények vezetősége nem nyitott a külföldi együttműködésekre. A diákcsera igen gyér országon belül és határokon túl egyaránt. Hátráltató körülmény, hogy a bolognai folyamatok nagyon nehézkesen kelnek életre, a helyi oktatási gyakorlattal való harmonizáció késik, a megszerzett vizsgák elismertetése a különböző rendszerek között, főleg Szerbiában, nehézkes. Az oktatócsera csak a személyi kapcsolatok révén működik (a szerb oldalon ennek egyik okaként a korábbi vízumkényszert említették). Közös kutatási projektek vagy folyamatos hálózati kapcsolatban működő kutatások inkább csak alkalmi pályázati feladatok keretei között léteznek. Ennek oka (a szerb érdekeltségű intézmények esetében) főleg az iskolavezetés közömbös hozzáállása, passzivitása, a bezárkózás („nem beszélünk angolul”) és az egyéni anyagi érdek.

A *magyar érdekeltségű intézmények* elsősorban az anyaország felé orientálódnak, ebből kifolyólag nyitottak és sok esetben kreatív együttműködések vannak. Nemzetközi konferenciáknak adnak helyet (pl. a pedagógiai és SISY konferencia Szabadkán). A Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Karának zentai kihelyezett képzése támogatja a diákcsera programokat, bekapcsolva az újvidéki Mezőgazdasági Kar diákjait, akik így néhány héten át Budapesten tanulhatnak. Szabadka és Budapest, ritkábban Szeged és Pécs között intenzív magyar–magyar tanárcsere is zajlik. Az együttműködések sok esetben vendégtanári foglalkoztatásban (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadkai Műszaki Szakfőiskola) nyilvánulnak meg. Közös képzési programok akkreditálása is folyamatban van; ez a határon átívelő kapcsolatok egyik leginnovatívabb tartalmi formája.

Szeged regionális felsőoktatási szerepe a vajdasági magyarok szemszögéből nézve, vitathatatlan. Az intézményi kapcsolatok Szegeddel mégis szegényesek, annak ellenére, hogy a szerbiai oldal is elismerően nyilatkozik az egyetemi központról. Szabadka és Szeged között nincs kellő együttműködés az orvosi, műszaki tudományok vonatkozásában sem. A műszaki tudományok esetében inkább Kecskemét és Budapest jelentik a határon átívelő tudományszervezés intenzív együttműködési célpontjait. Vannak néhányan, akik PhD képzést folytatnak Szegeden, de intézményi formális és folyamatos kapcsolat nem működik. A mezőgazdasági tudományok, pedagógia tudományok és gazdaságtudományok területén kutatási együttműködések léteznek. A humán- és társadalomtudományok területén elsősorban személyi kapcsolatok működnek.

A magyar felsőoktatási intézmények figyelme az együttműködési szerződések megkötésekor jórészt Újvidék és Belgrád felé irányul. A szabadkai székhelyű intézmények továbbra is igen erős budapesti együttműködési igényeket fogalmazznak meg. A Szeged–Szabadka tengelyen fekvő határrégió felsőoktatási intézményei között nincs kellő együttműködés. Szabadkának Bajával, Kecskeméttel, Budapesttel, Debrecennel, Péccsel és Győrrel, Újvidéknek és Belgrádnak pedig Szegeddel alakultak ki együttműködési formái (INNOAXIS 2010). Az

intézmények közötti kapcsolatok alapvetően a tanár–diák cserékben merülnek ki; a hálózatos intézményi együttműködés nem túlzottan hatékony.

Munkaerőpiac, hiányszakmák – felsőoktatási kínálatbővítési lehetőségek

A regionális alapokon szerveződő felsőoktatás alapvető funkciója, hogy a gazdaság számára biztosítson megfelelő emberi erőforrást, a piac és a gazdaság elvárásaival összhangban. A vajdasági régióban nincs hagyománya a diplomás pályakövetésnek, munkaerő-piaci monitoringnak. Az intézményvezetők elmondásai alapján néha előfordul, hogy a tanárok kapnak visszajelzést a velük személyes kapcsolatban álló hallgatóktól a sikeres elhelyezkedésről, de a sikertelenekről nincs elég információ. Már a képzésekbe bekapcsolódó pályaorientációnak sincs tervezett hagyománya a régióban. A fiataloknak nem rendelkeznek kellő információval sem a képzésekről, sem a munkaerőpiac igényeiről. A Szerbiában uralkodó általános társadalmi érdektelenséggel (a gazdasági erőtlenség fokozódása) párosul az oktatási minisztérium szakmai koordinálása is. Ezért a diákok nem tudnak előre tervezni, és nem tudnak a munkaerőpiacon megfelelően helyezkedni (Takács 2008b).

A magyarországi intézmények kínálatában új, piacképes szakok (mechatronika, műszaki kommunikációs menedzsment vagy környezetgazdálkodói agrármérnök) jelentek meg; e szakoknak a bevezetése Szerbiában még csak most van folyamatban.

Megfogalmazódott egy profi üzleti-koordinációs iroda („fejvadász ügynökség”) létrehozásának és működtetésének a gondolata is. A cél a külföldre elszármazott vajdasági magyar értelmiségiekkel történő kapcsolatfelvétel, valamint a szükséges képzések és munkaigények pontosan meghatározása a régióban a munkaerőpiac folyamatos szükségleteinek elemzésével, ellenőrzésével. Ez a hatékony és logikusan fejleszthető rendszer értelmiségi kapcsolati hálózatépítést, a szakemberek gyakori migrációját és körforgását, szakszóval: agy-cirkulációt eredményezhet. (Az anyagi forrásokat az IPA 2010-es EU-s pályázatában is betervezték.)

A gazdasági térszerkezet, valamint a társadalmi-politikai közeg változásával alakul a régió humántőke iránti igénye is. Az intézmények az alábbi szakokat tekintik munkaerőpiaci szempontból hiánypótlónak (INNOAXIS 2010):

- Útépítő szak (az akkreditációs feltételeknek oktatói hiányosságok miatt nem tud megfelelni az Építőmérnöki Kar)
- Városrendezési és kommunális szak (erős műszaki kiegészítő képzést igényelne, s erre is van részleges kapacitás)
- Mechatronika
- Műszaki kommunikációs menedzsment
- Logisztika
- Környezetgazdálkodói agrármérnöki szak.

Általános következtetések

1. A gazdaság fejlesztése és az oktatás támogatása a kistérségek kitörési kísérleteinek közös elemei. Ahhoz, hogy növekedjen a magyar nyelvű felsőoktatásban részt vevők száma, a magyar nyelvű oktatás és szakmai képzés színvonalának emelésére és a *munkaerőpiaci igényekhez való igazítására van szükség*; ehhez pedig elengedhetetlen a saját erőforrások és az anyaországi, illetve európai uniós támogatások koncentrált igénybevétele.

2. Meg kell tervezni a (magyar) oktatási intézmények *régiós – (Szabadka–Szeged mellett Újvidék–Pécs–Eszék–Temesvár intézményeit is magában foglaló – hálózatát az átfedéseknek, a párhuzamos szakok és szakirányok létesítésének elkerülése érdekében. A többnyelvű egyetemeken is elengedhetetlenül szükséges a magyar (részben magyar) intézmények működésének fenntartása.*

3. Prioritást élvezhetnek az *identitásőrző felsőoktatási intézmények*. Ilyenek Szabadkán a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (az alapképzéses pedagógusszakmát kívánatos mesterkurzussal vagy másoddiplomával kiegészíteni!), az újvidéki tanár- és színészképzés, valamint a presztízsszakmával rendelkezőket kibocsátó karok: a Közgazdasági Kar, az Építőmérnöki Kar, a Műszaki Szakfőiskola, továbbá a kertészképzés Zentán, egy szakkollégiumi rendszerrel a szórványban (Újvidéken, Nagybecskerekén) és a tömbben (Szabadkán és Zentán).

4. Az oktatási és regionális intézmények támogatásában a versenyképességre összpontosítsunk. Előnyös volna, ha a határon túli magyar felsőoktatás (a vajdasági is) integrálódhatna egyfajta „magyar felsőoktatási térbe”, rajta keresztül pedig az egységesülő európai felsőoktatási térbe. [11] Az egységes európai felsőoktatási térség új összefüggéseket helyez előtérbe, ennek következtében *nemzeti felsőoktatási stratégia kidolgozására van szükség*. E célból újragondolandó a térség magyar–magyar és magyar–nem magyar nyelvű intézményei közötti regionális együttműködések gyakorlata, finanszírozása, amely nyomán olyan *regionális felsőoktatási tömörülés* jöhet létre a *Kárpát-medencében*, amely az egységes európai felsőoktatási piacon is megállja a helyét.

5. A szerb–magyar határ régióban elégtelen a határon átívelő, intézményesen (oktatói és kutatói státusban) szervezett hálózati kapcsolattartás. Az intézmények összehangolt működése nyilvánvaló szükségszerűség, de a tevékenység tényleges összehangolása nehézségekbe ütközik; a stratégiai megfontolások gyakran keverednek a személyes, rövid távú, konkrét tervekkel, feladatokkal. Ezért fontos a határokon átívelő, kutatói és felsőoktatási intézmények hálózatos tevékenységének támogatása, közös projektek indításával, konferenciák szervezésével és kiadványok révén. Szükséges, hogy a vajdasági tudós elit megfogalmazza a saját *tudásalapú regionális fejlesztési elképzeléseit*, meghatározza a legfontosabb teendőket, prioritásokat, körvonalazza a realizáláshoz szükséges *forrásstruktúrát* (szerbiai, magyarországi és uniós csatornák).

6. A *szakemberi mobilitás* mellett fontos lenne a *tudományos információcsere*. Szükség van különböző profilú tudományos *kutatóműhelyek létrehozására* egyes felsőoktatási programok keretében azért, hogy *találkozhassanak az érdekelt szerb régióbeli és magyarországi tudományos és felsőoktatási intézmények képviselői*. Így kidolgozhatók az *összehangolt*

kutatási projektek (tematikai prioritások). A hatékonyabb munka érdekében fontos egy közös kutatási tervcsomag – kivitelezőket és forrásokat megjelölő kutatási terv – elkészítése.

Az alábbiakban néhány javaslatot és megoldási alternatívát ismertetek a vajdasági magyar felsőoktatási tervekkel kapcsolatban (Gábrity Molnár 2008):

A magyar felsőoktatást illetően Szerbiában számos változás szükséges ahhoz, hogy a magyar kisebbség is európai szintű tudást szerezzon, ugyanakkor megőrizze nemzeti identitását, anyanyelvét és kultúráját. A jelenlegi törvény szerint Szerbiában csak szerb nyelvű főiskolai és egyetemi oktatás létezhet. Igaz, a felsőoktatási törvény 30 jelentkező esetén nem tiltja – és a karok jóindulatú vezetői kérvényezhetik a kormánynál – a magyar csoportok létrehozását. (Az előadások és gyakorlatok megtartása a magyarul tudó vagy magyarul előadni hajlandó tanárok jóakarától is függ.) Sürgős megoldást kell találni a magyar tanárképzés jelenlegi gondjaira, enyhíteni kellene a túlzott szerbiai központosítást az oktatás területén. Végül lehetőséget kell nyújtani a magyar kisebbségnek, hogy szakemberei és képviselői útján a Magyar Nemzeti Tanácson és a helyi önkormányzatokon keresztül beleszóljon a kisebbség megmaradása szempontjából létfontosságú oktatási és nevelési kérdésekbe. A magyar nyelvű felsőoktatás időszerű feladatai:

1. *A magyar középiskolai központok hálózatos megszervezése a Vajdaságban*, külön figyelmet szentelve a szórványtérsegre (Szabadka, Zenta, Újvidék és Nagybecskerek), miközben növelni kell a magyarság képzettségi szintjét és az oktatás minőségét minden szinten; továbbtanulási szándék motiválása új ösztöndíj-támogatásokkal, tehetséggondozó programokkal.

2. *Felsőoktatási szakok vagy intézmények akkreditálása/alapítása a Vajdaságban.* Középtávon tervezni kell és fokozatosan létre kell hozni a teljes vagy részben magyar tannyelvű képzést azokban a felsőoktatási intézményekben, amelyekben a hallgatói jelentkezés alapján igény van erre. Így például szükség van minőségi magyar nyelvű üzleti-menedzseri főiskolára, humán szakirányú kétszakos tanárképzésre, felsőfokú mérnökképzésre (építész-mérnök, mechatronika és műszaki-informatikai képzés), felsőfokú mezőgazdasági-kertészeti képzésre, teológiai karra (magyar–horvát nyelven, például a Hitoktatóképző Főiskola utódként). A magyar tanárképzés prioritásának kiemelése miatt fontos a folyamatos intézménytámogatás (Tanítóképző Kar Szabadkán és a tanárképzés Újvidéken vagy Szabadkán). A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar rugalmasan kezelt szakirányaival bölcsője lehet a magyar humántudósok és értelmiségiek kinevelésének.

Irodalom

Educatio–Országos Felsőoktatási Információs Központ, Educatio Kht. adatbázis-elemzések,

Budapest, 2010. Forrás: www.educatio.hu

Gábrity Molnár Irén 2003: Az anyanyelvű felsőoktatás feltételei a Vajdaságban. In: *A vajdasági magyar felsőoktatási konferencia publikációs anyaga*. Magyar Nemzeti Tanács, Szabadka.

Gábrity Molnár Irén 2006a: Oktatásunk jövője. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó*. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 61–122.

Gábrity Molnár Irén 2006b: Oktatásügy – a tudásalapú társadalom felé. In: Gábrity Molnár Irén – Ricz András (szerk.): *Kistérségek életerejéje, Délvidéki fejlesztési lehetőségek*. Regionális Tudományi Társaság. Szabadka, 103–130.

Gábrity Molnár Irén 2006c: A vajdasági magyar felsőoktatás szerveződése. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás záró-konferencia tanulmánykötete*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 105–113.

Gábrity Molnár Irén 2007: Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In: Mandel Kinga – Csata Zsombor (szerk.): *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát-medencében*. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 132–172. Apáczai Közalapítvány honlapja: http://www.apalap.hu/letoltes/kutatas/karrierutak_vagy_zarjelentes.pdf (Letöltve: 2008. február 15.)

Gábrity Molnár Irén 2008: *Oktatásunk láttelepe*. Fórum Könyvkiadó – Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Újvidék–Szabadka, 1–176.

INNOAXIS 2011 – *The borderline as an axis of innovation*, IPA HUSRB/0901/2.1.3. APPLICATION ID: HU-SRB/0901/213/028. Lead Beneficiary: Centre for Regional Studies of Hungarian Academy of Sciences, Pécs, Alföldi Tudományos Intézet, Kecskemét. Project Partner: Regional Scientific Organization (Regionális Tudományi Társaság) Subotica. Associated Partner: Mórahalom Város Önkormányzata. *Oktatás és ifjúság* záró javaslatok. (2010–2011).

IPA – HANDSHAKE 2011 – Development of Hungarian and Serbian vocational and adult education systems through competency based training activities. Project of the co-operation programmed (Kézfogás – Magyar és szerb szakképzési és felnőttképzési rendszerek fejlesztése, kompetencia alapú képzési tevékenységek); Probitas Civil Organization and Scientific Association for Hungarology Research (contract: HUSRB/0901/221/099-PROBITAS-05). Subotica. The work period: 15/07/2011– 30/09/2011

Ivošević, Vanja – Miklavič, Klemen 2009: Financing higher education: comparative analysis. In: Vukasović, Martina (ed.): *Financing higher education in South-Eastern Europe: Albania, Croatia, Montenegro, Serbia, Slovenia*. Centre for Education Policy, Belgrade, 64–110.

Kajári Karolina 2006: Életminőség – humánhátter, kultúra. In: Gábrity Molnár Irén – Ricz András (szerk.): *Kistérségek életereje*. Regionális Tudományi Társaság, Szabadka, 72–82.

Kozma Tamás 2005: Kisebbségi felsőoktatási és tudományszervezési kezdeményezések Közép- és Kelet-Európában. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Támogatás és hasznosulás. Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról*. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 35–39.

Takács Zoltán 2008a: A felsőoktatás regionális dimenziói a Vajdaságban. In: Buday-Sántha Attila – Zemlényné Bartha Júlia (szerk.): *A Pécsi Tudományegyetem Regionális politika és gazdaságtan Doktori Iskolájának Évkönyve*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs, 271–283.

Takács Zoltán 2008b: A munkaerő-kompetencia és az oktatás viszonya. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Regionális erőnlét – a humán erőforrás befolyása Vajdaságban*. Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka, 267–292.

Takács Zoltán 2010: Egyetemalapítási helyzetkép a Délvidéken. Abszolutóriumai dolgozat – összegzés. In: Somogyi Sándor (szerk.): *Évkönyv 2009*. Regionális Tudományi Társaság, Szabadka, 61–85.

Jegyzetek

[1] INNOAXIS – *The borderline as an axis of innovation*, IPA HUSRB/0901/2.1.3. APPLICATION ID: HU-SRB/0901/213/028. Lead Beneficiary: Centre for Regional Studies of Hungarian Academy of Sciences, Pécs, Alföldi Tudományos Intézet, Kecskemét. Project Partner: Regional Scientific Organisation (Regionális Tudományi Társaság) Szabadka, Associated Partner: Mórahalom Város Önkormányzata. Oktatás és ifjúság témavezető (2010–2011). KUTATÁSI ZÁRÓTANULMÁNY – OKTATÁSI MUNKACSOPORT. A projekt-témafelelős: Prof. Dr. Gábrity Molnár Irén, PhD. Kovács András Donát, Takács Zoltán PhD-

hallgató. IPA támogatása. Szabadka – Kecskemét. Forrás: www.innoaxis.hu vagy www.innoaxis.eu (2011. április 15.)

[2] Project of the co-operation programme IPA – HANDSHAKE – Development of Hungarian and Serbian vocational and adult education systems through competency based training activities (Kézfogás – Magyar és szerb szakképzési és felnőttképzési rendszerek fejlesztése, kompetencia alapú képzési tevékenységek); Probitas Civil Szervezet and Scientific Association for Hungarology Research (contract: HUSRB/0901/221/099-PROBITAS-05). The work period: 15/07/2011– 30/09/2011

[3] A 2011. évi lakossági összeírás alapján Szerbia összlakosságának a száma: 7 524 164. Vajdaságban körülbelül 2 millióan élnek.

[4] Horvátországban és Szlovéniában ez a mutató 1:23-hoz, míg az OECD-átlag 1:16-hoz (Ivošević–Miklavič, 2009).

[5] A magyarországi oktatásstatisztika alapján idézi az INNOAXIS kutatás

[6] Horvátország 0,72%, Montenegro 1,10%, Szlovénia 1,26% (Ivošević–Miklavič, 2009).

[7] A dél-szerbiai Szandzsák régió központja.

[8] A vajdasági magyarok részaránya Vajdaság lakosságában már csak 14%. Igazolódott az a korábbi becslés, hogy az utóbbi tíz évben a délvidéki magyarok száma kb. 50 ezerrel csökkent és 250.000–280.000 között mozog.

[9] Szabadkán, a Tanítóképző Kar mellett, Építőmérnöki Kar, Közgazdasági Kar és Újvidéken a Bölcsésztudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék és a Művészeti Akadémia.

[10] Műszaki Szakfőiskola és Óvóképző Főiskola.

[11] Lásd a 2001–2004 között lezajlott projekt eredményeit „A határon túli felsőoktatási és K+F támogatások és hasznosulásuk” címmel. A magyarországi intézmények által nyújtott támogatások a határon túli régiókba és hasznosulásuk.



GÁBRITY MOLNÁR IRÉN

elnök, Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka

irengm@tippnet.rs

Az Újvidéki Egyetem Közgazdasági Karán diplomázott, magiszteri és doktori fokozatot Belgrádban szerzett a Politikai Tudományok Karán. Szabadkán a Közgazdasági Karon egyetemi tanár. A doktori iskolában a Régió emberi erőforrásának szociológiája kurzus vezetője. A Kar oktatási és tudományügyi dékán-helyettese volt. Vendégtanár a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Karán és Állam- és Jogtudományi Karán. 2000 óta az MTA Külhoni Köztisztületi tagja, 2005-től az MTA *Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság* tagja, az MTA Magyar Regionális Kutatások Központja Külső Tanácsadó Testületének tagja. A szabadkai Magyarságkutató Tudományos Társaság elnöke, a szabadkai Regionális Tudományi Társaság alelnöke, a Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács alelnöke, a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium Tudományos Bizottságának elnöke, az újvidéki Vajdasági Magyar Tudományos Társaság tagja, a Vajdasági Magyar Ösztöndíj Tanács, valamint a Magyar Nemzeti Tanács Felsőoktatási és Tudományos Bizottságának tagja. Publikációk: 17 monográfia/könyvfejezet; 8 egyetemi tankönyv; 130 tanulmány folyóiratokban; 135 konferencia részvétel; 49 kutatási projekt; 15 szakpublikáció társszerkesztője.



Orosz Ildikó

AZ UKRAJNAI NEMZETI ÉS NEMZETISÉGI OKTATÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA A FÜGGETLENSÉG ELSŐ KÉT ÉVTIZEDÉBEN (1991–2011)

Ukrajna oktatáspolitikáját meghatározó irányelvek egyrészt deklarálják az európai térséghez való kapcsolódást, az esélyegyenlőség megteremtését és az oktatás demokratizálódását. Másrészt viszont az ukrán nemzetállam építése jegyében ugyanilyen hangsúlyt kap az ukrán oktatás egyetemessé tétele, az ukrán kultúra erősítése. A kisebbségi kérdésekben a jogalkotás szintjén nem került sor radikális lépésekre, de a kisebbségi jogok egyre szűkülnek. A kárpátaljai magyar oktatás megmaradásának alapfeltétele, hogy sikerüljön élni a kisebbségek számára garantált lehetőségekkel az anyanyelvhasználat, anyanyelvű oktatás terén.

Előzmények

Ukrajna 1991-ben vált függetlenné. A korábbi évszázadokban jelenlegi területe részben az orosz birodalom része volt, de jelentős területei tartoztak Lengyelországhoz, illetve Osztrák-Magyar Monarchiához. Az ország helyzetét és történetét jól jellemzi a Felipe Fernández Armesto által szerkesztett *Európa népei* című könyv Ukrajnáról írt tanulmánya: „A modern Ukrajnának a szó általánosan elfogadott értelmében állami történelme szinte nincs; úgy tekintendő tehát ez a történelem, mint amely a népnek különféle periódusokban és különféle államokban szerzett történelmi és politikai tapasztalatait foglalja össze.”^[1] A 20. század elején, az 1917-es oroszországi fordulat évében az októberi szocialista forradalom után nyílt először lehetőség az ukránok számára, hogy önálló államiséget szervezzenek. 1917. november 22-én kikiáltották az Ukrán Nemzeti Köztársaság függetlenségét, pontosabban önállóságát az Orosz Birodalomban. Ez a függetlenség azonban nagyon törékeny volt a polgárháború miatt. A lengyel–szovjet–orosz háború befejezésekképpen az 1921-ben aláírt Rigai Békeszerződés Galícia és Volhínia ukrán régióit Lengyelországnak adja, az ország többi részéből megalakul az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság. Az ország területe a 20. században többször

változott. A 20-as évek első felében immár az Ukrán SZSZK Taganrog és Szahti térségeit átengedi Oroszországnak. 1940-ben az Ukrán SZSZK-tól elcsatolják a jelenlegi Transznisztriai Köztársaság területét a náci–szovjet paktum eredményeként, amikor is Romániát arra kényszerítették, hogy területet engedjen át a Szovjetuniónak, és kialakul a Moldovai SZSZK. Az ország területe a későbbiekben inkább gyarapodott. Az 1940-es években Románia észak-bukovinai részét, a mai Ukrajna Csernovci megyéjét kapja meg, valamint Dél-Besszarábia bizonyos területét, ami Ogyessza megyéhez kerül. 1945-ben megkapta a Magyarországról leszakított területeket, amely Ukrajna Kárpátontúli megyéje lett. Az új geopolitikai formáció a Magyarország Ung, Ugocsa, Bereg és Máramaros megyéikből kiszakított területekből létrehozott Kárpátalja, ami Trianon után 1938-ig Csehszlovákiához tartozott, majd az első bécsi döntés értelmében részben, 1939-ben teljesen visszakerült Magyarországhoz. Hruscsov 1954-ben, Ukrajna és Oroszország egyesítésének 300. évfordulóján Ukrajnának adományozta a Krím-félszigetet. Az ukrán nemzeti öntudat alakulását és fejlődését az 1800-as évek elejére tehetjük, aminek a motorjai főleg a költők és történészek voltak. Az ukrán nemzeti összetartozás egyik eleme az ukrán nyelv létéért folytatott, évszázados harc. Volt időszak, amikor az ukrán nyelvet az orosz nyelv egyik dialektusának tartották, így önálló fejlesztését és használatát az élet különböző hivatalos területein nem tartották szükségesnek, mivel magukat az ukránokat is az orosz nemzet részének tekintették (kisoroszok). A cári rezsím ennek érdekében minden eszközt bevetett, 1878 és 1906 között megtiltotta az ukrán nyelv használatát a tartományokban. A függetlenség hiánya miatt évszázadokon keresztül háttérbe szorult az ukrán nyelv és kultúra, s ez óhatatlanul az ukrán nyelv fejlődésének megrekedésével járt, különösen az oktatás és a tudomány területén. Az ukrán nyelv pozícióit az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság megalakulása utáni első évtized nyelvpolitikája erősítette meg. Terminológiai bizottságokat hoztak létre, amelyek javaslatot tettek a tudomány és közigazgatás kifejezésére, kidolgozták a nyelv nyelvtani és helyesírási szabályrendszerét. A 30-as években a sztálini politika, ahogy a többi köztársaságban, itt is igyekezett megsemmisíteni az önálló nemzeti identitást erősítő és szolgáló intézményrendszert, a nemzeti kultúra és nyelv fejlődését.^[2]

A szovjet hatalom a deklaráció szintjén biztosította a köztársaságok, így az ukrán köztársaság függetlenségét, de lényegében ugyanaz a homogenizáló oroszosítási nemzetpolitika érvényesült velük szemben is, mint az összes tagköztársasággal és az azokban élő nemzetiségekkel szemben. A szovjet nemzetiségi politika a törvények és a jog szintjén garantálta a kisebbségek szabad anyanyelvhasználatát az élet minden terén, de ehhez nem, vagy csak csekély részben biztosította a feltételeket. Az országban hivatalosan egyik nyelvet sem nyilvánították államnyelvvé, de az orosz nyelvnek privilegizált státuszt adtak, mint a különböző nemzetek közötti érintkezés nyelvének, amit „önként” választottak a birodalomban élők. A gyakorlatban az orosz nyelv az államnyelv funkcióját töltötte be, minden hivatalban és minden szinten ennek volt megfelelő státusza. Miután a hivatali nyelv az orosz volt, főleg ezen a nyelven vezették a dokumentumokat, ez volt az államban használatos nyelv a közéletben, a közigazgatásban, a bíróságon, stb. A személyi igazolványokban és a keresztlevelekben feltüntették az állampolgárok nemzetiségét, de azok névhasználatát csak cirill betűvel és orosz nyelven írták be, az orosz nyelv szabályai szerint: vezetéknev, utónév, az illető atyai nevével kiegészítve. Azon nemzeteknél, amelyek nem a cirill írásmódot használták, ez jelentős névtorzításhoz vezetett. A 30-as években egyes köztársaságokban még a nemzet írásmódját is megváltoztatták, kötelezték a cirill ábécé használatát (tatárok, moldávok, románok, stb). Az anyanyelv használatát a nemzetiségek számára bizonyos korlátok között a kulturális szféra területén biztosították. Ez azt jelentette, hogy engedélyezték az anyanyelvű oktatást, színházak működését a köztársaságokban. Anyanyelvű sajtóorgánumokat tartottak fenn, a rádióban, a televízióban bizonyos határok között

sugároztak műsorokat a nemzetiségek nyelvén az országon belüli súlyuk, érdekérvényesítési képességeik szerint. A médiában az anyanyelv használatának politikai célzata volt, mert úgy az újságok, mint a rádió és a televízió az egyedüli kommunista párt érdekeit szolgálta, és a párt propaganda eszköze volt. A könyvkiadás terén főleg propaganda-anyagok, továbbá a párt irányvonalát képviselő irodalmi művek, az oktatásban használatos tankönyvek, tételsorok, munkafüzetek, módszertani anyagok jelentek meg a nemzetiségek nyelvén. A közszférában jogilag engedélyezett volt az anyanyelv használata, de annak érdekében, hogy minden dolgozó értse az elhangzottakat, ahogy akkoriban fogalmaztak: a „spontán kialakult, az ország népei által a nemzetek közötti érintkezés önként választott nyelvét”, az orosz nyelvet alkalmazták. Az egyetemeken az oktatás nyelve elvben a köztársaság nyelve is lehetett, de a szakirodalom főleg orosz nyelven volt hozzáférhető, így a legtöbb helyen oroszul oktattak. Az anyanyelvű egyetemi oktatáshoz a balti köztársaságokban ragaszkodtak leginkább, ahol ennek volt hagyománya. Az anyanyelv használati színtere így lényegében a családi életre korlátozódott és részben a közoktatásban érvényesülhetett. Az anyanyelvű oktatást ott valósították meg, ahol a szülők írásban kérték, és a kérelmek alapján az adott kor normái szerint osztályt lehetett indítani. Egy intézményen belül akár több párhuzamos, más-más tannyelven tanuló diákcsoport is tanulhatott, az úgynevezett „internacionalista barátság” szimbólumaként létrehozott, több tannyelvűnek nevezett oktatási intézményekben. Kárpátalján például ukrán–orosz–magyar, ukrán–román, ukrán–magyar, orosz–magyar, orosz–román tannyelvű oktatási intézmények is működtek. Ezekben az oktatási intézményekben a nemzetiségek anyanyelvhasználatát a tanórákra korlátozódott. Az iskolai rendezvényeket, tanári értekezleteket, szülői értekezleteket orosz nyelven, „a nemzetek közötti érintkezés nyelvén” vezették, és főleg ezen a nyelven készültek az iskolai szemléltető eszközök, órarend, dokumentáció, tablók. Az iskolákban elvben mindegyik kultúrának megfelelő teret kellett volna biztosítani, de ehhez a legtöbb esetben hiányzott az akarat és pozitív hozzáállás, így az intézmények rejtett tanterve az orosz kultúra homogenizáló terve volt. Egyébként pozitív hozzáállás esetén is nehéz lenne megvalósítani, hogy egy intézményen belül egyforma súllyal bírjanak a nemzeti ünnepek, amelyek megünneplése sokszor éppen a másik nemzet számára nem jelentett ünnepet, a történelmi események közös, konszenzuson alapuló értelmezésének hiányában. Még az is nehezen volt megvalósítható, hogy a nemzeti irodalmak nagyjainak évfordulóit egyforma súllyal méltassák, mert míg a kisebbségiek tanulták az orosz nyelvet, addig az orosz osztályban tanulók számára a környezeti nyelv tanulása, még a köztársaságoké sem volt kötelező. Saját tapasztalat alapján állíthatjuk, hogy ezekben az intézményekben a 80-as években az „internacionalista barátság” abban nyilvánult meg, hogy ha valami elromlott, eltűnt vagy tönkrement, betört egy ablaküveg, akkor a gyanú a leggyengébb pozíciókkal rendelkező kisebbségi csoportra esett, ott kezdték el keresni a károk okozóját. A Szovjetunióban tehát a kettős mérce érvényesült a kisebbségi jogok terén. Az állami dokumentumok törvényi szinten biztosították a szabad nyelvhasználatot az élet minden területén, a nemzetiségek kultúrájának, anyanyelvének fejlődését, használatának biztosítását az oktatás minden szintjén. A gyakorlatban homogenizáló oroszosítási folyamatok zajlottak és az ország kisebbségi nyelvei egyre inkább kiszorultak a közéletből, az anyanyelvhasználat, a kultúra terei szűkültek, az anyanyelvű iskolahálózat rohamosan csökkent. Ukrajna fővárosában, Kijevben például a 80-as évek végére alig volt ukrán tannyelvű iskola. Az oroszosítási folyamatot gyorsították a nagy, állami beruházások, amikor egy-egy régióban országos jelentőségű építkezést, ipari fejlesztést valósítottak meg, mint a vízierőművek, atomerőművek építése. Ezekre az építkezésekre nagy számban küldtek szakembereket és kétkezi munkásokat az ország különböző vidékeiről. A szovjet törvények szerint az oktatás teljes vertikumában mindenki számára ingyenes volt, viszont a képesítés megszerzése után mindenki köteles volt legalább 3 évet ledolgozni ott, ahová az állami szervek küldték. A nagy építkezések, ipar telepítése így megbontotta egy-egy

vidéken a természetes nemzetiségi arányokat. Az odavezényelteknek nem biztosították az anyanyelvű intézményhálózatot, így gyerkeik számára iskolaválasztáskor az orosz iskola lett a leginkább elfogadható, s ez az adott régió oroszosítását szolgálta. A kész beruházások élére, vezető beosztásba főleg megbízható, elvhű elvtársak kerültek, akik nagy többsége orosz volt. Így alakult ki Kárpátalján 1945–1989 között az őshonos román nemzeti közösségnél nagyobb számú, 30 ezres orosz közösség. A 2001-es népszámlálás adatai szerint a 29 854, tíz év fölötti kárpátaljai orosz lakos közül 24 873 városban él, és az orosz közösség 27%-a rendelkezik -felsőfokú képesítéssel. Összehasonlításképpen: a 2001-es adatok szerint a 10 év fölötti korosztályban a kárpátaljai ukránok 8%-a, a magyarok 4%-a, a románok 2%-a rendelkezik -felsőfokú végzettséggel.

Változásokat az ukrainai kisebbségek életébe a „peresztrojka” korszaka hozott. Az 1985-ben Gorbacsov által meghirdetett reformok, a „peresztrojka” lényege a szocializmus gazdasági megreformálása volt. A nyolcvanas években az alacsony életszínvonal miatt a lakosság elégedetlensége felszínre hozta a nemzeti érzéseket, törekvéseket. A hatalom beláthatta, hogy a hidegháborút elvesztette, állampolgárainak nem tudja biztosítani a nyugati életszínvonalat, a gazdasága romokban hever, ezért pótcselekvés gyanánt, a feszültség levezetése érdekében tűrte a kisebbségi kulturális mozgalmak működését. A valós problémakezelés helyett ajánlották fel a jelképek szabad használatát, fejlődési lehetőségét, vagyis a munka, kenyér és életkörülmények helyett teret engedtek a nemzeti táncoknak és daloknak. A köztársaságokat vezető, orosz szocializációjú és nagyrészt orosz nyelvű elit felismerte, hogy saját „játsszóteret” alakíthat ki, ahol immár nem Moszkva kinyújtott karjaként tevékenykedhetnek, hanem egy-egy területen ők lehetnének a mindent eldöntő és meghatározó hatalom. Részben ez is hozzájárult a Szovjetunió széthullásához és a köztársaságok kiválásához. Az elit, amely korábban a hatalom eszközével a Szovjetunió érdekében befolyásolta a tömeget, az önállóságot igénylő népi mozgalmak mellé állt. Ukrajnában például egy éven belül a lakosság kétszer járult az urnákhoz: 1991. március 17-én, amikor az országos referendum kapcsán a Szovjetunió egységének a megőrzése mellett voksolt nagy arányban, majd ugyanebben az évben, 1991. december 1-jén, amikor a lakosság 92,59 %-a már Ukrajna függetlenségét támogatta.

Elmélet és gyakorlat az átmeneti időszakban az új alkotmány elfogadásáig

Az anyanyelvhasználat és a nemzetiségek kulturális terének bővítése a gorbacsovi peresztrojkanak köszönhetően új lendületet kapott a 80-as évek végén, ami hatással volt a függetlenségre, az azt követő első két évtizedre. Köztársasági szinten az átmeneti időszakban előbb a rendeletek jelentek meg ukrán nyelven, majd a törvényekben is megjelentek olyan passzusok, amelyek eltértek a Moszkvában elfogadott törvényektől. Korábban az volt a gyakorlat, hogy a Moszkvában elfogadott egységes törvényeket a köztársaságok törvényhozó testületei változtatás nélkül elfogadták, legfeljebb lefordították azt a köztársaság nyelvére.

Az első, saját szövegezésű törvények között van az 1989-ben elfogadott nyelvtörvény: „Az Ukrán SZSZK nyelveiről szóló törvény”. Az USZSZK nyelvekről szóló törvénye az anyanyelv használatát nem korlátozta az oktatás szintjére, hanem annak fejlődéséhez hozzájárult azzal, hogy kimondta: az államnyelv az ukrán, de azokon a területeken, ahol a kisebbség többséget alkot, az adott kisebbség nyelvét egyenrangúnak kell tekinteni az államnyelvvél. A nyelvekről szóló törvény szerint az állam garantálja minden állampolgár számára az anyanyelvű képzést és nevelést.[\[3\]](#)

Az ukrainai kisebbségek helyzetét is befolyásoló törvények közül ezt követte az 1991-ben, még tagköztársaságként elfogadott oktatási törvény. Ez a törvény a kisebbségek szempontjából toleránsnak tűnik. Egyrészt ez azzal magyarázható, hogy a szovjet birodalmon belül az ukránok kisebbségként éltek, és így az új törvénnyel a szovjet rendszerben saját nemzeti érdekeiket védték, másrészt Ukrajna függetlenségének elfogadtatása országon belül és a függetlenség elismertetése más országok által azt kívánta, hogy minél szélesebb támogatói réteget állítsanak maguk mellé, megnyerjék a kisebbségi szavazókat. Az ukrainai kisebbségi választópolgárok szavazatainak elnyerése érdekében a kisebbségek jogait a független állam keretein belül garantáló nyilatkozatokkal is igyekeztek biztosítani.

1991. május 31-én Budapesten a Magyar Köztársaság és az USZSZK nyilatkozatot fogadott el a két ország együttműködésének elveiről a nemzeti kisebbségek jogainak biztosítása területén. A nyilatkozat preambulumban a kisebbségek egyéni és közösségi jogait elismerő elvre hivatkozva 19 pontban fogalmazták meg az országuk területén élő kisebbségek jogainak kölcsönös biztosítását. A pontok között szerepel például az, hogy vállalják, nem hoznak olyan adminisztratív, gazdasági és egyéb intézkedéseket, amelyek előidéznék a kisebbségek asszimilálását, a nemzetiségek lakta területek lakossági összetételének megváltoztatását (8. pont). Kötelezettséget vállaltak, hogy megteremtik a törvényi kereteit annak, hogy a nemzetiségek szabadon élhessenek anyanyelv-használati jogukkal nemcsak a személyes, de a társadalmi életben is (9. pont). A nyilatkozatba az anyanyelvű oktatás biztosításának teljes vertikumát garantáló passzus is bekerült: *„A Felek egyetértenek abban, hogy biztosítják az ahhoz szükséges lehetőségeket, hogy a nemzeti kisebbségek tanulják anyanyelvüket és anyanyelvükön tanuljanak az oktatás minden szintjén. Az ezzel összefüggésben felmerülő gyakorlati kérdéseket a szükségleteknek megfelelően és a Felek lehetőségeivel és hatályos jogszabályaival összhangban a jelen Nyilatkozat 16. pontja alapján felállítandó Vegyesbizottság keretében oldják meg. A Felek lehetőséget teremtenek a másik Fél területén élő nemzeti kisebbséghez tartozó személyeknek arra, hogy saját felsőoktatási intézményükben tanulhassanak, továbbképzésen vegyenek részt, s szakértők cseréjére kerüljön sor az oktatás és a kultúra területén. A Felek az oktatás minden szintjén törekszenek az ekvivalencia elvének betartására, és elismerik állampolgáraik beiratkozásának, illetve tanulásának tényét a másik Fél területén elhelyezkedő oktatási intézményekben. Saját oktatási intézményeikben elősegítik a nemzeti kisebbségek történelmének és kultúrájának megismertetését.”* (10. pont) [4]

Az 1991. december 1-jén tartott függetlenségi referendum előtti héten az oktatási minisztérium hivatalos lapjában, az *Oszvitában* az akkori miniszterhelyettes egy teljes oldalas cikket közölt „Ukrajna népeinek nemzeti iskolái” címmel, amelyben kiállt amellett, hogy a jövőben a nemzetiségi iskoláknak nemzetiségi szellemet kell biztosítani, amit a független Ukrajna a jövőben megvalósít. [5]

Az Ukrajnában élő kisebbségek megnyugtatót, valamint megnyerését az ország függetlenségének támogatására szolgálta az Ukrajnában élő nemzetiségek jogairól szóló nyilatkozat is, amit az ukrán parlament, a Legfelsőbb Tanács 1991. november 1-jén fogadott el. A nyilatkozat az Ukrajnában élő kisebbségek számára garantálja a teljes politikai, gazdasági, szociális, kulturális egyenlőséget. Biztosítja a nemzetiségi vidékeken a nemzetiségi adminisztrációs egységek kialakítását, megfelelő feltételeket teremt a nemzetiségi nyelvek és kultúrák fejlődéséhez. A nyilatkozat minden nemzetiség számára garantálja az anyanyelv szabad használatát a társadalmi élet minden terén, az oktatást, a termelést, a médiát is beleértve. Azokon a területeken, ahol egy tömbben élnek és többséget alkotnak a nemzeti

kisebbségek, anyanyelvük az államnyelv mellett hivatalos nyelv lehet. Garantálja a kisebbségek számára a szabad vallásgyakorlást, a nemzeti szimbólumok szabad használatát, nemzeti ünnepeik méltatásának lehetőségét, nemzetiségi szervezetek létrehozását, tömegrendezvények szervezését, kulturális központok alapítását. A szervezetek számára lehetővé teszi folyóiratok, újságok, múzeumok, színházak, kulturális egyesületek, táncsoportok alapítását. A jogalkotó külön cikkelyben kötelezi magát, hogy a kisebbségek történelmi, kulturális emlékeit törvényi védelem alá helyezi.[\[6\]](#)

A kisebbségek megnyerését és az ukrán nemzeti érdekeket egyaránt szolgálta az USZSZK 1991. május 23-án kihirdetett oktatási törvénye. Az oktatási törvény szerint az állampolgároknak faji, vallási, nemzetiségi és egyéb hovatartozásuktól függetlenül joguk van az ingyenes oktatáshoz az állami oktatási intézményekben, amit az állami és nem állami tulajdonjogú oktatási intézmények széleskörű hálózata biztosít. A törvény értelmében az oktatás minden típusát és formáját hozzáférhetővé kell tenni minden állampolgár számára, egyenlő feltételeket kell biztosítani mindenkinek tehetsége, adottságai kibontakoztatásához, fejlesztéséhez (7. cikkely). A törvény szerint az oktatás az iskolákban ukrán nyelven történik, de az 1989-ben elfogadott nyelvtörvény 26–28. cikkelye alapján a nemzetiségi területeken anyanyelvű oktatási intézmények hozhatók létre, az ukrán tannyelvű intézményekben, szülői kérelem alapján, a nemzetiségek nyelvén oktató osztályok és csoportok nyithatók. A felsőoktatási intézményekbe a felvételizés lehetőségét a nyelvtörvény alapján határozza meg, így annak 29. cikkelye szerint a nemzetiségi szakembereket képző felsőoktatási intézményekbe a jelentkezők anyanyelven felvételizhetnek.[\[7\]](#)

A kisebbségi nyelvek fejlődését, használati terének kiterjesztését garantálta az 1992-ben elfogadott, Ukrajna Nemzetiségi Kisebbségekről Szóló törvénye is. A törvény 6. cikkelye szerint az állam minden nemzetiségi kisebbség számára garantálja a nemzeti kulturális autonómiához való jogot. Igaz, a nemzeti kulturális autonómiát nagyon szűken értelmezi az adott törvény, az anyanyelv használatát, az anyanyelvű oktatást vagy nyelvtanulást érti rajta az állami oktatási intézményekben, a nemzeti kulturális szövetségek által, a nemzeti kulturális hagyományok fejlesztését, a nemzeti jelképek használatát, nemzeti ünnepek méltatását, saját vallásgyakorlást, irodalmi, művészeti, tömegtájékoztatási eszközök iránti igények kielégítését, nemzetiségi, kulturális és oktatási intézmények létrehozását.[\[8\]](#)

Elismerését követően a független Ukrajna elkezdte az önálló állami berendezkedés különböző rendszerének kiépítését. A kormány összehívta az ukrainai közoktatási dolgozók első országos kongresszusát annak érdekében, hogy elfogadják az oktatás fejlesztésének tíz évre szóló koncepcióját. A közoktatási dolgozók kongresszusát 1992. december 23–26. között hívták össze, az időpont kitűzésekor nem vették figyelembe, hogy ebben az időpontban van a római katolikusok és reformátusok karácsonya, amely az Ukrajnában élő kisebbségek közül a jelentős számú lengyeleket, valamint a magyarokat érintette. A kongresszuson Kárpátaljáról 3 magyar nemzetiségű delegátus is részt vett (a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnöke, a Beregszászi Magyar Gimnázium igazgatója és a Bátyúi Középiskola magyartanára). A plenáris ülésen a KMPSZ elnöke nem kapott szót, hogy előterjessze a szervezet által jóváhagyott kisebbségi koncepciót, így a szekcióüléseken ismertették az adott dokumentumot. A konferencia elfogadta az „Ukrajna a 21. században” című dokumentumot, amely tíz évre meghatározta az oktatásfejlesztés irányát. A koncepció az ukrainai nemzeti oktatási rendszer újjászervezését tűzte ki célul. Az oktatás fő stratégiai feladataként határozták meg a nemzeti oktatási rendszer felépítését és újjászervezését, az oktatás szintjének növelését, a fejlett országok színvonalára emelését, aminek érdekében gyökeres reformokat terveztek az oktatás szerkezetében, szervezésében. Az alapgondolatok egyike az állami monopólium

megszüntetése az oktatás terén azért, hogy az állami kritériumok betartása mellett nem állami oktatási-nevelési intézmények alapítását engedélyezik, az állami intézményeket pedig demokratizálják. Az oktatási reformok végrehajtásánál prioritásként tüntették fel a nemzeti oktatási rendszer felépítését, amelynek során minden oktatási intézményben megfelelő körülményeket kívántak teremteni a hatékony munkához. Az alapidokumentum szerint minden oktatási intézmény ukrán, legalábbis szellemében és az oktatás tartalmát illetően, csak az oktatás nyelve lehet különböző. Minőségi változást terveztek az ukrán nyelv, az idegen nyelv, a történelem, az irodalom, a matematika és más természettudományok oktatása terén. A nemzeti nevelés fő céljaként a felnövekvő nemzedék szociális tapasztalatainak megszerzését, az ukrán nép szellemi értékeinek átörökítését, a nemzetiségi kapcsolatok magas kultúrájú elsajátítását, az ukrán állampolgári tudat kinevelését nevezték meg.[\[9\]](#)

Az ukrainai kisebbségek anyanyelvű/anyanyelvi oktatásának, képzésének helyzetében jelentős fordulatot hozott az 1996-ban elfogadott új alkotmány. Az alkotmányban Ukrainát a korábban soknemzetiségű államként meghatározott formáció helyett már egységes, monolitikus („szobornaja”) nemzetállamként definiálják. Az új ukrán alkotmány garantálja a kisebbségek számára a korábban szerzett kisebbségi jogok megtartását, de sajátos kiemelt kisebbségként az ország orosz lakosságát kezeli. A 10. cikkely például kimondja, hogy az állami nyelv az ukrán, de biztosított az orosz és a többi ukrainai nemzeti kisebbségek nyelvének szabad fejlődése, használata és védelme. Az alkotmány 22. cikkelye szerint az új törvények elfogadása vagy a hatályos törvények módosítása esetén tartalmukra, terjedelmükre nézve az érvényes emberi és szabadságjogok nem sérülhetnek. Az alkotmány 24. cikkelye kimondja az állampolgárok egyenlőségét fajra, bőrszínre, politikai, vallási és egyéb meggyőződésre, nemre, etnikai és szociális származásra, vagyoni helyzetre, lakhelyre, nyelvi és más ismérvekre való tekintet nélkül. Az alkotmány 53. cikkelye szerint az állam biztosítja a teljes általános és középiskolai, szakmai-műszaki, főiskolai oktatás hozzáférhetőségét és ingyenességét az állami, önkormányzati tanintézetekben a nemzeti kisebbségekhez tartozó állampolgárok számára is. Szavatolják azt a jogot, hogy anyanyelvükön tanuljanak, tanulják anyanyelvüket az állami és önkormányzati intézményekben vagy a nemzeti kulturális egyesületek közreműködésével. A 11. cikkely kimondja, hogy az állam elősegíti az ukrán nemzet történelmi tudatának, hagyományainak, kultúrájának konszolidálódását és fejlődését, valamint Ukrajna valamennyi őslakos népe és nemzeti kisebbsége etnikai, kulturális, nyelvi és vallási sajátosságának fejlődését.[\[10\]](#)

Az új alkotmány az ukrainai kisebbségek anyanyelvhasználatában jelentős változást hozott annak ellenére, hogy az alkotmány a szerzett kisebbségi jogok szűkítését tiltotta. 1997-ben az Oktatási Minisztérium a kisebbségek bevonása nélkül kidolgozta az Ukrajnában élő nemzeti kisebbségek oktatási koncepcióját, amelynek alap gondolata a „polikulturális” (a multikulturális kifejezés ukrán változata) oktatás bevezetése lett volna. A „polikulturális” oktatás keretében a koncepció az alábbi intézkedéseket tervezte:

1. a nemzetiségi iskolák anyanyelvű oktatását az óvodai nevelésre és az elemi iskolai képzésre kívánta redukálni, tehát egy átírányításos oktatási modellt ajánlottak a kisebbségek számára a hatályos kétnyelvű, illetve anyanyelvű oktatás helyett;
2. a felsőoktatási intézményekbe a kisebbségek számára minden szakon kötelezővé tették volna a felvételi vizsgát ukrán nyelvből és irodalomból;
3. a különböző nemzetiségi intézmények együttműködését külföldi oktatási intézményekkel, a tervezet szerint, csak nemzetközi, államközi és ágazati szerződések alapján kívánták engedélyezni;

4. az ukrainai diákok külföldi tanulása, szakmai gyakorlata, tudományos tevékenysége a területi oktatási főosztályok állami adminisztrációinak igényei alapján az Ukrán Oktatási Minisztérium és a Külügyminisztérium jóváhagyásával történhetett volna.[\[11\]](#)

A tervezet a földrajzi nevek anyanyelvű használatát is „kifejejtette” a deklarált jogosítványok köréből. A kisebbségek számára célként tűzték ki az „ukrán mentalitás kialakítását”, így a kisebbségektől nem az ukrán társadalomba történő betagozódást, hanem az ukrán nemzetbe való beolvadást várták el. A koncepció negyedik változatában ezen enyhítettek, és a tervek szerint a felsőbb tagozatokon a tantárgyak legalább 40%-át tervezték ukránul oktatni egy olyan országban, ahol a kisebbségi iskolákban dolgozó pedagógusok nem tanulták az ukrán nyelvet, mert a szovjet rendszerben az orosz volt a kötelező. Az anyanyelvű oktatás esetén a szakkifejezéseket, a tananyag rövid tartalmát, fogalomrendszerét ukrán nyelven is ismertetni kellett volna a tervezet szerint. Az előterjesztés a matematikai, technikai, művészeti, stb. jellegű tantárgyakat is az „ukranisztika” körébe sorolta. A szakképző iskolákban anyanyelven csak a népi kézműves mesterségek oktatását tervezték. Az egy tömbben élő nemzetiségi területeken kötelező lett volna az ukrán lakosság oktatási igényeinek figyelembevétele. A tervezet sem a kisebbségek igényeit, helyzetüket, sem a lehetőségeket, sem a hatályos törvényeket nem vette figyelembe. A koncepciótervezet elleni, két évig tartó, különböző szintű tiltakozások következtében a tervezetet „elfektették”, de apró lépésekben elemeit bevezették.[\[12\]](#)

Az „unitus” Ukrajna oktatáspolitikája

2001-ben az államelnök elrendelte az ukrainai közoktatási dolgozók második kongresszusának összehívását azzal a céllal, hogy a következő évtizedre is meghatározzák az oktatási rendszer fejlődésének irányvonalát. A kongresszusra Kárpátaljáról a nemzetiségi oktatás képviselőit nem delegálták, így nem volt lehetőségük, hogy kifejtsék közösségük elképzeléseit. A Kijevben 2001-ben megtartott kongresszus elfogadta az oktatási stratégiát, amelynek címe: „Az oktatás nemzeti doktrínája”. A Nemzeti Doktrína az ország versenyképességét az oktatás fejlődésének függvényeként határozta meg. A globalizáció és a nemzetközi trendek kihívásaira adott válaszként aktuális feladatul tűzték ki a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférést, az élethosszig tartó tanulás lehetőségének biztosítását, valamint az oktatás nemzeti jellegének erősítését. A Doktrína nagy figyelmet szentel a nevelési kérdéseknek. A nevelés terén célként határozták meg, hogy a diákokban tudatosítani kell: ők az ukrán néphez tartoznak, és ezt az oktatás nemzeti jellege által kell megvalósítani. Az oktatás feladatát a nemzeti eszme hitelesítésében, a nemzeti identitás kialakításában, az ukrán nemzet kultúrájának fejlesztésében, az egyetemes kulturális értékek elsajátításában határozták meg. A nemzeti nevelést fő prioritásként, az oktatás szerves részeként definiálták. Fő elve: hazafi, öntudatos állampolgár nevelése. A Nemzeti Doktrína az oktatásban stratégiai kérdésként az ukrán állam és nemzeteszme fejlesztését tűzte ki fő célul a rendszer minden szintjén az óvodától az egyetemig.[\[13\]](#)

A dokumentum szellemének megfelelően a következő években olyan intézkedéseket hoztak, amelyek elsősorban az ukrán mint államnyelv státuszának megerősítését segítették. Az oktatási intézményekben növelték az ukrán nyelv és irodalom óraszámát, kötelező érettségi tárggyá nyilvánították annak ellenére, hogy a tantárgy oktatásának tárgyi feltételeit nem biztosították. A nemzetiségi iskolákban a kötelező vizsgák bevezetésekor még nem voltak

mindegyik évfolyam számára ukrán nyelv és irodalom tankönyvek, iskolai szótárak és szakképzett oktatók. Az ukrainai oktatási rendszerre és a nemzeti kisebbségek oktatására a legnagyobb hatást a Nemzeti Doktrínában stratégiai kérdésként megjelölt irány, a „csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez” szellemében hozott intézkedések gyakorolták. Ennek szellemében 2004-ben elnöki rendelet alapján elkezdődtek a tárgyalások a bolognai folyamathoz való csatlakozásról. Az országon belüli előkészületi fórumokon a minisztérium által előterjesztett vitaanyagokból egyértelműnek tűnik, hogy a csatlakozás kapcsán az EU-kisebbségi oktatási technikáiból azokat kívánták átvenni, amelyek az ukrán nemzeti oktatási rendszer Doktrínában kitűzött céljait szolgálták.

2005-ben Ukrajna csatlakozott a bolognai folyamathoz. Ettől az évtől kezdve az Oktatási Minisztérium minden intézkedését, rendeletét erre hivatkozva hozta meg, és úgy tüntette fel, mint európai elvárást és igazodást az európai normákhoz. A meghozott intézkedések nagyrészt formailag követték az európai gyakorlatot, de szellemükben és a gyakorlatban az ukrán nemzetállam, nemzeteszme, nemzeti tudat fejlesztését, az ukrán nyelv monopolhelyzetének megszilárdítását szolgálták. A bolognai csatlakozás után, annak szellemében az átjárhatóság és a diplomák kölcsönös elismerése érdekében az ország oktatási szerkezetét igazítani kellene az európai rendszerhez, különösen a felsőoktatás terén. Ukrajnában a felsőoktatás rendszere jelentősen különbözik az európai felsőoktatási térségben elfogadott rendszerektől. A felsőoktatás szerkezetileg négy szintű képzésből áll, melynek első, második fokozata az általános iskolára épülő szakképzésnek és technikai képzésnek felel meg, a harmadik fokozatú képzés az érettségire épülő négyéves bachaleurátusi szint, míg az egyetemi képzésen az 1–2 éves „magister” képzést értik, ami a MA fokozatot jelenti, de egyetemi szintnek számít az egy éves, úgynevezett „specialist” képzés is. Mindkét egyetemi szintű képzés feljogosítja a diplomásokat arra, hogy tanulmányaikat aspirantúrára, azaz PhD képzésben folytassák. A középfokú oktatás Ukrajnában 11 évfolyamos, így a bachaleurátusi képzés 8 szemeszteres. A bolognai folyamathoz való csatlakozáskor az érettségi Ukrajnában belső érettségit jelentett, amit a felsőoktatási intézmények tanárai szerveztek. A felvételi eljárást a felsőoktatási intézmények saját szabályzatuk alapján szervezték, tartalmukat is ők határozták meg. Így az országra jellemző, nagymértékű korrupció begyűrűzött a felsőoktatási intézményekbe is, főleg a felvételi kapcsán, leginkább az államilag finanszírozott helyek betöltésekor. A korrupció elterjedésének oka elsősorban az állami intézmények rossz pénzügyi finanszírozásában keresendő. Az első szabadabb oktatási törvény eredményeként a felsőoktatási intézmények száma gyorsan szaporodott, és szakkínálatuk is nőtt. Az állam az intézmények finanszírozásának 50 %-át tudta biztosítani. Ez a helyzet arra ösztönözte az intézményeket, hogy bővítsék a felvehető hallgatók keretét, növeljék a költségtérítéses helyek számát. Az ösztönzés eredményeként 2001-re a 46 milliós országban 960 felsőoktatási intézmény működött. Az állami intézmények nagy részében a költségvetési hiány olyan mértékű lett, hogy a pedagógusok hónapokig nem kapták meg fizetésüket (a több hónapos fizetéselmaradás a 90-es években a teljes állami szektorra jellemző volt), így a korrupciónak egy olyan változata is elterjedt, ami az európai országokban elképzelhetetlen. A bér nélkül dolgozó egyetemi oktatók egy része a diákoktól „önkéntes és önkényes vizsgadíjat” szedett, majd egyes intézményekben kialakult az érdemjegyek árrendszere, az évfolyammunkák és diploma szakdolgozatok árértéke. A tarthatatlan helyzetet orvosolni képtelen oktatási szervek a bolognai folyamatra hivatkozva vezették be a független érettségi, felvételi vizsgák rendszerét. Létrehozták a két-három megyét felügyelő regionális vizsgaközpontokat, ahová a továbbtanulni szándékozó, érettségi előtt álló diákok bejelentkezhetnek és a kijelölt iskolájukhoz legközelebb lévő vizsgahelyeken írhatnak felvételi tesztet. Az egyetemek a rendelet értelmében immár belső felvételt nem szerveznek, a hallgatókat a vizsgaközpontok által kiállított dokumentumok alapján veszik fel. A rendszer Európa több országában

hatékonyan működik és pozitív, racionális hozzáállás mellett valóban szolgálhatja az esélyegyenlőséget, megsűrheti a korrupciót. Ukrajnában is az esélyegyenlőség biztosítása és a korrupció megfékezése érdekében hirdették ki a 2006-ban, az akkori szocialista párti oktatási miniszter Sztanyiszláv Nyikolajenko működése idején, kísérleti jelleggel kialakított központosított felvételi eljárást, amelyet a miniszter 2007. július 13-án kelt 607-es számú rendeletével, a 2008/2009-es tanévtől kezdve tett kötelezővé és egyetemessé minden oktatási intézmény számára. A rendelet értelmében az ukrán állami és nem állami felsőoktatási intézményekbe minden szakra és szakirányra kötelezővé tették a felvételi vizsgát ukrán nyelvből és irodalomból olyan szinten, amit az ukrán anyanyelvű, ukrán iskolában érettségizett és ukrán bölcsész szakra felvételizőktől elvártak. Aki ukrán nyelvből és irodalomból ezen a vizsgán nem érte el a Minisztérium által meghatározott szintet, bárhogyan teljesített más tárgyakból, nem nyújthatta be jelentkezését egyik felsőoktatási intézménybe sem. A 2007-es rendelet szerint az ukrán mellett az egyetemek dönthettek arról, hogy melyik szaktárgyból kérnek még a független vizsgaközpontokban tett teszteredményeket igazoló okiratot a jelentkezőktől. A rendelet első változata szerint a szaktárgyi vizsgákat is az esélyegyenlőség biztosítása és a korrupció elkerülése érdekében ukrán nyelven lehetett tenni. Az új rendszer ilyen formában diszkriminatívnak bizonyult a kisebbségekkel szemben. Egyrészt ukrán nyelvből és irodalomból minden állampolgártól elvárta azt a szintet, amit egy született ukrántól, ami abszurd, mert egyik kisebbség sem fog anyanyelvi szinten beszélni ukránul, amennyiben ez a nyelv számára második, tanult nyelv. Az ukrán anyanyelvi szint számonkérése a kisebbségektől diszkriminatív azért is, mert az állam annak elsajátítását nem támogatta megfelelő szinten: hiányoztak az oktatás tárgyi, személyi feltételei, alacsonyabb óraszámokban és más terv szerint tanították őket, mint ukrán anyanyelvű és ukrán iskolában érettségiző társaikat. A szaktárgyak számonkérése ukrán nyelven szintén diszkriminatív; bármilyen jól beszéljen is valaki a számára nem anyanyelvnek számító tanult nyelven, ha a szaktárgyakat nem azon a nyelven sajátította el, amelyiken a tudásszint mérése történik, a teljesítménye nem mérhető össze azok teljesítményével, akik ezeket a tárgyakat anyanyelven tanulták és azon a nyelven teheték vizsgájukat. A felvételi rendszer átalakítása diszkriminatív azért is, mert szerzett kisebbségi jogokat szüntet meg, ami Alkotmányt sért. A rendelet bevezetésének politikai célja is volt, mivel az országos választások előtt született, és bevezetésével a nyugat-ukrajnai nemzeti érzelmű szavazók megnyerését célozta meg a szocialista párt.

A választásokon a jobboldali koalíció nyert, a miniszter a nyugat-ukrajnai Lembergi Egyetem rektora, Ivan Vakarczuk lett. Az új miniszter nem vonta vissza szocialista elődjének rendeletét; miniszteri rendelettel módosította, és engedélyezte a nemzetiségi iskolák végzőseinek, hogy szaknyelvi szöveget használhassanak a vizsgákon.^[14] A társadalmi elégedetlenség és kisebbségek különböző szintű belföldi és külföldi politikai nyomásának hatására a miniszter 2008. január 24-én kelt 33. számú rendeletében engedélyezte a nemzetiségi iskolák végzőseinek a szaktárgyakból a vizsgázást az oktatás nyelvén. A felvételi új rendszere a kisebbségek számára így is diszkriminatív, és visszalépést jelent még a szovjet állapothoz képest is, amikor szerzett jogként a nemzetiségi iskolák végzősei anyanyelven és anyanyelvből felvételizhettek. A rendelet azt sem tette lehetővé, hogy a kisebbségi nyelvekből vizsgázhassanak a nemzetiségi iskolák végzősei, mert a vizsgaközpontok a korrupció kiszűrésére hivatkozva (mintha kizárólag a kisebbségek lennének korruptak) nem szervezhettek kisebbségi anyanyelvből érettségizést. Ennek eredményeként például a nemzetiségi nyelv és irodalom szakon sem tehetek saját anyanyelvükből, az oktatás nyelvéből vizsgát a nemzetiségi iskolákban érettségizett felvételizők. A rendelet értelmében a nemzetiségi nyelv és irodalom szakra, így a magyar szakra is – mindegyik felsőoktatási intézmény, így a nem állami alapítású és fenntartásúak esetén is – az ukrán nyelv és irodalomból, Ukrajna

történelméből és egy választható tárgyból kellett érvényes vizsgaeredményt igazoló dokumentumot benyújtani. A választható vizsgatárgyakat is korlátozták, például a nyelv szakokra az angol, francia, német vagy spanyol nyelvek közül választhattak.[\[15\]](#) Az új rendszer értelmében, egy kisebbségi felvételiző, még ha jól tudta is az ukrán nyelvet és irodalmat, jelentős hátránnyal indult a versenyvizsgán azokkal szemben, akiknek az ukrán az anyanyelvük, s ez megmutatkozott a teljesítményekben, és így nagyobb mértékben és nagyobb valószínűséggel szorultak ki az államilag finanszírozott helyekről a nemzetiségi iskolák végzősei.[\[16\]](#)

A rendszer azóta is a politikai csaták középpontjában van, és a pártok minden választáskor az oktatási rendszer megőrzését vagy eltörlését tűzik zászlajukra. Így történt ez a 2009-es államelnöki választás idején, amikor az orosz- és kisebbségbarátnak titulált Viktor Janukovics és a nemzeti erőket képviselő Júlia Timosenko vívta csatáját az elnöki posztért. Janukovics az orosz polgárok szavazatainak maximalizálása érdekében kampányát részben arra építette, hogy megválasztása esetén eltörli a rendszert és biztosítja a kisebbségek számára nemcsak az esélyegyenlőséget a felvételi és a képzés folyamatában, de a teljes nyelvhasználat jogkörét azokban a régiókban, ahol a részarányuk eléri a 10 %-ot. A választásokon ő lett az államelnök, és mivel Ukrajnában elnöki rendszer van, az általa kinevezett Dmitro Tabacsnyik lett a miniszter. Az ígéretekben alig valósult meg valami. Tovább korlátozták az egyetemi jogköröket, teljesen központosították a felvételi rendszert. Az ukrán továbbra is kötelező minden szakra. A követelményrendszer továbbra is az ukrán anyanyelvű, ukrán iskolát végzettek és ukrán nyelv és irodalom szakra felvételizők mércéjéhez igazodik. Az ukrán mellett a minisztérium még egy kötelező tárgyat jelölt meg minden szakra, ami tovább rontotta a kisebbségi tanulók felvételi esélyeit. Óvodapedagógia szakra például kötelezővé tették a biológia vizsgát azon a szinten, amit a leendő biológusoktól, orvostanhallgatóktól elvárnak, tanítói szakra a matematikát azon a szinten, amit a leendő matematikusoktól, mérnököktől kérnek számon. Azok a hallgatók, akik a kötelező szaktárgyból elérhető 200 pontból 170 pontra teljesítettek, ha nem is érték el ukránból a 124-es minimális ponthatárt, benyújthatják jelentkezésüket a felsőoktatási intézményekbe. A rendelet módosításaként a korábbi évekhez képest a vizsgaközpontokban letett vizsgák eredményei három évig érvényesek, míg korábban minden évben minden tárgyból újra kellett vizsgát tennie annak, aki nem nyert felvételt az adott évben. Engedélyezték azt is, hogy levelező tagozatra a felsőoktatási intézmények belső vizsgát is szervezhessenek azok számára, akik 2007 – vagyis a rendszer bevezetése – előtt érettségiztek.[\[17\]](#)

A 2010/2011-es tanévben az orosz nyelvet és irodalmat a választható nyelvek sorába emelték, a többi kisebbség anyanyelve számára ezt nem tették lehetővé. Tabacsnyik rendeletével az orosz szavazópolgárokat jutalmazta, mivel az orosz nyelvet és irodalmat beemelte a választható tárgyak közé, s így az ukrainai kisebbségeket első-, illetve másodosztályú kategóriákba sorolta. A rendelet főleg a magyar és román közösséget érintette, mert ők rendelkeznek anyanyelvű intézményhálózattal, a többi kisebbség már a nyelvcseré határán vagy azon túl van, és így vagy orosz vagy ukrán tannyelvű intézményben tanul, ahol anyanyelvét fakultációként, vasárnapi iskolában, esetleg kötelező tantárgyként tanulhatja.[\[18\]](#)

A kárpátaljai magyar közösség politikai nyomására Hoffmann Rózsa, Németh Zsolt államtitkárok, illetve Bayer Mihály nagykövet közbenjárásával a 2012/2013-es tanévre szóló rendeletét megjelenése után a miniszter módosította.[\[19\]](#) A módosítás eredményeként a magyar szakra felvételizők 2012-ben magyar nyelvtanból a felsőoktatási intézményekben tehetnek belső felvételi vizsgát.[\[20\]](#) Ez azt jelenti, hogy a nem orosz ukrainai kisebbségek, így a magyarok anyanyelvének státusza még mindig nem érte el az orosz nyelv státuszát, mert

nem központilag, a független vizsgaközpontok által szervezett rendszerben történik a felvételi, így más szakra való felvételi vizsgán nem szerepelhet választható tárgyként. Azt a lehetőséget, hogy az orosz választható tárgy legyen az idegen nyelvek sorában, a miniszter rendeletmódosítással a 2012/2013-as tanévre megszüntette, vagyis nem a magyar és a román nyelvek presztízsét emelte a választások után, az orosz nyelvnek a 2011/2012-es tanév felvételi rendjében biztosított szintre, hanem az orosz nyelvhasználat körét csorbította. Az új rendelet tovább emelte a kötelező ponthatárt a szaktárgyakból. A minisztérium által minden szakra előírt tantárgy esetében akkor nyújthatja be jelentkezését a hallgató egy adott szakra, ha a szaktárgyából egy 200 pontos tesztből 140 pontot teljesített. [21]

A szerzett kisebbségi jogok és az ukrán államiság kialakulásának első öt évében törvényileg garantált jogok megcsorbítása 2004 óta számos más területen is kimutatható. Az Oktatási és Tudományos Minisztérium 2004. február 17-én kelt rendelete értelmében lekerültek az oktatási intézmények bélyegzőiről, az intézményi cégtáblákról a kisebbségi nyelvű feliratok. [22]

Egy 2008-as rendelettel megtiltották, hogy az oktatási intézményekben az osztálynaplókat kisebbségi nyelven vezessék. [23] 2004-ben törvénymódosítások eredményeként megvonták az állami normatív támogatást a nem állami alapítású oktatási intézményektől. [24] 2004-ig az alapítványi óvodák, általános és középiskolák, amelyek kollektív (közösségi) tulajdonjogi formával rendelkeztek, az államilag kötelezően előírt tantárgyak oktatásáért normatív támogatásban részesültek, s ebből fizethették a pedagógusok bérét. Ezt az 1991-ben elfogadott oktatási törvény szellemében folyósították, amely kimondta, hogy Ukrajnában mindenki számára kötelező az érettségi, aminek megszerzését az állam biztosítja az állami, önkormányzati és közösségi oktatási intézmények hálózatán keresztül. 2004-ben központilag megszüntették a közösségi tulajdonjogi formát és minden, közösségi alapítású oktatási intézmény státuszát automatikusan magán tulajdonjogi kategóriába sorolták. A magánalapítási oktatási intézmények viszont a törvény szerint nem részesülhetnek állami támogatásban. A törvénymódosítás eredményeként Kárpátalján megvonták az egyházi alapítványi líceumok és óvodák normatív támogatását.

Az Oktatási és Tudományos Minisztérium a felvételi rendszer kisebbségeket sértő módosítására hivatkozva – úgymond a „kisebbségek érdekében”, akik az esélyegyenlőség hiányát kifogásolták az ukrán nyelvű felvételi kapcsán, mondván, hogy ezt nem tudják olyan szinten elsajátítani, mint egy született ukrán – kísérletet tett az anyanyelvű oktatási intézményhálózat teljes felszámolására. Az oktatási miniszter 2008. május 26-án 461. számú rendeletében az ukrán nyelv oktatásának hatékonysága érdekében elrendelte, hogy a nemzetiségi iskolákban 2008 és 2011 között fokozatosan térjenek át az ukrán nyelvű oktatásra, ahol az elemi iskola után az oktatást ukránul végezhetik. A kisebbségek tiltakozása kapcsán kialakult nemzetközi nyomás hatására végül is a nemzetiségi iskolákban növelték az ukrán nyelv és irodalom órák számát, egy-egy tárgy oktatását ukránul végzik (katonai nevelés, testnevelés), de az átírányításos oktatási technika bevezetését a nemzetiségi iskolákban nem tudták megvalósítani. [25]

Ukrajna csatlakozása a bolognai folyamathoz országos szinten egyfajta nyitást jelez Európa irányába. Az egyezmény kommentálása úgy belföld, mint külföld felé első lépésnek tűnt az Európai Unió elkötelezettség szempontjából, mintha ezen keresztül bővíthetnének majd más, területi jellegű kapcsolatok. Azzal, hogy 2005-ben aláírta a csatlakozási nyilatkozatot, Ukrajna kötelezte magát, hogy a bolognai folyamat szellemében elősegíti az ország felsőoktatásának integrálását az európai felsőoktatási térbe, ennek megfelelően átszervezi a

felsőoktatás rendszerének struktúráját. A bolognai folyamat azt is jelentené, hogy a felsőoktatási közös alapok megteremtésével biztosítja az intézmények közötti átjárhatóságot a diákok és előadók számára országon belül és kívül. A tanárok és diákok mobilitásának alapfeltétele a különböző szintű képzettségek elismerése, az egymásra épülő diplomák rendszerének összhangja és a fokozatok elismerése. Ukrajnában még a szovjet rendszerben kialakult tudományos szintek – a tudományok kandidátusa és az akadémiai doktori fokozat – vannak érvényben. Ukrajnában automatikusan elismerik a függetlenség előtti időszakban a Szovjetunióban szerzett kandidátusi és doktori fokozatokat. A más országokban szerzett tudományos fokozatokkal kapcsolatban a 90-es évek közepétől kezdve Ukrajna külön megállapodásokat kötött a honosításokra vonatkozóan. A megállapodások egy része általános elvi meghatározásokat tartalmaz, amelyben pontosítják, hogy a külföldön szerzett diploma milyen szintű diplomának felel meg Ukrajnában, majd annak elismertetését, tehát honosítását az adott ország honosítási eljárása szerint kell megszerezni. Az Ukrajna és Magyarország között kötött ekvivalencia szerződés értelmében például:

- Az ukrán felsőoktatási intézményekben 3-4 éves képzésben szerzett Bakalavr végzettséget tanúsító oklevelek és a magyar felsőoktatási intézményekben azonos idejű képzésben szerzett főiskolai végzettséget tanúsító oklevelek egyenértékűek. (4. Cikk)
- A Magyar Köztársaságban kiállított egyetemi oklevelek és az Ukrajnában kiállított tudományok magisztere és a „Diplom-Specialist” oklevelek egyenértékűek. (5. Cikk)
- A Magyar Köztársaság doktori (PhD), illetőleg mester (DLA) fokozatnak ismeri el az Ukrajnában szerzett tudományok kandidátusa fokozatot. Ukrajna a tudományok kandidátusa fokozatnak ismeri el a Magyar Köztársaságban szerzett doktori (PhD), illetve a művészetek terén megszerezhető mester (DLA) fokozatot. A Magyar Köztársaságban szerzett doktori (PhD) és mester (DLA) fokozat tulajdonosai Ukrajnában a doktori értekezés megvédésével tudományok doktora fokozatot szerezhetnek. (6. Cikk)

A szerződés tartalmaz egy olyan passzust, ami az elismertetést szinte lehetetlenné teszi: „A fokozatok egyenértékűségét a Szerződő Felek országaik érvényes jogszabályainak megfelelően ismerik el. Ezeket a fokozatokat akkor lehet egyenértékűnek elismerni, ha a teljesített követelmények megfelelnek a másik országban előírt követelményeknek.”^[26]

Az Ukrajnában hozott honosítási rendelet értelmében nem egyszerű a külföldön szerzett diplomákat elismertetni. A bachalaureátus és magister diplomák esetében be kell nyújtani a folyamat alatt tanult tantervi rendet és a Minisztérium által kijelölt ukrán felsőoktatási intézményben különbözeti vizsgát kell tenni azokból a tárgyakból, amelyeket az ukrán rendszerben előírnak, de az illető nem tanult. Ukrajnában 11 éves az oktatás, s ennek megfelelően az erre épülő felsőoktatási szint a bachalaureátus fokozat 4 éves (8 szemeszter), tehát diplomához 240 kredit megszerzésével juthat egy diák az európai 180 kredites bachalaureátus képzéssel szemben. Az egy évfolyamra eső 60 kreditet általános ismereti tárgyak teszik ki, amelyek minden szakon az egyetemes műveltséget hivatottak biztosítani: politológia, filozófia, vallástörténet, szociológia, pszichológia, egyetemes kultúrtörténet. A Nemzeti Doktrína szerint a felsőoktatás rendszere is az ukrán nemzetállam építésének eszközévé vált, így számos olyan tárgyat – Ukrajna történetét, ukrán hivatali nyelvet, ukrán kultúrtörténetet – tanulnak bachalaureátus szinten, amely ezt a célt szolgálja. A diplomáját honosíttatni akaró diáknak az általános ismereti, de főleg a nemzeti jellegű tárgyakból a különbözeti vizsgát ukrán nyelven kellene letennie. Ennek a követelménynek a nemzeti kisebbség külföldön diplomázott fiataljai 5 év kihagyás után, az egyébként is rosszul tanított

és elsajátított államnyelv megfelelő tudásszintjének hiányában, nehezen vagy alig tudnak eleget tenni.[\[27\]](#)

A fokozatok elismertetése még bonyolultabb eljárás szerint történik. A kérelmezőnek le kell fordítania dolgozatát és téziseit ukrán nyelvre, mellékelnie kell a védés előtt és a védés után publikált anyagainak fénymásolatát. Az eljárás előtt hitelesíttetni kell a diplomáját (aposztill pecséttel elláttatni abban az országban, ahol kiállították). Bizonyítani kell, hogy a diplomában szereplő egyén megegyezik azzal a személlyel, aki kérelmezi a honosítást. Ez utóbbi azt jelenti, hogy amennyiben a diplomában a kérelmezőnek nem cirill betűvel van írva a neve, és nem is az ukrán külföldi útlevélben szereplő latin betűs átírat formájában, hanem például az adott ország nemzeti nyelvének szabályai szerint, akkor a dokumentumok alapján a hatóság úgy tekint a kérelmezőre, mintha három különböző személy lenne, és azt kell igazolni hitelt érdemlő módon, hogy ez a három különböző név ugyanazt a személyt takarja. Egy kárpátaljai magyar számára, aki Magyarországon szerezte a doktori fokozatát, ez a feladat a legtöbbször szinte lehetetlen. A hallgató ugyanis az egyetem nyilvántartásában anyanyelven szerepel, például Ilosvai Penckófer László, aki egyébként az ukrán személyi igazolványa szerint „Пенцкофер Василь”, mert az anyakönyvvezető lefordította a nevét oroszra/ukránra, ennek megfelelően az ukrán útlevelében a latin betűs átírata szerint Pentskofer Vaszyl név áll. Ebben az esetben már az anyakönyvvezésnél kétszeresen ferdítettek a keresztnéven, ugyanis a Vaszil magyar megfelelője a Bazil lenne, nem pedig a László. A honosítási eljárás tehát ott kezdődik és esetenként meg is reked, hogy az illető találjon olyan hivatalt, amely igazolja, hogy ez a három különböző név ugyanazt a személyt jelenti. Amennyiben mégis sikerül megoldania a fordítási és egyéb bürokratikus problémákat, a dokumentumcsomagot átveszik, iktatják, majd az ukrán hivatal kijelöl számára három, a témában jártas opponenst, akik véleményezik az egyébként már egyszer elfogadott dolgozatot. Amennyiben az opponensek pozitív bírálatot írnak a dolgozatról, úgy kijelölnek egy doktori iskolát, ahol a személy a doktori tanácsnál megvédheti a dolgozatot, és amennyiben a doktori tanács titkos szavazás révén legalább kétharmados többséggel elfogadja a védést, úgy az illető számára a külföldön szerzett PhD diploma helyett kiadnak egy, az ukrán hivatal által kiállított, kandidátusi fokozatról szóló oklevelet.[\[28\]](#)

Az eljárás alapján levonhatjuk a következtetést, hogy bár a nyilatkozatok szintjén Ukrajna az európai felsőoktatási térbe történő integráció mellett kötelezte el magát, a gyakorlatban a diplomák honosításakor fenntartja magának azt a jogot, hogy a külföldön szerzett okleveleket felülbírálja, és csak abban az esetben honosítsa, ha a kérelmezők az ukrán nemzeti állam követelményrendszerének eleget tesznek. Az eljárás kihat a felsőoktatási intézmények működésére, főleg a tanárcserét és a tanárok mobilitását korlátozza rendeletileg. Közvetve kihat az intézmények minősítésére, a különböző szakok akkreditálására. Az egyetemek tudományos minősítésének és így az államilag kiadott diplomák elismerésének alapfeltétele, hogy megfelelő arányú és az ukrán állam által elismert fokozattal rendelkező saját oktató vegyen részt a képzésben. Az intézmény saját oktatójának az a személy számít, akinek a főállása az adott intézményben van, amit azzal igazol, hogy az intézményben van a munkakönyve is. Az intézmény szempontjából a főállásban dolgozó alkalmazottak közül a szak akkreditálásakor azt a fokozattal rendelkező személyt számítják be az intézmény tanári állományának minőségét igazoló statisztikába, akinek a fokozatát Ukrajnában már honosították. Ez azt jelenti, hogy hiába sikerül egy-egy intézménynek megnyernie valamely szakterület neves külföldi professzorát, hogy főállású vendégtanárként vegyen részt az intézmény munkájában, növelje az oktatás színvonalát, az ő személye az intézmény minőségét értékelő mutatókban hivatalosan nem jelenik/jeljenhet meg.

A fenti törvényhozási folyamat nagy hatással volt a vizsgált időszakban a kárpátaljai magyar oktatási rendszerre. A kárpátaljai iskolákba járó gyerekek megoszlását az oktatási nyelv alapján vizsgálva a megyei oktatási főosztály statisztikai adatai szerint 2007-ig növekedett a tanulói létszám a magyar tagozatokon. A rendszerváltás utáni néhány, szabadabb légkörű évnél köszönhetően olyan területeken, ahol a szovjet rendszerben nem volt magyar oktatás, igény mutatkozott annak megszervezésére. Megfordult az a szovjet rendszerben már majdnem általánossá vált tendencia, amely szerint a gyerekeket jelentős részben orosz osztályba járatják a magyar szülők. Ennek okai között szerepelhetett az is, hogy a boldogulás, de legalábbis a továbbtanulás lehetősége magyar nyelven is megteremtődött. Az is közrejátszhatott ebben a tendenciaváltozásban, hogy a kárpátaljai magyarság ismét átélte egy újabb „országváltást”, anélkül, hogy valós beleszólási lehetősége lett volna, amikor újra szembesült másságával és rákényszerült a tudatos identitásválasztásra. Harmadik okként jöhetett számításba az, hogy elveszítette státuszát az orosz nyelv, amelyet a magyar iskolákban kizárólagosan a nemzetek közötti érintkezés nyelveként oktattak a környezeti ukrán nyelv helyett. Az ukrán a szülők és a most főiskolánkon tanulók nagy része sem ismerte, mivel a szovjet rendszerben csak az oroszot tanulta, ezért aki gyermeke tudatos tanulását kívánta segíteni, az anyanyelvű iskolát választott számára. Ezt a tendenciát állította meg a 2004 óta tapasztalható politikai folyamat. A rendszerváltáskor Magyarország a szovjet térség országai között vezető pozícióban volt, Ukrajna nagyon szegény országgént lett független. Ukrajnában 2004-re a rendszerváltás előtti állapothoz képest konszolidálódott a helyzet, és – legalábbis a mutatók szerint – az ország fejlődésnek indult, míg a 2004-es népszavazással Magyarország azt üzenté a határon túli magyaroknak (legalábbis a népszavazás eredményének ilyen olvasata van az ukrán elit számára), hogy lemondott róluk. Az ebben az időszakban zajló narancsos forradalom ezzel a tendenciával ellentétben megerősítette az ukrán nemzeti öntudatot, megszületett az ukrán politikai nemzet, ami arra inspirálja a vezető elitet, hogy minél hamarabb homogenizálja a társadalmat. Ez kihat az oktatás minden szintjére. Ezek a politikai tendenciák lefékeztek a kisebbségi anyanyelvű oktatás fejlődésének ütemét. Az emelt szintű érettségi bevezetésének következtében a szülők egy része gyermeke boldogulása érdekében a 2008/2009-es tanévtől kezdve ukrán oktatási intézményekbe íratta be/át csemetéit. Számos faluban (például Koncházán, Badalóban, Szürtében, Bótrágyon) a magyar tagozatra alig vagy egyáltalán nem jár magyar gyermek, a roma szülők iskolaválasztásának köszönhetően maradt fenn a magyar oktatás. Huszton nem indult magyar első osztály, Técsőn alig tudták megszervezni az első osztály indítását. Szürtében a 2008/2009-es tanévben nem indult 10. osztály, mert az általános iskola után a gyerekeket más oktatási intézménybe vitték. A felvétel új rendszere kapcsán 2008-ban az ukrán nyelv és irodalom vizsgán elért eredmények miatt a magyar nyelvű középiskolákban érettségizettek 43%-a nem nyújthatta be kérelmét egyik felsőoktatási intézménybe sem, mert nem érték el a továbbtanuláshoz szükséges minimális pontszámot. Míg az ukrán iskolák végzőseinek mintegy 80%-a jelentkezik emelt szintű érettségire, addig a magyar tagozatok végzősei közül mindössze 50% (619 érettségiző). Az emelt szintű érettségire jelentkezők közül a 4-es osztályzatot 265 fő (43%) nem érte el, így a 2008-as évben 354-en felvételizhettek, az érettségizők 30%-a, az adott korosztály 16%-a. 2010-ben mindössze 424-en, tehát 200 fővel kevesebben jelentkeztek a felvételi vizsgákra a független vizsgaközpontokban a magyar tagozatokon érettségizők közül. [29]

Összegzés

A nyilatkozatok szintjén Ukrajna a függetlenségének két évtizedében az európai felsőoktatási térbe történő integráció mellett kötelezte el magát, a gyakorlatban, különösen az oktatási

törvényhozás terén az európai normákra hivatkozva az ukrán nemzeti állam építését, a homogenizálást, az ukránosítást, az asszimilációs folyamat felgyorsítását szolgálta. Egyrészt deklarálják az európai oktatási térséghez történő felzárkózást, az esélyegyenlőség megteremtését minden állampolgár számára, az oktatás demokratizálását és liberalizálását. Másrészt az ukrán nemzetállam építése ugyanilyen hangsúlyt kap, amelynek alappillére az ukrán mentalitás és kultúra erősítése az oktatás minden szintjén, minden állampolgár számára. Ez nagy hatással volt/lesz a kisebbségi oktatási rendszer fejlődésére, mert amikor oktatási intézményt választanak a gyermekük számára, a kárpátjai magyar szülők is az adott helyzetben úgy gondolkodnak, mint bármelyik magyarországi szülő, aki gyermeke karrierje szempontjából, az adott helyzetben és pillanatban leghatékonyabbnak látszó iskola mellett dönt. Pedagógiai szempontból viszont a kisebbségek számára az anyanyelvű oktatási intézmények mint közösségi terek fontosabbak, mert a gyermek személyisége a számára legtermészetesebb nyelvi közegben tud kibontakozni, ezért a gyermek hosszú távú érdekeit szolgáló anyanyelvű iskolaválasztás szempontjából a legjobb beiskolázási program a különböző szintű továbbtanulási lehetőség és a minél teljesebb élethez szükséges kimeneti lehetőség biztosítása lenne. Ez viszont politikai kérdés, mert nem elegendő az anyanyelvű oktatást szavatolni, az anyanyelvhasználat terét is biztosítani kellene, így a kisebbségi oktatási intézmények a többségi nemzet toleranciájától, az államban kialakult demokrácia szintjétől, a kisebbségi jogok érvényesülésétől, az ország nyelvpolitikájától is függenek. Az ukrainai oktatáspolitikai alakulása a függetlenség utáni két évtizedben arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatás valóban a leghatékonyabb eszköznek tűnik a társadalom átalakítása terén, de ez a többség, a hatalmi helyzetben lévők eszköztárába tartozik, az ő céljaikat szolgálja.

Irodalom

Fernández-Armesto, Felipe szerk. 1995: *Európa népei*. Budapest, Corvina Kiadó.

Deklaracija prav nacionalnosztej Ukrajini (*Nyilatkozat Ukrajna kisebbségeinek jogairól*) 1991.november 1. <http://www.kngu.org/KongrUkr/Zacon/Zacon.htm> (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

Gyerzsavna nacionaljna programa "Oszvita". Ukrajina XXI sztolittya (*Állami nemzeti program: „Oktatás”- Ukrajna a XXI. században*), 1994: 6–7.

Lugovij V.I. 1991: Nacijam Ukrajini – nacionalynu skolu (*Ukrajna nemzeteinek-nemzeti iskolát*). „Oszvita”, N 87. 1991. november 26.

Liszt MON Ukrajini, vid 14.05.97 r. N 1/9-183 Konceptualjni zaszadi zaddovolennya oszvitnyih zapitiv nacionaljnih mensin v Ukrajini. (*Az ukrainai kisebbségek oktatási igényeinek konceptuális alapjai*)

14/1999. (II.5.) Korm.rendelet a Magyar Köztársaság Kormánya és Ukrajna Kormánya között a Magyar Köztársaságban és Ukrajnában folytatott tanulmányokat és végzettséget tanúsító okiratok, valamint tudományos fokozatok egyenértékűségének kölcsönös elismeréséről szóló Egyezmény kihirdetéséről, <http://www.oh.gov.hu/ekvivalencia/jogszabalyok/nemzetkozi-szerzodesek> (Letöltés ideje: 2012.február 19.)

Nakaz MON N 559 19.07.2010. Pro zatverdzsennya Pereliku dokumentyiv atesztacijnoji szpravi, scso podajetyszja do VAK Ukajini z pitany pereatesztacijji vcsenoho zvannya jakomu priszudzseno naukovij sztupiny v insij gyerzsavi abo nosztrifikacijji diploma pro naukovij sztupiny, vidanoho v insij gyerzsavi, ta vimoh do jiji oformlennya (*Az OTM rendelete azon dokumentumokról, amit a külföldön szerzett tudományos fokozatok és diplomák honosításakor be kell nyújtani az Állami Akkreditációs Bizottsághoz*), http://vak.org.ua/docs//documents/inoz_reattestation.pdf (Letöltés ideje: 2012.02.18.)

Nakaz MON N 1171, 25.12. 2007: „Pro zovnyisnye nyezalezsnye ocinyuvannya navcsaljnih doszjahnyeny vipuszknjykov navcsaljnih zaklagyiv szisztemi zahaljnojji szerednyojji oszviti, jaki vijavili bazsannya vsztupiti do viscsih navcsaljnih zaklagyiv u 2008 r.” (*A középiskolákban érettségizettek és felvételizni szándékozók tudásszintjének mérése a független vizsgaközpontokban 2008-ban*), <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0005-08> (Letöltés ideje: 2012. január 20.)

Nakaz MON N 33, 24-01-2008. Pro zatverdzsennya porjadku provedennya zovnyisnyoho nezalezssnyoho ocinyuvannya navcsaljnih doszjahnyeny vipuszknjykov navcsaljnyih zaklagyiv szisztemi zahaljnojji szerednyojji oszviti” (*A független vizsgaközpontban tett tudásszint mérésének rendjéről szóló határozat*), http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2555 (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

Nakaz MON N 961, 19.10. 2010. Pro zatverdzsennya Umov prijomu do viscsih navcsaljnyih zaklagyiv Ukrajini, u 2011 r. (*Az Ukrán OTM felsőoktatási 2011-es felvételi eljárásáról szóló rendelete*), <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0999-10/page5> (Letöltés ideje: 2010. november 1.)

Nakaz MON N 833, 26-08.2010 r. Pro zovnyisnye nezalezsnye ocinyuvannya navcsaljnih doszjahnyeny oszib, jaki vsjavili bazsannya vsztupiti do viscsih navcsaljnyih zaklagyiv Ukrajini v 2011 roci (ZNO-2011)” (*A középiskolákban érettségizettek és felvételizni szándékozók tudásszintjének mérése a független vizsgaközpontokban 2011-ben*), http://www.abituriient.in.ua/ua/test_2011_ua/nakaz_833_ua (Letöltés ideje: 2012. január 15.)

Nakaz MON N 461 vad 26.05.2008 r. Pro zatverdzsennya haluzevoji Prohrami polipsennya vivcsennya ukrajinszkojji movi u zahaljnooszvitnyih zakladah z navcsannjam movami nacionalnyih mensin na 2008/2011 roki (*Az ukrán nyelv oktatásának javítását szolgáló ágazati terv jóváhagyásáról a 2008/2011-es évekre*), http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/953 (Letöltés ideje: 2012. január 15.)

Nyilatkozat a Magyar Köztársaság és az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság együttműködésének elveiről a nemzeti kisebbségek jogainak biztosítása területén. Készült Budapest, 1991. május 31. http://www.jogtar.mtaki.hu/data_show.php?doc_id=400 (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

Orosz Ildikó–Csernicskó István–Kristofori Olga–Ambrus Pál: *A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján*, <http://www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/133843334.pdf>

(Letöltés ideje: 2009. március 10.)

Pereatesztacija i nosztrifikacija, (Honosítás és nosztrifikáció),
http://vak.org.ua/docs//documents/inoz_reattestation.pdf (Letöltés ideje: 2012.02.18.)

Ukrajna Alkotmánya. Elfogadta Ukrajna Legfelsőbb Tanácsának ötödik ülészaka 1996. június 28-án. Kárpáti Kiadó, Ungvár 1997.

Ukrajna Törvénye a nemzetiségi kisebbségekről Ukrajnában. Az Ukrán parlament elfogadta 1992. június 25. http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T249400.html (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

Zakon Ukrajinszkoji Ragyanszkoji Szocialiszticsnoji Reszpubliki Pro movi v Ukrajinszkij RSZR (Az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság törvénye a nyelvekről az USZSZK-ban), 1989. október 28.), <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=8312-11>

(Letöltés ideje: 2012. február 8.)

Zakon Ukrajinszkoji Ragyanszkoji Szocialiszticsnoji Reszpubliki pro oszvitu (Az USZSZK törvénye az oktatásról), Kijev, 1991. május 26. <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=1060-12> (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

Jegyzetek

[1] Felipe Fernández-Armesto (szerk.) 1995: Európa népei. Budapest, Corvina Kiadó, p. 334.

[2] Felipe Fernández-Armesto (szerk.) 1995: Európa népei. Budapest, Corvina Kiadó, p. 334.

[3] Zakon Ukrajinszkoji Ragyanszkoji Szocialiszticsnoji Reszpubliki Pro movi v Ukrajinszkij RSZR (Az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság törvénye a nyelvekről az USZSZK-ban), 1989. október 28., <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=8312-11> (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

[4] Nyilatkozat a Magyar Köztársaság és az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság együttműködésének elveiről a nemzeti kisebbségek jogainak biztosítása területén. Készült Budapest, 1991. május 31. http://www.jogtar.mtaki.hu/data_show.php?doc_id=400 (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

[5] Lugovij V.I. 1991: Nacijam Ukrajini – nacionaljnu skolu. „Oszvita”, N 87, 1991. november 26.

[6] Deklaracija prav nacionaljnosztvej Ukrajini (Nyilatkozat Ukrajna kisebbségeinek jogairól) 1991. november 1. <http://www.kngu.org/KongrUkr/Zacon/Zacon.htm> (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

- [7] Az USZSZK törvénye az oktatásról. Kijev, 1991. május 26. <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=1060-12> (Letöltés ideje: 2012. február 8.)
- [8] Ukrajna Törvénye a nemzetiségi kisebbségekről Ukrajnában. Az Ukrán parlament elfogadta 1992. június 25. http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T249400.html (Letöltés ideje: 2012. február 8.)
- [9] Gyerzsavna nacionaljna programa "Oszvita". Ukrajina XXI sztolittya, 1994: 6–7.
- [10] Ukrajna Alkotmánya. Elfogadta Ukrajna Legfelsőbb Tanácsának ötödik ülészsaka 1996. június 28-án. Kárpáti Kiadó, Ungvár, 1997.
- [11] Liszt MON Ukrajini, vid 14.05.97 r. N 1/9-183 Konceptualnyi zaszadi zaddovolennya oszvitnyih zapitiv nacionaljnih mensin v Ukrajini.
- [12] Liszt MON Ukrajini, vid 14.05.97 r. N 1/9-183 Konceptualnyi zaszadi zaddovolennya oszvitnyih zapitiv nacionaljnih mensin v Ukrajini.
- [13] Gyerzsavna nacionaljna programa "Oszvita". Ukrajina XXI sztolittya, 1994.
- [14] Nakaz MON N 1171, 25.12. 2007: „Pro zovnyisnye nezelezsnye ocinyuvannya navcsaljnih doszjahnyeny vipuszknnyikov navcsaljnih zaklagyiv szisztemi zagaljnoji szerednyoji oszviti, jaki vijavili bazsannya vsztupiti do viscsih navcsaljnih zaklagyiv u 2008 r.”, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0005-08> (Letöltés ideje: 2012. január 20.)
- [15] Nakaz MON N33, 24-01-2008, Pro zatverdzsennya porjadku provedennya zovnyisnyoho nezszlezssnyoho ocinyuvannya navcsaljnih doszjahnyeny vipuszknnyikov navcsaljnih zaklagyiv szisztemi zahaljnoji szerednyoji oszviti, http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2555 (Letöltés ideje: 2012. február 8.)
- [16] Orosz Ildikó–Cserniczkó István–Kristofori Olga–Ambrus Pál: *A magyar nyelvű/nyelvioktatás stratégiai kérdései Kárpátalján*, <http://www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/133843334.pdf> (Letöltés ideje: 2009. március 10.)
- [17] Nakaz MON N 961, 19.10. 2010. Pro zatverdzsennya Umov prijomu dlja viscsih navcsalynih zaklagyiv Ukrajini, u 2011 r. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0999-10/page5> (Letöltés ideje: 2010. november 1.)
- [18] Nakaz MON N 833, 26-08.2010 r. Pro zovnyisnye nezelezsnye ocinyuvannya navcsaljnih doszjahnyeny oszib, jaki vsjavili bazsannya vsztupiti do viscsih navcsalynih zaklagyiv Ukrajini v 2011 roci (ZNO-2011), http://www.abiturient.in.ua/ua/test_2011_ua/nakaz_833_ua, (Letöltés ideje: 2012. január 15.)
- [19] Magyar diplomáciai siker (*Felvételi anyanyelven a filológiai szakokra*), Kárpátalja, X. évf., 44. (564) szám, 2011. november 4. <http://karpataljalap.net/cikkek/2011-11-04/magyar-diplomaciai-siker.php> (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

[20] Nakaz MON mology szportu N 1179, 12.10. 2011. Pro zatverdzsennya Umov prijomu do viscsih navcsaljnih zaklagyiv Ukrajini v 2012 r. http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/999 (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

[21] Nakaz MON mology szportu N 1179, 12.10. 2011. Pro zatverdzsennya Umov prijomu do viscsih navcsaljnih zaklagyiv Ukrajini v 2012 r. http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/999 (Letöltés ideje: 2012. február 8.)

[22] Nakaz MON N 120 vid 17.02.2004. Pro nazvi, pecsatki, stampi, vsveszki zahaljnoosvzitnyih navcsaljnih zaklagyiv, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0248-04> (Letöltés ideje: 2012. február 19.)

[23] Nakaz MON N 496 vid 03. 06.2008 r. Pro zatverdzsennya Insztrukciji z vedennya klasznoho zsurnalu ucsnyiv 5-11(12)-h klasziv zahaljnoosvzitnyih navcsaljnih zaklagyiv, http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/960 (Letöltés ideje: 2012. január 15.)

[24] Zakon Ukrajini Pro zahaljnu szerednyu osvzitu szo zminami, <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=1&nreg=651-14> (Letöltés ideje: 2012. január 15.)

[25] Nakaz MON N 461 vad 26.05.2008 r. Pro zatverdzsennya haluzevoji Pohrami polipsennya vovcsennya ukrajinszkoji movi u zahaljnoosvzitnyih zakladah z navcsannjam movami nacionaljnih mensin na 2008/2011 roki, http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/953 (Letöltés ideje: 2012. január 15.)

[26] 14/1999.(II.5.) Korm.rendelet a Magyar Köztársaság Kormánya és Ukrajna Kormánya között a Magyar Köztársaságban és Ukrajnában folytatott tanulmányokat és végzettséget tanúsító okiratok, valamint tudományos fokozatok egyenértékűségének kölcsönös elismeréséről szóló Egyezmény kihirdetéséről, <http://www.oh.gov.hu/ekvivalencia/jogszabalyok/nemzetkozi-szerzodesek> (Letöltés ideje: 2012. február 19.)

[27] Pereatesztacija i nosztrifikacija, http://vak.org.ua/docs//documents/inoz_reattestation.pdf (Letöltés ideje: 2012. február 18.)

[28] Nakaz MON N 559 19.07.2010. Pro zatverdzsennya Pereliku dokumentyiv atesztacijnoji szpravi, scso podjetyszja do VAK Ukajini z pitany pereatesztaciji vcsenoho jakomu priszudzseno naukovej sztupiny v insij gyerzsavi abo nosztrifikaciji diploma pro naukovej sztupiny, vidanoho v insij gyerzsavi, ta vimoh do jiji oformlennya, http://vak.org.ua/docs//documents/inoz_reattestation.pdf (Letöltés ideje: 2012. február 18.)

[29] Orosz Ildikó–Cserniczkó István–Kristofori Olga–Ambrus Pál: *A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján*, <http://www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/133843334.pdf> (Letöltés ideje: 2009. március 10.)



OROSZ ILDIKÓ

elnök, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász

foiskola@kmf.uz.ua

Az Ungvári járási Nagydobronyban, pedagógus családban született. 1977-ben felvételt nyerte az Ungvári Állami Egyetem matematika szakára, ahol 1983-ban kapta meg matematika tanári diplomáját. Tanulmányai alatt a Nagydobronyi Középiskolában dolgozott napközis nevelőként, tanítóként, majd 1982-től matematika tanárként. 1985-ben kinevezték az iskola oktatásért felelős igazgatóhelyettesévé. 1990-ben megválasztották a Nagydobronyi Középiskola igazgatójának. A középiskola igazgatói teendőit 1995-ig látta el.

1995-ben felvételt nyert a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének „A nevelés és művelődés társadalmi összefüggései ” című doktori programja képzésére. Doktori értekezését 2001-ben védte meg. 1996-tól tanít pedagógiát a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolán. A Főiskola elnöki teendőit 2000-tól kezdve látja el.

Kutatási területe: a kárpátaljai magyar nyelvű/nyelvi oktatás helyzete 1944 után; a kárpátaljai magyarság továbbtanulási esélyei és lehetőségei, karrierkutatások; a szórványok, szórványoktatás és művelődés Kárpátalján; a kisebbségek kisebbsége – magyar ajkú romák oktatási helyzete Kárpátalján.

Tagja több szakmai testületnek (MTA Köztestülete; Kárpátaljai Magyar Felsőoktatási Tanács; Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség; Kárpátaljai Magyar Ösztöndíjtanács). Szakmai tevékenységét számos kitüntetéssel díjazták, többek között 2004-ben elnyerte az „Ukrajna érdemes oktatási dolgozója” címet, 2005-ben az Információs Társadalomért szakmai éremben részesült. Ugyancsak 2005-ben kapta meg az MTA Arany János emlékérmét. 2010-ben a Pro Minoritate Alapítvány Lőrincz Csaba díját vehette át, s ugyanebben az évben részesült A Magyar Köztársasági Érdemrend Tiszti keresztje kitüntetésben.



Árendás Zsuzsanna

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS ELBESZÉLÉSEI

A szerző oktatás és nemzet társadalmi jelenségének változásait foglalja össze Délnyugat-Szlovákia két vegyes lakosságú területén, a galántai és vágsellyei járásban végzett empirikus vizsgálatainak alapján. Tanulmányában az iskolaválasztás körülményeit, a döntéssel kapcsolatos szülői elvárásokat, az iskolaválasztás és siker összefüggéseit és a társadalmi nem szerepét vizsgálja. A tanulmány névuma az etnikai köztesség, többes etnikai kötődés és etnikai hibriditás pontos empirikus anyagon keresztül történő megragadása, az iskolaválasztás gyakorlatán keresztül történő elemzése.

Az etnicitás és a nemzet társadalmi jelenségének változásait kísértem figyelemmel 2004–2006 között folytatott empirikus vizsgálataim segítségével.^[1] Kutatásomat Délnyugat-Szlovákia két vegyes lakosságú területén, a galántai és vágsellyei járásban végeztem.^[2] Abból az alapfeltevésemből indultam ki, hogy az etnicitás és a nemzet egyaránt konstruált, időben és térben változó társadalmi *kategóriaként* működik és az e kategóriákhoz fűződő egyéni azonosulások a mindennapokban meglehetősen sokféle lehetnek. Dél-Szlovákia általam vizsgált két járásában gyakoriak a magyar és szlovák kategóriához való *többes* kötődések, illetve *köztes* pozíciók. Míg a napi közélet, a sajtó, és nem utolsósorban a nagypolitika az éles nemzeti elkülönüléstől és az etnicizált (azaz etnikai értelmezési keretben észlelt) konfliktusoktól hangos, addig a mindennapi életvilágokban a hagyományok és a mai politika által egyaránt meghatározott etnicitások közötti pozíciók, vagyis a *köztes identitások* és *gyakorlatok* fontos szerepet töltenek be.

A nemzet és iskola összefüggéseit, a nemzeti iskolarendszernek, azaz a közoktatásnak a nemzet egységesítésében, valamint a nemzet folytonos újratermelésében játszott szerepét illetően elmondható, hogy etnikailag homogén közegben, illetve egyirányú etnikai, nyelvi azonosulásokkal rendelkező családok esetében a magyar vagy szlovák iskola választása, vagyis az *iskolába* való beíratás a maga természetes automatizmusával történik. Ilyenkor tehát az iskolaválasztás nem jelent nehéz döntést. Más a helyzet a kettős-többes etnikai, nyelvi, kulturális kötődésekkel rendelkező szülők esetében, akik ráadásul gyakorta eltérő iskolázási mintákat képviselnek, például egyikük magyar iskolát végzett, a másikuk szlovák iskolába járt. Ezekben az esetekben kétségkívül döntéshelyzetről van szó, hiszen nincs jelen az iskolába íratásnak az a fajta automatizmusa, amit a homogén etnicitású családoknál döntő mértékben megfigyelhetünk. Mi alapján választanak e szülők, családok? Van-e szerepe az

eticitásnak az iskolaválasztásban, vagy más, nem etnikus szempontok alapján döntenek? Milyen eredményekkel jár az iskolaválasztásuk, és hogyan értékelik azt időben visszatekintve? Arra is választ keresünk, hogyan választanak a szülők iskolát (a döntés *mechanizmusai*), miként fogalmazzák meg e döntéshelyzetet utólagos elbeszéléseikben, illetve hogyan klasszifikálhatóak e döntések az etnikai tudatosság–önreflexió, valamint az etnikai vegyesség–homogenitás kategóriái mentén.

Az iskolaválasztás szociológiája, a döntésmechanizmus tipológiája

Mindenki számára egyértelmű, hogy az iskolaválasztás a gyermek jövője, élete további alakulása szempontjából döntő befolyással bír. Arról azonban, hogy milyen típusú oktatásban részesüljön a gyermek, már nagyon eltérő vélemények uralkodnak. Az oktatás nyelve, illetve az iskola által képviselt rejtett tanterv, a különféle kulturális értékek és kódok számos vitára adnak okot laikusok és szakemberek között egyaránt. Az egyik ilyen alapvető dilemma, hogy a kisebbségi nyelvi, kulturális háttérből származó gyermek milyen iskolai oktatásban részesüljön – többségi szempontból neutrális, azaz esetünkben szlovák iskolába járjon-e vagy speciális, kisebbségi iskolába, ahol az otthoni környezetből ismert nyelvvel és kultúrával találkozhat, és azt tanulmányai során megerősíti. Míg az előbbi opció sokak szerint nagyobb társadalmi mobilitásra készítheti és készíti elő a gyermeket, az utóbbi a saját kultúra érzelmi, pszicho-szociális biztonságával vérteli fel, amelynek hosszú távú pozitív hatásait nem lehet eléggé hangsúlyozni. Szlovákiában a kisebbségi magyar iskoláknak tekintélyes hagyományuk van, létezésük egyidős a köztársasággal (Cseh-szlovákia) és kisebb-nagyobb megszakításokkal folyamatos múltat tudhatnak maguk mögött. Ezen iskolahálózat meglétét, legitimitását egyes szélsőséges szlovák nacionalista erőkön kívül senki nem vitatja el a nyilvánosságban. Víták legfeljebb abból adódnak, milyen tanrendet kövessenek ezek az iskolák (mennyiben másolják hűen a szlovák nyelvű iskolák tananyagát, illetve alkalmazzanak egyes tárgyak esetében magyarországi tankönyveket, módszereket), milyen politikai és társadalmi identitást igyekezzenek kialakítani tanulóikban. Nyilvánvalóan a szlovák nemzeti jobboldal érzékenyen reagál minden, az országos/nemzetállami normától való eltérésre, időnként elvitatva a kisebbségektől anyanyelvi, kulturális jogaik egy részének érvényesítését. Erre példa az *alternatív oktatás* koncepciója, amelyet a Szlovák Nemzeti Párt és néhány, vele szövetséges politikai erő is támogat. E program szószólói előszeretettel hivatkoznak nyugati-európai liberális modellekre, ahol az *egyenlő bánásmód elve* érvényesül, szemben a kisebbségi magyar párt oktatási és kulturális programjával, amely a kisebbségek megkülönböztetett bánásmódját és a pozitív diszkrimináció elvét szorgalmazza, illetve kormányzati szerepbe kerülve, igyekszik azt a napi kulturális és politikai gyakorlatba átültetni. Kelet-Közép-Európában ez utóbbi, komunitárius elképzelés honosodott meg, számos politikatörténeti oknál fogva. -

A megfelelő iskola kiválasztása több szempontból is nehéz feladat elé állítja a szülőket. A rendszerváltás óta pluralizálódó iskolarendszer sokfajta lehetőséget kínál: állami, magán-, vagy egyházi iskola, városi nagyiskola vagy falusi alsó tagozatos, esetleg összevont osztályokkal működő kisiskola lehetőségét. Kistélepelesen a lehetőségek jóval korlátozottabbak ugyan, de járási, országos viszonylatban a felsorolt alternatívák már elérhető közelségbe kerültek. A kelet-európai térségben, közöttük Magyarországon és Szlovákiában is a rendszerváltást követően fokozatos átalakuláson esett át az iskolarendszer, és ezzel együtt a szülők iskolaválasztási szempontjai is változóban vannak.

Andor Mihály és Liskó Ilona könyvükben (Andor–Liskó 2000) a magyarországi iskolaválasztás és társadalmi mobilitás összefüggéseire világítanak rá. A rendszerváltást megelőző, majd az azt követő iskolarendszer főbb eltéréseit vizsgálva megállapítják, hogy a rendszerváltás előtti szocialista időszak iskolarendszerét a látszólagos uniformitás jellemezte, mely mögött rejtett differenciálódás húzódott meg, elsősorban a belső társadalmi rétegződést tükrözve, illetve azt reprodukálva (pl. a hatvanas évektől működő „tagozatos”, azaz specializálódott általános iskolákba leginkább a vezető pozícióban lévők gyermekei jártak). Mindezen belső, rejtett differenciálódás ellenére a rendszer viszonylag könnyen áttekinthető volt még a kevésbé jól informált szülők számára is. A rendszerváltást követően a helyzet egyszerűen megváltozott: a különbségek nyíltabbá váltak, formálisan is megkülönböztethető iskolatípusok jelentek meg (például nyolc- és hatosztályos gimnáziumok). Az iskolák a kötelező tananyagot kívül különféle többletkínálatokkal versenyeztek a szülők figyelméért és a beíratásokért. Az iskolarendszer piacosodásával és a korábbról ismert egyszerű, áttekinthető rendszer leépülésével egyre többen váltak alulinformálttá, illetve bizonytalanodtak el a hirtelen megnőtt információ-tömeg miatt – arról nem is beszélve, hogy a kiépülő félben lévő új iskolarendszer ellentmondásokkal teli volt, s így nehezítette a tájékozódást (Andor–Liskó 2000: 10–11). „Az iskolaválasztásban – legyen szó akármelyik társadalmi csoportról – természetes, és úgy tűnik, megváltoztathatatlan tendencia érvényesül, amely mögött az a törekvés áll, hogy a szülők legalább olyan vagy jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amilyenben ők vannak” (Andor–Liskó 2000: 18). E törekvés, azaz a társadalmi státusz megtartása, illetve növelése, időben és térben változó szülői, társadalmi szempontokon keresztül látszik érvényesülni. Nyilvánvaló, hogy meglehetősen eltérő kritériumok szerint választ iskolát egy városi, többgenerációs értelmiségi család és egy vidéki fizikai munkás családja – hogy az iskolázottsági szint és a földrajzi dimenziók szerinti két „szélső” példát idézzünk. Andor Mihály és Liskó Ilona számos olyan szempontot emel ki, amely a vizsgált időszakban szerepet játszott a szülők iskolaválasztásában: (1) *a szülők iskolai végzettsége* (ezáltal valósul meg a társadalmi státusz reprodukciója: „minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, gyermekeik annál nagyobb arányban kezdik középiskolai tanulmányaikat gimnáziumban” /Andor–Liskó 2000: 77/); (2) *a gyermek neme* (a szülők végzettségétől függetlenül a lányok nagyobb arányban tanulnak tovább gimnáziumban, mint a fiúk, illetve az alacsonyabb iskolázottságú családok esetében a lányok nagyobb arányban mennek érettségit adó középiskolába, míg a fiúk inkább szakmát adó szakközépiskolába); valamint a (3) *családösszetétel* (gyermekek száma a családban, egyszülős család, stb.), illetve ezzel összefüggésben a család anyagi helyzete (eltartók és eltartottak aránya) és a pénz vs. kultúra prioritása egy-egy családban, (4) *lakóhely* (város – vidék, illetve fejlett – alulfejlett régió), (5) *a gyermek tanulmányi eredménye*. Az Andor és Liskó által elemzett szociológiai mutatók az iskolaválasztás kiindulási tényezőire világítanak rá, vagyis azokra a szociológiai, társadalmi státuszbeli és kulturális *adottságokra*, amelyek a döntéshozatal alapvetően befolyásolják. E kiindulási tényezőkön kívül a szociológiai tényezők egy másik csoportja a szülők *céljaira* hívja fel a figyelmet, azaz a várt vagy kívánatos kimenetre. Az iskola által képviselt tudáskészletek, nyelv, kultúra, jövőbeli társadalmi mobilitás sorolhatóak az utóbbihoz. A kimeneti szempontok figyelembevételével egy kereslet-kínálat szempontú, vagyis piaci(bb) megközelítésben tárgyalja az iskolaválasztást.

Külföldi példák egész sorát lehetne idézni az iskolaválasztás változatos gyakorlatainak szemléltetésére, kiemelve és egymással összevetve a különbségeket. Québec oktatásügyi berendezkedése gyakran idézett példa a kisebbségi–többségi iskolák kérdéskörének tárgyalásakor; francia és angol nyelvű iskolák egyaránt rendelkezésre állnak a kisebbségek által lakott területeken, akárcsak Kelet-Európa kisebbségi magyarok által lakott területeinek nagy részén. Egy kanadai szülők iskolaválasztási mintáit vizsgáló tanulmány szerint

(Guillemette 2007) számos nem-etnikus szempont érvényesül az iskolaválasztás során: ezek közül az iskola közelsége és az intézmény jó tanulmányi eredményei szerepelnek az első két helyen. További szempontként jelenik meg, ha az intézményt már látogatja (vagy korábban látogatta) a család egy gyermeke, ha a baráti körből valaki ajánlotta az iskolát, illetve ha olyan, speciális oktatási-módszertani mintát követ az iskola, amelyet más környező iskola nem biztosít, és ezzel az intézmény kiemelkedik az átlagból. Mint látható, a nem-etnikus szempontok közül az iskola által kínált minőségi oktatás kiemelt szempontnak számít az oktatás megváltozott – erősen piacosodó – jellege miatt.

A kelet-európai társadalmakban – a nyugat-európai példákkal ellentétben – a minőség fogalma az oktatásban viszonylag későn, az 1989-es rendszerváltásokat követően jelent meg. (Mandel–Papp 2007: 12.). A minőség fogalma Nyugat-Európában a nyolcvanas évektől kezdve elsősorban az oktatás piacosodását, szolgáltatásként való értelmezését jelentette (value for money), térségünkben viszont az oktatáspolitikai szabadságát, demokratizálódását, politikamentességét jelölte, a rendszerváltó társadalmak tágabb értelemben vett átalakulási folyamataival összhangban. A minőség fogalma egyben a régi, pártállami idők előtti értékekhez és iskolaformákhoz való visszatérést is jelentette (Mandel–Papp 2007: 12.). Romániában például a román többség számára a két világháború közötti időszak idealizált értékei, a magyar kisebbség számára pedig a monarchiabeli magyar idők erősen romantizált iskola- és oktatásképe jelentették a minőséget. A romániai középfokú oktatást jellemző három sajátosság – a részleges szabad verseny, az eltömegesedés, az elhúzódnó demográfiai apály – valamint a tágabb oktatáspolitikai kontextus decentralizációs és centralizációs hullámokat követő viszonylagos nyugalmi helyzete a minőség várható átértékelését hozza majd magával. (Mandel–Papp 2007: 13.). Ez feltehetően a modern értékek, a változás irányába való elmozdulást fogja jelenteni az oktatásügyben, és ezen belül a minőség kérdésében, felváltva a korábbiakban tapasztalt nosztalgikus, múltba forduló megközelítéseket.

Szlovákiában az 1989-es rendszerváltást, majd Szlovákia 1993-as függetlenedését követően jelentős változások következtek be az iskolarendszerben. Ezek nemcsak tartalmi változásokra vonatkoztak – köztudott, hogy a korábbi tananyag jelentős része ideológiai tölteténél fogva kérdésessé vált és érvényét veszítette, továbbá az iskoláknak újfajta társadalmi igényeknek és politikai-társadalmi céloknak kellett megfelelniük –, hanem maga az iskolarendszer struktúrája is átalakult. E folyamat leginkább a pluralizáció és decentralizáció fogalom-párjával jellemezhető. Eredményeként háromféle iskolatípus keletkezett: önkormányzati (települési vagy megyei), magán-, és egyházi fenntartású iskolák. Ezek működését a 2003-ban kelt, oktatási államigazgatásról és az iskolai önkormányzatokról szóló törvény szabályozza, amely jelentős mértékben decentralizálta az oktatásügyet. Magyar nyelven önkormányzati, magán- és egyházi iskolák egyaránt működnek, a kisebbség törvény adta lehetőségek alapján. Az országban élő kisebbségek közül a német és ukrán kisebbségnek működnek még önkormányzati fenntartású oktatási intézményei, igaz, meglehetősen korlátozott számban és területen (A. Szabó 2006: 13–14).

A rendszerváltás előtt az alapiskolák alsó (1–4. osztály) és felső (5–8. osztály) tagozatból álltak, ez utóbbi tagozat 1997-ben 5–9. osztályra bővült. Középfokon nagyobb változások következtek be, a négyosztályos gimnáziumok mellett lehetőség nyílt nyolcosztályos gimnáziumok bevezetésére, amelyek így részben alapiskolai feladatokat láttak el. Magyarországi példákban kiindulva, számos szlovákiai magyar gimnázium élenjárt e reform-folyamatban, és az országban az elsők között nyitotta meg nyolcosztályos tagozatát. Közel egy évtizedes működésük után e nyolcosztályos gimnáziumok szerepe kétségessé vált; a csökkenő tanulói létszám miatt ugyanis ezek az „elitintézményeknek” kikiáltott iskolák

(tagozatok) gyakran elszippantják a vonzáskörzetükbe tartozó gyerekeket, és ezzel veszélyeztetik a falusi kisiskolák színvonalát, olykor működését is (A. Szabó 2006: 14). Az 1989-es rendszerváltást követően a szakközépiskolák rendszere is lényeges átalakuláson ment keresztül, hiszen alkalmazkodniuk kellett a jelentősen megváltozott munkaerő-piaci igényekhez. Felerősödött az informatika és az idegennyelv-tudás iránti igény, új szakokat vezettek be, és nagyobb hangsúlyt helyeztek a szakmai gyakorlatra ezen iskolákban (A. Szabó 2006: 14).

Szlovákia etnikailag vegyesen lakott térségeiben az iskolaválasztás kérdése nem csupán a pluralizálódó, differenciálódó oktatási rendszerből adódik. Általános iskolai szinten, ahol a különböző típusú iskolák közötti választás lehetősége továbbra is meglehetősen korlátozott (nincsenek „tagozatos” iskolák, illetve kistélepülésenként legfeljebb két iskola áll rendelkezésre), az iskolaválasztás gyakran *etnikai jellegű* döntésként jelenik meg. Erdélyi kutatása során hasonló következtetésre jutott Sorbán Angella: a megkérdezett „másik” – magyarként román, románként magyar – iskolát választó szülők közül azok, akik elmondásuk szerint „megbánták döntésüket”, csupán elenyésző létszámban döntöttek volna angol tannyelvű iskola, azaz „harmadik utas” megoldás mellett, eltolva az iskolaválasztás kritérium-rendszerét a nem-etnikus szempontok irányába (Sorbán 2000).

Lampl Zsuzsanna „A saját útját járó gyermek” című tanulmánygyűjteményének harmadik részében az iskolaválasztás és az anyanyelv összefüggéseit vizsgálja (Lampl 1999). A szerző a megkérdezett szülők „identitástípusait” egy skálán helyezi el, amelynek egyik végén a gyermeküket magyar iskolába járató szülők (*érett identitásúak*), másik végén a magukat szlovákoknak valló, gyermeküket szlovák iskolába járató szülők (*szlovák identitásúak*) helyezkednek el. A skála két végpontja közé helyezi el azokat a magyar szülőket, akik „magyarként” szlovák iskolába íratják gyermeküket (*köztes identitásúak*). Lampl identitás-besorolásai erőteljes értékítéletet is sugallnak, és könnyen értelmezhetőek egy pozitív–negatív, kívánatos–nem kívánatos skála mentén. A köztes identitású szülőkről megjegyzi: „feltételezhető, hogy gyermekeiknek szlovák iskolába íratásánál az identitásukon már meglévő repedésekből adódó kétségeket a negatív tapasztalatok még inkább felerősítették, s egyebek közt ez vezethetett a szlovák iskolát preferáló döntésük meghozatalához” (Lampl 1999: 79–80). A felmérés szerint a megkérdezettek egy része a szlovák nyelvű iskoláztatást előnyként értékelte, amely segíti a felfelé irányuló társadalmi mobilitást. A kutatás szerint az iskolai végzettség, az iskola nyelve, a megkérdezett foglalkozása, társadalmi státusza és munkahelyi beosztása különböző az egyes „identitás-típusok” esetében: az „érett identitásúak” magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a köztes, illetve szlovák identitásúak. A legjelentősebb vertikális társadalmi mobilitás azokat az „érett identitású” magyarokat érinti, akik (a legnagyobb arányban) magyar iskolákba jártak. A magyar és szlovák tanítási nyelvű iskola előnyeinek és hátrányainak értékelésekor az „érett identitásúak” gyakorlatilag mind meg voltak győződve róla, hogy jól választottak iskolát gyermeküknek. Ezeknek a szülőknek több mint a fele érzi úgy, hogy a magyar iskolai végzettség miatt gyermeke nem kerül hátrányos helyzetbe, ugyanakkor az összes megkérdezettnek egyharmada tart ilyen hátránytól. A „köztes” és „szlovák” identitásúak a magyar iskola hiányosságát abban látják, hogy nem tanítja meg megfelelően szlovákul a gyermekeket, és így nem tudnak megfelelően érvényesülni. A „szlovák identitásúak” többsége szerint a szlovák iskolának nincs semmiféle hátránya, és kifejezett előnye, hogy a gyermekek ott jól megtanulnak szlovákul. Az „érett identitásúak” számára úgyszintén fontos gyermekeik kellő szintű szlovák nyelvtudása, de e cél eléréséhez nem tartják fontosnak szlovák iskola választását – a szlovák nyelvtudás megszerzését a magyar iskola keretei között képzelik el.

Ők azért járatják magyar iskolába gyermekeiket, mert fontosnak tartják az anyanyelvi nevelést, és ezen keresztül a magyar nyelv megőrzését.

Az iskolaválasztásról szóló narratívák többsége alapján a szülő saját etnikai, nemzeti kötődéseitől (családi és társadalmi kötődések etnikai jellege és erőssége/intenzitása), valamint iskolai háttérétől (*iskolázási minta*) függ elsősorban, hogy milyen döntést hoz, és azt „nehéz” vagy „könnyű” döntésként, esetleg sima automatizmusként éli-e meg. Romániai kutatásai alapján Sorbán is azt állapítja meg, hogy az iskola tannyelve mintegy „családi hagyományként adódik át generációról generációra” (2000: 3), vagyis az iskolán keresztül *újratermelődnek* a társadalmi státusz és a kulturális kötődések^[3] (lásd például Bourdieu 1986, 1996). Bourdieu alapján elmondható, hogy a kisebbségi magyar iskolák, azon túl, hogy hasonló – sok esetben megegyező – tárgyi tudást, ismereteket továbbítanak diákjaiknak, mint egy többségi, szlovák tannyelvű iskola, diákjaikat egy speciális „magyar”, „szlovákiai magyar” kulturális tőkével is ellátják, amely megnyilvánul az iskolai végzettségben (mely címkeként, társadalmi jelként funkcionál), valamint a hozzá kapcsolódó tudáskészletben. A társadalmi kapcsolatok szintjén elsősorban egy „magyar világba” szocializálnak, amely gyakran végigkíséri a volt diákot egész élete során (vö. Brubaker–Feischmidt–Fox–Grancea 2006: 268). (Közismert, hogy a hétköznapi életben jelentős szereppel bírhatnak a volt iskolai kapcsolatok, az iskolatársak mozgósítása, egymás kölcsönös segítése. Gyakran az iskola nevének pusztá említése kapukat nyithat meg.)

Ugyanakkor az általam vizsgált köztes identitású családok esetében, melyek kettős, illetve többes nyelvi, kulturális kötődésekkel rendelkeznek, az iskolaválasztás során nem működnek a kulturális újratermelésnek ezen automatikus mechanizmusai. Mi alapján választanak ezek a családok? Kutatásom alapján az látszik bebizonyosodni, hogy a kulturális reprodukció helyett sokkal inkább a *társadalmi mobilitás* motiválja az ilyen helyzetben lévő iskolaválasztó szülőket. Más szóval, a hangsúly – ellentétben a korábbiakkal – nem a meglévő *status quo* fenntartásán van (ez a kulturálisan tudatos kisebbségeket jellemzi inkább, gyakran csoportidentitásban gondolkodva), hanem az egyéni felemelkedésen, a lehetőségek lehető legjobb kiaknázásán. A köztes helyzetben lévőknek ehhez kettős kulturális, nyelvi eszközrendszer áll rendelkezésükre, amiből szabadon választhatnak. Az iskolaválasztás momentumánál maradván ez azt is jelenti, hogy a többes kötődésekkel rendelkezőknél a korábban jellemzett iskolaválasztás automatizmusa jóval ritkábban fordul elő, éppen ezért magát a választást az érintettek sok esetben nehéznek, konfliktusosnak élik meg.

A galántai és vágssellyei járásban végzett terepmunka során összegyűlt interjúk alapján az iskolaválasztás narratívái néhány alaptípus szerint különíthetők el; a továbbiakban ezeket részletezem.

Könnyű döntésként kerültek elmondásra mindazok az iskolaválasztási helyzetek, amikor a gyermeket érintő iskolaválasztás egybeesik a szülők iskolázási mintájával – például egy otthon magyarul beszélő házaspár, akik mindketten szlovák iskolába jártak (tehát kettős kötődésűeknek mondhatóak), értelemszerűen szlovák iskolába küldik gyermeküket. Az ilyen esetekben nem alakul ki tényleges dilemma, hanem egy egyszerű *mintakövetésre* kerül sor. Sorbán (2000) kiemelt figyelmet fordít dolgozatában a romániai iskolaválasztások kapcsán a családi, szocializációs minta fontosságának. E tekintetben tehát az erdélyi és a dél-szlovákiai etnikailag vegyes családok döntéshozó mechanizmusai meglehetősen hasonlóak, és időben is egyfajta kiszámíthatóságot, állandóságot mutatnak (Sorbánék kutatása és a saját kutatásom között közel tíz év telt el). Továbbá, azok az egyirányú (homogén) etnikai kötődésekkel vagy homogén iskolai mintával rendelkező szülők, akik *a másik* iskola mellett döntöttek (pl.

magyar iskolát végzett szülők, akik gyermeküket szlovák iskolába írták), bizonyos értelemben egyértelműbb és könnyebbnek tűnő döntést hoztak, mint sok, többes kötődéssel rendelkező szülői pár. Mindez annak tulajdonítható, hogy ezek a családok/szülői párok valamilyen erős, egyértelmű oknál fogva *fordítani* akartak saját korábbi iskolázási mintájukon, gyermekük iskolába íratásakor felül akarták írni ezt a mintát, tehát a változtatás szándéka tehát egyértelmű volt. (A háttérben gyakran negatív tapasztalat, trauma, szakmai, vagy személyes sikertelenség áll.) Persze az is előfordulhat, hogy a Sorbán (2000) által tárgyalt „kognitív disszonancia” jelenségével állunk szemben: e családok, érzékelve a feszültséget kötődéseik (szocializációjuk során szerzett, mélyen internalizált azonosulásai) és a választott másik nemzet iskolája között, azt mintegy ellensúlyozva, saját érzelmi egyensúlyuk érdekében a döntést egyszerű, kézenfekvő választásként mondják el.

Nehéz döntésnek a narratívák alapján azok az iskolaválasztási helyzetek minősülnek, amikor a köztes etnicitású/ többes etnikai kötődésekkel rendelkező házaspár eltérő iskolázási mintákkal rendelkezik: például két magyarul beszélő szülő, akik közül az egyik szlovák iskolát, a másik magyart végzett, vagy – egy másik példát idézve – egy magyarul beszélő, magyar iskolát járt és egy szlovákul beszélő, szlovákul iskolázott szülő esete. Ilyenkor gyakori, hogy konfliktusossá válik az iskolaválasztás, hiszen valamelyik minta mellett *dönteni kell*. Mindemellett gyakori, hogy különféle részmegállapodások születnek ezekben a családokban: az óvodát magyarul végzi a gyermek, és később vált szlovák iskolára, vagy az alapiskolát magyarul végzi, és szlovák középiskolába megy – bár a váltásnak ezen a fokon inkább szakmai-mobilitásbeli okai lehetnek (jobb munkalehetőségek a szlovák szakiskola által kínált szakmában), és nem nyíltan etnikaiak. Sorbán (2000) megállapítja, hogy Erdélyben a vegyesen lakott területeken az iskola megválasztásában gyakori a magyar alsó tagozat-román felső tagozat kombinációja. Dél-Szlovákia általam kutatott két járásában ez a kombináció szinte teljesen ismeretlen, egyetlen példával találkoztam, ahol ilyen megoldás született (két, magyar kötődésű szülő gyermekénél, ahol az anya szlovák iskolákat végzett). Meglátásom szerint e különbség oka feltehetően a két iskolarendszer különbözőségeire vezethető vissza, és nem kifejezetten az etnikai köztesség eltérő magatartási /iskolaválasztási mintáira.

A nehéz döntés kifejező példája Anka és családja esete. Férje (Tibor) magyar kötődésüként magyar iskolákat végzett, Anka mindvégig szlovákul tanult (ennek ellenére jól beszél magyarul). Az idősebb gyermek (Tibus) iskolába íratását komoly konfliktusként élték meg, mivel mindkét fél saját iskolázási mintáját szerette volna továbbvinni az iskolába íratáskor. A beíratás körüli konfliktus csaknem válással végződött. A döntés következményeit Tibor a mai napig kérdésesnek tartja (nem magyar iskolába került a fia), különösen, hogy a szlovák iskola választása nem párosult sikertörténettel, vagyis nem érvényesült úgy a gyermek, ahogy azt a szülők szerették volna. A nehézként megélt iskolaválasztás a többes kötődésekkel rendelkező családok gyakori velejárója egy olyan intézményi kontextusban, amely kizárólagos nemzeti kategóriákra épül (legyen az iskola, nemzeti irodalom, nyelv vagy történelem). Az ilyen környezetben a vegyesség erősen stigmatizált és az átmenetiség dilemmái abnormalitásként értékelődnek, sokszor elhallgatásra vannak ítélve.

Az Ankától származó, alábbi interjúrészlet nehéz döntéshelyzetről számol be: a feleknek erős érvekkel kellett meggyőzniük egymást, nem hagyatkozhattak a helyzet spontán megoldására, illetve semmilyen köztes megoldás sem érvényesülhetett ebben a kizárólagosság elvére épülő helyzetben (vagy szlovák iskola, vagy magyar; nincsenek vegyes oktatási nyelvű alapiskolák):

„...Mert a férjem is akarta azt a saját maga igazát... Hogy márpedig én úgy fogom nevelni a gyermekeimet, hogy magyar iskolába járjanak. Volt olyan, hogy még csak terhes voltam, de már összevesztünk azon, hogy a gyermekeink hova fognak járni. Összevesztünk, mert azt mondta, hogy ő meg nem engedi, hogy a gyermekei szlovák iskolába járjanak. Nagyon durva dolgok is voltak. Mikor beíratam iskolába a gyermekeket például. Volt egy időszak akkor, hogy úgy nézett ki, el is fogunk válni... Mert neki az hatalmas probléma volt, nem is neki konkrétan, hanem hogy mit fog szólni a család. Hogy náluk senkinek, soha a gyermekei nem jártak szlovák iskolába, akkor miért pont az övé. Nagyon nehezen emésztette meg, még az óvodát nem, az óvodánál úgy volt, hogy az még nem zavarta. De aztán úgy volt, hogy valakinek engedni kellett. Vagy az lehetett csak, hogy szétmegyünk. Na, akkor azt mondta, hogy jó.”

A választás kompromisszumos jellegét az adta, hogy kezdetben megegyeztek, a két gyermek a felek által preferált két különböző iskolába fog járni (más kérdés, hogy a döntés megvalósulásának folyamatában másképp alakultak az események). A gyermekek vallási besorolása ugyancsak azt jelezte, hogy a szülők igyekeztek kiegyenlíteni a megbillent etnikai egyensúlyt, amely az iskolaválasztással keletkezett a családban. (A család nyelvhasználata kulturális és nemzeti azonosulásban is teljesen kettős, bár a gyermekek szlovák iskolázottsága enyhén szlovák irányba mozdította el a család többes etnikai azonosulásait.)

A (könnyű vagy nehéz) iskolaválasztási helyzetekre adott szülői válaszok alapján – a szülői tudatosságot, a döntéshelyzetre adott szülői reflexiót figyelembe véve – elkülöníthetők olyan szülői választások, amikor a szülők közül legalább az egyik fél tudatosan választ, és magas fokú önreflexióról tesz tanúbizonyságot a döntésről szóló utólagos elbeszélésben. A tudatos és jól artikulált elbeszélésekben a szülő saját iskolai tapasztalataiból kiindulva, saját köztességére reflektálva számot ad az egyik vagy másik iskola mellett való döntéséről, és határozott érveket tud felsorakoztatni döntése mellett. Ezek akkor fogalmazódnak meg teljes magabiztossággal, ha nemcsak a valamikori döntés volt egyértelmű, hanem a következményei is világosan prezentálhatóak, a mából kapcsolatba hozhatóak a valamikori döntéssel.

A válaszok egy másik csoportjára egyfajta sodródó, inkonzisztensnek tűnő érvelés a jellemző. E döntések során sokszor az alkalmazkodás kap nagyobb szerepet (az elbeszélő idomult a külső körülményekhez, például azáltal, hogy városra költözött, ahol nem volt a közelben magyar iskola, így gyermekét kénytelen volt szlovák iskolába íratni); azaz látszólag nem a döntéshozó diktálta a feltételeket, hanem fordítva, a körülményekből adódott a döntés. Az ilyen, konjunkturális iskolaválasztások esetében a látszólagos sodródás mögött gyakran valójában a társadalmi mobilitás melletti kimondatlan elköteleződés – vagyis csendes fordítani akarás – fedezhető fel. Ez egyben arra is rávilágít, hogy valójában nagyon nehéz a tudatos és a reflektálatlan szülői döntések között különbséget tenni; a legtöbb esetben a kettő együtt érvényesül.

Különleges, bár nem egyedülálló eset az interjúk között, amikor a megkérdezettek arról számoltak be, hogy a gyermek maga döntött a személyét érintő óvoda- vagy iskolaválasztásról. Előfordul, hogy a döntés egészen spontán módon történik. Egy csak magyarul beszélő gyermek például – édesanyja szerint – nyíltan ellenkezett a szlovák óvoda ellen mindaddig, míg át nem íratják magyar osztályba (sírt, állandóan megbetegedett, étvágytalan volt, reggel nem akart elindulni az óvodába, stb.). Feltételezhető, hogy a szlovák óvoda a nyelvi okok mellett nem etnikus adottságai miatt bizonyult alkalmatlannak az idézett esetben, míg a magyar óvoda – például jobb pedagógiai módszereivel – sikeresen látta el szerepét.

Tudatosabb döntést jelez az alábbiakban megszólaló interjúalany esete, aki az ötvenes években volt kisiskolás. A faluban az 1945–47-es magyar iskolabezárásokat követően újra működött magyar és szlovák iskola is. Áttelepült magyarországi szlovák édesapától és magyar édesanyától származva, a kezdetektől kettős kötődéssel rendelkezett. Az otthoni nyelvhasználat, az anya nemzeti azonosulása nyomán magyar iskolába írták a szülők. Egy. a család életében váratlanul bekövetkezett fordulat (betegség) nyomán maga döntött úgy, hogy átlép szlovák iskolába:

„A szlovákot úgy tanultam meg, hogy én az első-másodikat magyarba végeztem. De volt két bátyám, az egyik a harmadik osztály alatt megbetegedett és szanatóriumban volt. Mikor hazajött – a harmadik osztály ott végezte, cseh bizonyítványt kapott – nem tudott magyarul, hát elfelejtett. Mi akkor néztünk, hogy úgy beszél, mint a „starenka” (nagyamama, apai oldalról) és mégsem értjük. Nem tudom, hogy ilyen gyermekfejjel hogy lehetett, de megkaptuk a bizonyítványt és – engem egy rokon tanító néni tanított – és mondtam neki, hogy szeretnék átmenni szlovákba. Mert nem értem, hogy mit mond a Lackó, és engem az zavar. Az nem zavart, hogy az unokatestvérekkel mutogattunk, mert nem értettem, és az anyukát kérdeztem... Na, mondjuk az anyuka tök nem értett szlovákul...Az apukával is, soha nem beszélünk otthon szlovákul. Sőt meglepődött, mikor mentem haza a másodikból és mondtam neki, hogy én szlovákba fogok járni. De beleegyeztek”.

A megszólaló számára ez az iskolai döntés nem volt *sorsesemény*, abban az értelemben, hogy későbbi nemzeti, kulturális azonosulásának alakulását befolyásolta volna. Magyar férfihez ment feleségül, gyermekeivel kizárólag magyarul beszél otthon, magyar iskolába íratta őket. Háztartásbeliként, majd évtizedeken át fizikai munkásként (lakatos) nem érezte úgy, hogy a szlovák iskolaválasztása különleges karrier-esélyeket adott volna számára. Ez utóbbinak is tulajdonítható, hogy gyermekei iskolaválasztásakor nem saját szlovák iskolai mintájára hivatkozott, ahogy hasonló esetekben történni szokott.

Az iskolaválasztás körülményei

A továbbiakban az iskolaválasztással kapcsolatban három témakörrel foglalkozunk bővebben, melyek egyrészt a választás aktoraival, másrészt a választás következményeivel kapcsolatosak. Arra keressük a választ tehát, hogy (1) milyen szülői *várakozások* kapcsolódnak az adott iskola kiválasztásához; (2) milyen az iskolaválasztás és a társadalmi siker kapcsolata, illetve miként fogalmazódik meg a siker egy multietnikus közegben; (3) az iskolaválasztásnak milyen *nem várt* (például nyelvhasználati változások) és kifejezetten *negatív következményei* lehetnek a család szempontjából, a gyermek jövőjére nézve.

1. A döntéssel kapcsolatos szülői elvárások

Amint arra korábban, Lampl Zsuzsanna kutatását (2000) idézve is utaltunk, a vizsgált térségben a *szlovák nyelvtudás kulcsszerepet* játszik a szülők iskolaválasztásában, és egyben a szlovák iskola választásának egyik leggyakoribb közvetlen oka. A családok döntő többsége az államnyelv tökéletes elsajátítását elengedhetetlenül fontosnak, az iskolai oktatás egyik alapfunkciójának tartja. Ehhez kötik a gyermek további iskolai sikereit (szakiskolai, gimnáziumi tanulmányok, egyetem), és a szlovák nyelvtudáson keresztül remélnék

gyermeküknek jövőbeli társadalmi sikereket, boldogulást. Amennyiben a szülőnek sikerült jól megtanulnia szlovákul az iskolában (vagy úgy, hogy szlovák iskolába kellett járnia ehhez, vagy a magyar iskola megtanította olyan szinten szlovákul, hogy a munka világában, a többségi szlovák nyelvű társadalomban megállja a helyét), akkor valószínűleg saját iskolai mintáját reprodukálja, ellenkező esetben nagy eséllyel *vált* iskolafajta.

A következő idézet egy olyan, magyar kötődésekkel rendelkező édesanyától származik, aki szlovák iskolákat végzett, de otthon a szüleivel mindig is magyarul beszélt. Elmondása szerint testvéreivel együtt azért kerültek szlovák iskolába, mert anyjuknak magyarként nehézségei voltak a szlovák nyelvtudással (hivatalokban és más formális helyzetekben). A szlovák alapiskola ugyan nem okozott számára különösebb gondot (ellentétben sok más esettel, ahol a magyar gyerekeknek nyelvi, beilleszkedési problémái adódnak a szlovák nyelvű környezetben), viszont paradox módon, szlovákul csak a későbbiekben tanult meg jól:

„...a szlovák iskola nagy része magyar volt, a tanítók magyarul beszéltek velünk...Mikor középiskolába kerültem, szlovákba, jöttem rá, hogy én nem is tudok szlovákul rendesen...Na, ott tanultam meg aztán.”

Az interjúalany gyermekei iskolába íratásával kapcsolatos döntésében nem saját iskolai mintáját reprodukálta: magyar iskolát választotta számukra, mert úgy gondolta, *„ahhoz nem kell szlovák iskolába járni, hogy valaki rendesen megtanuljon szlovákul”*. A döntéshez hozzájárulhatott, hogy az interjúalany férje magyar nemzetiségű és magyar iskolákat végzett, továbbá az, hogy férje faluja, ahová a házasságkötést követően költöztek, magyar nyelvi közeget jelentett. A következő interjúrészlet szerint, mely ugyanattól az édesanyától származik, a szlovák nyelv elsajátítása lett volna a szlovák iskola melletti egyetlen szempont. Mivel azonban saját nyelvtudását kitűnőnek véli, elég biztosítékot lát arra, hogy gyermeke is kellőképpen megtanul szlovákul. *„Én úgy gondoltam, hogy én már tudok szlovákul, én besegítek. Én már azt, amit fog kelleni segíteni az iskolában, azt besegítem”* – összegzi a magyar iskola mellett szóló döntését. Azt, hogy annak idején szülei őt szlovák iskolába írárták, utólagosan negatív élményként kezeli, mivel nemcsak kiszakították őt eredeti nyelvi közegéből (a családi nyelv otthon a magyar volt), de szlovákul sem tanult meg jól (csak később a középiskolában). Saját gyermeke iskolaválasztásakor erre a tapasztalatra (kudarcélményre) hivatkozik elsősorban:

„...Mert veszem a példát magamról. Magyar oviról szlovák iskolába. Még jó, hogy volt olyan tanító, aki megmagyarázta nekünk magyarul, hogy mit akarnak tőlünk. Mert szerintem az olyan egy kis elsősnek, mint amikor beleteszik a vízbe, hogy 'no most akkor már ússzá'.”

Az idézett édesanya úgy gondolja, hogy az iskolában szerzett szlovák tudás pillanatnyilag bőven elég kislányának, és a további boldoguláshoz is elegendő alapot teremt. Magyar többségű faluban élnek, a rokonság magyar nyelvű, a napi interakciók során egyelőre elég az a szlovák nyelvtudás, amit a tanórákon elsajátít; a későbbiekben meg majd úgyis „ragad rá” több szlovák tudás, ha domináns szlovák nyelvi környezetbe kerül.

Következő interjúalanyom, Laura a multietnikusnak mondható Sellyén él. A város hétköznapiiban való részvételéhez, a társadalmi kapcsolatainak fenntartásához, a városi lét teljes megéléséhez elengedhetetlennek tartja a szlovák nyelvtudást, és azt gyermekeinél is szorgalmazza. Gyermekekorától kétnyelvű környezetben mozog, két nyelven szól ismerőseihez, barátaihoz. Ugyanakkor, mivel magyar iskolákat követően sikeresen végzett szlovák nyelven egyetemet Pozsonyba, saját példájával cáfolja, hogy a szlovák nyelven

szerzett ismeretek előfeltételei lennének a társadalmi érvényesülésnek. Ehelyett Laura a maga természetes közegében elsajátított szlovák nyelvtudás híve. Kétnyelvű kislányát magyar iskolába szánja (Laura férje szlovák), mert úgy gondolja, hogy a gyermeknek nem lenne máshogy alkalma megismerni a magyar irodalmat, magas kultúrát, ez utóbbiakhoz formális iskolai oktatásra van szükség.

Laurával ellentétben, a következő édesanya, aki szintén jól beszél mindkét nyelvet, gyermekét szlovák iskolába íratta, azt remélve, hogy így jobban érvényesül majd a későbbiekben. Saját döntését is igazolva, szűkebb környezete szlovák iskolaválasztáshoz kötődő sikertörténeteit elemzi a következő részletben:

„Hát itt vannak a szomszédék is, mind a kettő magyarok és a gyerekeket már szlovák iskolába írátták be... Annyira megtanultak ezek a gyerekek szlovákul, hogy az egyik kislánynak bakalár [BA] a végzettsége, a másik valami jegyző vagy mi, a bíróságon dolgozik Galántán. Azért oda se került volna be, ha nem értené, ha nem tudna jól szlovákul! Ha nagyon elgondolkodnék, még sok ilyen esetet tudnék.”

A részlet arról tanúskodik, hogy az interjúalany a sikeres karriert elsősorban a szlovák nyelvtudáshoz köti. Ez utóbbi nemcsak a felsőfokú tanulmányok sikeres elvégzésére jogosítja az érintettet, hanem munkahelyet is ezúton tud szerezni – az állami hivatal (bíróság) kétségtelenül ilyennek számít.

Felvetődik a kérdés, vajon miért éppen a szlovák nyelvtudás motiválja az iskolaválasztással kapcsolatos döntéseket? Úgy tűnik, a szlovák nyelvsajátítás kérdésén keresztül közvetett módon számos nem-etnikus szempont érvényesül, ezt nevezik a szülők összefoglaló néven *érvényesülésnek* (karrier, társadalmi siker, elismerés, egyéni boldogulás, stb.). Vagyis a szlovák nyelvtudás, az államnyelv ismerete – amint azt a legtöbben helyesen felismerik – olyan készség, felkészültség ma Szlovákiában, amely nélkül nehéz társadalmi mobilitásról beszélni. További kérdést jelent, hogy vajon a szlovák iskolai oktatásnak instrumentális szerepe van-e e készségek megszerzésében, vagy pedig a kisebbségi magyar iskola is elláthatja ezt a funkciót.

Sok szülő a nem etnikus szempontokat sorolva az iskola színvonalára, tanulmányi eredményeire, iskolán kívüli szabadidős tevékenységére helyezi inkább a hangsúlyt (színhátszó kör, irodalmi színpad, sportakciók, kirándulások), vagy egy-egy kiugró tanáregyéniség miatt dönt az iskola mellett. Napjainkban egyre fontosabbá válik az angol (esetleg német) mint idegen nyelv korai megjelenése a kötelezően választható tanrendben, valamint a számítástechnika-oktatás, illetve az iskola ez irányú felszereltsége. Vannak szülők, akik magyar iskolát választva amellel érvelnek, hogy így a gyermek előtt nyitva állnak a magyarországi közép- és felsőoktatási lehetőségek, amit általában magasabb színvonalúnak, jobbnak tartanak a hazainál. (Tény, hogy a galántai és sellyei járásban egyre több az olyan család, aki gyermekét a határ túloldalán lévő magyarországi közép- és főiskolákban taníttatja – Győrben, Sopronban, Mosonmagyaróváron, Egerben.) Mások a magyar iskolának ezt a sajátosságát éppen hátrányként értelmezik; a magyarországi továbbtanulást nem tartják reális opciónak, mint mondják, a gyerekek majd Szlovákiában kell érvényesülnie, ehhez pedig a magyarországi iskola kevés, vagy nehezen használható felkészültséggel látja el.

2. Iskolaválasztás és a siker összefüggései

A közoktatás kiemelt feladata, hogy az egyént alkalmassá tegye bizonyos társadalmi szerepekre, és olyan tudásokkal lássa el, amelyek alapján gazdasági, szociális, kulturális és egyéb értelemben értékes tagja lehet a társadalomnak (Feischmidt–Nyíri 2006: 15). A közoktatásnak e mellett a közösségi célja mellett kell, hogy legyen egy másik, az egyén szempontjából értelmezett célja is: az egyén individuumként való boldogulása legalább annyira fontos cél. Ezt nevezi a hétköznapi nyelvhasználat sikernek. A siker sokféle dimenzióból tevődik össze, társadalmi, magánéleti, gazdasági és emocionális aspektusokkal egyaránt rendelkezik.

Hogy milyen utak vezetnek a kultúránként és társadalmanként változó értelemben használt sikerhez, és abban az iskolának milyen szerepe van, erről meglehetősen eltérőek a vélekedések. A vizsgált térség közoktatásáról elmondható, hogy az a társadalom szerves része, senki sem vitatja alapvető társadalmi funkcióját. Dél-Szlovákia etnikailag vegyes térségeiben, ahol magyar és szlovák általános és középiskolai képzés egyaránt rendelkezésre áll (a kutatás idején a magyar nyelvű felsőoktatási képzés is beindult a szlovákiai Komáromban bizonyos szakokon), változatos érvek fogalmazódnak meg arról, hogy a magyar vagy a szlovák nyelvű iskolai képzés segíti-e hozzá a magyar, illetve kettős-többes etnikai háttérrel rendelkező gyermekeket a biztosabb sikerhez. Az előbbieken a szlovák nyelvű oktatás elleni, illetve mellette szóló érvekkel már megismerkedtünk.

A külföldi migrációs és oktatásügyi szakirodalom változatos adatokkal szolgál a kisebbségi helyzetben lévő gyermekek iskolai eredményeiről (és ezen keresztül társadalmi sikeréről). Ogbu (1990) a többségi iskolarendszerben folyamatosan alulteljesítő migráns gyerekek eseteit elemzi. A jelenséget a kisebbségi csoportnak a társadalomban elfoglalt *státuszával, integrációjának mértékével* hozza összefüggésbe. A szerző szerint adott csoport társadalmi státusza, kulturális mintái befolyásolják a gyermekek iskolai sikerességét. Az ún. „kényszerkisebbségek” (*involuntary minorities*) olyan *másodlagos kulturális különbségektől* szenvednek, amelyek a migráció következtében jelentkeznek. Mivel a „kényszerkisebbségek” és az „önkéntes kisebbségek” céljai lényegesen eltérnek egymástól, a sikerrel, boldogulással kapcsolatban kialakított hétköznapi elméleteik (*folk theories of success*) is különböznek, valamint az iskolához is eltérően viszonyulnak. A kényszerkisebbségek dilemmája, hogy összeegyeztethető-e, és ha igen, miként, a többségi iskolai siker, valamint a kisebbségi kultúra és identitás megőrzése (Petroni 1970).

Ogbu elmélete számos nemzetközi ellenpéldával cáfolható, akár saját terepéről, az Egyesült Államokból vett esetekkel is. Míg a kínai migráns gyerekek híresen jól teljesítenek az amerikai oktatási rendszerben, addig a mexikóiakról nem mondható el ugyanez, holott mindkettő „önkéntes kisebbségnek” számít Ogbu iménti rendszerében. Továbbá, a kelet-közép-európai kisebbségeket nehezen lehetne „kényszerkisebbségként” kezelni; ők a társadalom aktív tagjai, társadalmilag-kulturálisan integrálódtak, az állam iránt maximális lojalitással viseltetnek. Az iskola és siker összefüggésében, a homogén etnikai háttérrel rendelkező szülők többsége automatikusan a saját etnikai közösség iskolája (magyarként magyar, szlovákként szlovák) mellett dönt, mindemellett, az adott nyelvű iskolahálózat *belül* számos *nem etnikus* szempontot is figyelembe vehetnek. Az empirikus adatok alapján, az előbbiekkal ellentétben, a köztes identitású, többes etnikai kötődéssel rendelkező családok jelentős része, kilépve a nemzeti-etnikai kritériumrendszerből, *nem etnikus szempontok szerint* választ iskolát (többnyire szlovákot), és igyekszik gyermekét a siker, a társadalmi érvényesülés útjára terelni.

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk az interjúkban elhangzott siker-narratívákat, érdemes végiggondolnunk, mit nevez a mai dél-szlovákiai társadalom egyéni sikernek. A siker fogalma társadalmilag konstruált; azt jelzi, mit tart egy adott közösség követendő, kívánatos életstratégiának, és mit rejt számára a *jó élet* fogalma. Az 1989-es politikai-gazdasági rendszerváltást követően Dél-Szlovákia lakosságának értékrendje és életcéljai jelentősen átformálódtak. Más kelet-közép-európai rendszerváltó társadalmakhoz hasonlóan, a piacgazdaság, a versenykapitalizmus előretörésével felértékelődtek az olyan tulajdonságok/tudások, mint a jó kommunikációs készség, mobilitás, gyors helyzetfelismerő készség, bátorság, kockázatvállalás, agresszió, stb. Mindezen tudások és készségek a szocialista tervgazdaság időszakában csak korlátozott mértékben érvényesülhettek, illetve helyettük másfajta képességekre volt szükség. A szülők és diákok az új értékeknek megfelelő képzést kezdték el keresni az általuk választott iskolai oktatásban. Egészében véve, az oktatásról sokkal inkább piaci szabályok szerint kezdtek el gondolkodni, ahol az iskola és a pedagógus a kínálati oldalon, míg a szülők és gyerekek a keresleti oldalon foglalnak helyet.

A vizsgált térség társadalmi átalakulásaiban az európai uniós csatlakozás jelentette a következő mérföldkövet. Azzal, hogy megnyílt Nyugat-Európa és a szomszédos Magyarország munkaerőpiaca a szlovák munkavállalók előtt (ez utóbbi még az EU-csatlakozást megelőzően), átértékelődött az idegen nyelvek szerepe, valamint a szlovák és magyar nyelv munkaerő-piaci értéke. Napjainkban harmincezer körüli szlovák munkavállaló dolgozik az Egyesült Királyságban, az ő elbeszéléseik egyértelműen siker-narratívákban fogalmazódnak meg, ám adott esetben a magyarországi munkavállalás is státusznövekedéssel jár az adott munkavállaló és családja számára.

Egy szlovák nemzetiségű, vegyesházasságban (magyar feleséggel) élő apa gyermekei iskolaválasztásával kapcsolatban kiemeli a magyar nyelvnek szánt szerepet gyermekei jövőjét illetően. Ő maga felnőttkorára, magyar felesége hatására sajátította el a nyelvet, annak ellenére, hogy családjában voltak magyar rokonok (magyar nagynéni). Értelmiségiként olyan absztrakt tényezőket is figyelembe vesz fiai jövőjét fontolgatva, mint az ország politikai jövője, gazdasági folyamatai, stb. Jellemzően elit hozzáállásról van szó; az iskolaválasztás nem a szülők iskolai modelljének mechanikus reprodukciója, hanem gondos kalkulációk során, a nyelvet, kultúrát instrumentalizálva történik. A szlovák anyanyelvű apának fiai szlovák nyelvtudásához való viszonyát szintén ilyen szempontok határozzák meg.

Kérdés: Mikor a fiúk iskolába íratására került a sor, volt bennetek bármiféle kérdés ezzel kapcsolatban, hogy melyik iskolába kell menjenek?

„M: Hát én is akartam, hogy tanuljanak meg jól szlovákul. Úgyhogy inkább az ovinál volt a kérdés, hogy hova menjenek. Akkor én végiggondoltam, hogy ha oviba szlovákba megy, hat éves korára megtanul annyira jól szlovákul, hogy utána már mehet magyar iskolába. És hát láttam, hogy magyarul jobban tud, és ha magyar iskolába fog járni, akkor könnyebb lesz neki...Na és még aztán, ahogy mentünk előre időben, még annyira se bánom, hogy nem szlovákul tanultak meg jól, mert látom azt, hogy a szlovák republikában nem igen megy az ekonomika...ekonomické podmienky neni sú veľmi dobré (nem jó a gazdasági helyzet). A magyarokkal viszont mehetnek Magyarországra.”

Tény, hogy az európai uniós csatlakozást követően sok, magyar nyelven beszélő dél-szlovákiai lakos a határ túloldalán vállalt munkát az akkor frissen megnyílt nemzetközi gyáregységekben (Volkswagen, Audi, Suzuki). (Azóta a helyzet lényegesen átalakult, mivel sok hasonló gyáregység létesült Szlovákia területén, illetve a meglévő magyarországi

gyárrészek – az olcsóbb munkaerő miatt – Szlovákiába települtek át.) A munkavállalókat a galántai és sellyei járásból a cég szervezett buszokkal szállította naponta a gyáregység és a lakóhely között. Esetükben a magyarországi munkavállalás nem járt lakóhelyváltással. Hasonlóképpen, a magyar nyelvtudás segítette munkához azt a korábban munkanélküli fiatal férfit, aki szlovák iskolákat végzett, de jól beszél magyarul. Egy szlovák fuvarozó cégnek dolgozik, heti három-négy alkalommal kel útra Magyarországra, hogy egy ottani üzletláncnak szlovák húsipari termékeket szállítson. Megelégedéssel meséli az interjú során, hogy az ottani kollégákkal könnyen szót ért, rendszerint elbeszélgetnek, politizálnak, összehasonlítják a két ország életszínvonalát, napi történéseit. Mióta ezt a munkát végzi, Magyarországhoz is jobban kötődik, felértékelődött a magyar nyelvtudása, otthonról (magyar édesapjától) kapott kulturális tőkéje. A dél-szlovákiai határmenti régiókban/kistérségekben az utóbbi évtizedben megszaporodott a magyar–szlovák vegyesvállalatok száma, megeléknült üzleti kapcsolatai munkaalkalmat teremtenek számos kétnyelvű beszélőnek (például adminisztratív, fordítói állások, üzleti tanácsadás, marketing, stb.); a szlovák és magyar nyelvtudás alapkövetelménnyé vált ezekben az esetekben. A dél-szlovákiaiak által kedvelt bevásárlóvárosban, Győrben pedig gyakori felirat a boltok ajtaján: „szlovákul tudó eladót felvesszünk”. E példákkal nem azt akarjuk sugallni, hogy hirtelen döntő jelentőségűvé vált a magyar nyelvtudás Dél-Szlovákiában és e lehetőséget felismerve a kettős nyelvhasználatú élők egyszerűen magyar iskolát választanak emiatt gyermekeiknek; egyáltalán nincs erről szó. Viszont tény, hogy a lehetséges sikertörténeteknek, a hétköznapokban való boldogulásnak olyan új terei nyíltak meg a térség politikai-gazdasági átalakulása során, amelyekre egy olyan kutatás során, mint amilyen a jelenlegi is, érdemes odafigyelni.

3. Az iskolaválasztás nem várt következményei

Az iskolaválasztással kapcsolatos döntés során, mint azt korábban megállapítottuk, a köztes identitású, többes nyelvi-kulturális kötődésekkel rendelkező családok esetében elsősorban nem etnikus szempontok érvényesülnek (karrier, boldogulás, sikeresség, érvényesülés). Ezeknek az elsősorban nem etnikus döntéseknek ugyanakkor lehetnek – és a legtöbb esetben *vannak* is – etnikus következményei a család és a gyermek további életében. Ezek gyakran nem előre kiszámíthatóak, a családot váratlanul érik, és éppen ezért traumatikusan hatnak, olykor családon belüli konfliktusokat okoznak, vagy utólag negatívan értékelődnek (megbánás).

Egy adott tanítási nyelven működő iskola etnikai identitás-megjelölő szereppel is bír Dél-Szlovákiában; így az iskolaválasztás akaratlanul is egyik vagy másik kategória melletti döntést is jelent. Anka családja, mint arra már utaltunk, többes kötődésekkel rendelkezik. Esetükben az iskolaválasztás etnikailag mesterségesen elválasztó, klasszifikáló funkciója traumatikus élményként fogalmazódik meg, mivel a családon belül heves konfliktussal járt. Az alábbi etnográfiai részletből egyrészt az derül ki, hogy mennyire felkészületlenül érte őket az idézett etnikai döntéshelyzet (mely közvetlenül az iskolaválasztáshoz kötődött), megtörve az otthoni vegyesség nyugodt hétköznapjait, másrészt hosszútávra meghatározta a gyermekek hivatalos etnikai besorolását:

„A gyerekeknél soha addig nem kellett a nemzetiség, amíg nem kezdtek el iskolába járni. Hogy ott kérdezték először tőlük, hogy milyen nemzetiség. Korábban nem, nem is kellett semmihez... És akkor a gyerekek mind a ketten azt mondták, hogy szlovák nemzetiségűek. Szlovák iskolában is vannak, meg hogy Szlovákia... És akkor is az apjuk, hogy hát...(ellenezte

a gyerekek választását). Na, akkor úgy beszéltek meg, hogy úgy lesznek most, ahogy van, aztán majd tizennyolc éves korukban ők döntenek el. Ha meg akarják változtatni, az már őrajtuk függ.”

Az iménti idézet alapján nyilvánvaló, hogy az iskola előtti időszakban a gyermekek kettős kulturális, nyelvi kötődésekkel rendelkeztek, fel sem merült a választás kérdése. Az iskolaválasztás ezzel szemben egyértelmű identitás-deklarációt követelt a családtól. Hogy mennyire *ad hoc*, adott helyzettől függő volt ez a választás, arra utal az interjúrészlet utolsó két mondata, melyben magyarázatként Anka kissé szabadkozva hozzáteszi, hogy ez akkor egy ideiglenes választásnak minősült (a formáság kedvéért, valamelyik kategória mellett dönteni *kellett*, köztes megoldás nem létezett), valamint, hogy a döntés megváltoztatásának lehetőségét fenntartották arra az időre, amikor a gyermekek felnőttként önállóan dönteni tudnak etnikai kötődésükről.

A magyar nyelvi háttérű vagy vegyes házasságból származó gyermekek szlovák iskolába iratásakor – amint arra a kutatás során számos interjúalany rámutatott – általános tapasztalatként jelentkezik, hogy a gyermek otthoni nyelvhasználata fokozatosan igazodik az iskolaihoz, azaz a család korábbi magyar vagy kettős nyelvhasználata az évek során eltolódik a szlovák nyelv felé. Abban viszont már jelentős különbségek mutatkoznak, hogy ez az eltolódás végleges-e (vagyis kikopik-e a másik/korábbi nyelv a család hétköznapi nyelvhasználatából), vagy átmeneti jelenségről van szó, ami, a körülmények megváltozásával átalakulhat, akár vissza is rendeződhet.

A harmincas éveiben járó Lenka szülei magyar származásúak. Lenka megszületését követően tehát a család otthon magyarul beszélt. Lenka édesapja magyar alapiskolát és szlovák középiskolát végzett, édesanyját, magyar származása ellenére, a háborús éveket követően szlovák iskolába írták be, és a személyi irataiban is szlovák nemzetiség szerepel (feltehetően a reszlovakizáció következményeként). Lenkát a szülők, saját iskolai mintájuk alapján, szlovák iskolába írták. Az iskolaválasztás nyomán az otthoni nyelvhasználat fokozatosan megváltozott, a szlovák iskola látogatásával Lenkának a szlovák kultúra iránti kötődései erősödtek meg:

„Volt a faluban magyar és szlovák óvoda... Azt gondolták a szülők, hogy ha egyszer fog tovább tanulni (a gyermekük), és Szlovákiában. Úgyhogy inkább szlovák oviba tettek, ott kezdtem el járni. Otthon inkább magyarul beszélünk, azt hiszem. De aztán jött az első iskolai év, szlovákul kellett az iskolai házi feladatokat csinálni, úgyhogy aztán már szlovákul beszélünk”.

Lenka sikeresen végezte el az iskoláit, jelenleg orvosként dolgozik. Baráti köre többségében szlovák, de van köztük olyan gyermekkori ismerős is, akivel továbbra is magyarul kommunikál. Szívesen szólal meg magyarul, bár nyelvtudása nem anyanyelvi szintű, időnként keresi a szavakat, nyelvtani hibákat ejt. Sikeres pályaválasztásából, társadalmi érvényesüléséből adódóan nem cáfolja szülei egykori döntését. Úgy érzi, talán szükség volt a szlovák iskola választására ahhoz, hogy később egyetemi tanulmányokat folytasson és az orvosi pályán megállja a helyét. Az otthoni nyelvhasználatától eltérő nyelvű iskola választása az ő esetében a kulturális, nyelvi kötődések relativizálódásával járt. A többnyelvűség és többes kultúra híve, a körülményekhez való gyors alkalmazkodást a könnyebb „előbbre jutás” érdekében fontosnak tartja.

Végül vannak olyan sikertelen karrier-történetek, magánéleti problémák, akár kudarcok, amelyeket az interjúalanyok hajlamosak a valamikori iskolai döntésekre visszavezetni. Anka és Tibor családjára visszatérve: a szlovák iskolába íratott fiuk, Tibus felnőttkori sikertelenségeiért – munkanélküli, magánéleti problémákkal küzd – például Tibor magát hibáztatja: a probléma elemzése során a több mint húsz évvel ezelőtti iskolai döntésre utal. Az apa az alábbi interjúrészletben Tibus iskolába íratását idézi fel:

Kérdés: Amikor a fiad iskolába került, gondolom ez egy fontos döntés volt.

T: Hát igen... Én nagyon erősködtem, hogy menjen magyarba...De a feleségem azt mondta, hogy nem, mert ő fog velük úgyis tanulni, úgyhogy menjenek inkább szlovákba. A feleségem erősen, érzelmileg szlovák. Mindig is, kiáll is emellett. Lehet hogy hibás döntés volt, így visszagondolva. Mert ki tudja, hogy alakultak volna másképp a dolgok a fiammal. De mindegy...(lemondóan legyint)

K: Olyan lehetőséget nem latolgattatok, hogy az egyik gyermeket magyarba, a másikat szlovákba?

T: Lehet, hogy az lett volna itt is jó, ha mondjuk a fiam az magyarba ment volna. Másképp alakult volna biztos az élete...

K: Például?

T: Ha magyarba ment volna, akkor talán jobban meg tudtam volna fogni, és eljutott volna például gimibe, és akkor másképp alakul az élete...

Fia sikertelenségéből kiindulva Tibor egyrészt magára vállalja a felelősséget (neki kellett volna jobban kiállnia a magyar iskola mellett), másrészt a feleség sikertelen nevelését okolja („*azt hittem, hogy a gyerek jobban fog hallgatni az anyjára*”). Vagyis azzal, hogy a gyermekek szlovák iskolába kerültek, mintegy átengedte őket felesége, Anka nevelésének, ami, mint Tibus példájából utólag kiolvassa, kudarcot vallott. Tibor szerint a magyar alapiskola fia számára magasabb színvonalú oktatást garantált volna (a faluban a szlovák iskola nagyrészt „*azzal volt elfoglalva, hogy az oda beíratott magyar származású gyerekeket megtanítsa szlovákul*” – véli Tibor), aminek ellentmond, hogy Edina ugyanazt a szlovák alapiskolát végezte, mégis gimnáziumban folytathatta tanulmányait, sőt később főiskolát végzett.

Az idézett példán kívül kevés hasonló esettel találkoztunk, ahol az interjúalany az iskolaválasztást közvetlen kapcsolatba hozza valamilyen negatív életrajzi körülménnyel, különösen, ha az iskolaválasztás saját döntésnek számított. Gyakoribb, hogy az interjúalany sikertelenségét visszamenőleg szülei döntésével (iskolaválasztásával) indokolja – amiben, egyfajta narratív technikaként, szerepet játszhat a saját felelősség elhárítása. Amint azt az iskolaválasztás és siker összefüggéseinek hangsúlyoztuk, a nem etnikus elemek legalább olyan fontos – ha nem fontosabb – szerepet játszanak a döntésben; ugyanígy, a döntés negatív következményeinek számbavételénél is az ilyen (nem etnikus) körülményekre való visszautalás fordul inkább elő. Így például a nem megfelelő szakmát adó szakiskola, az intézmény alacsony színvonala, a nem eléggé elkötelezett pedagógusok, a gimnázium helyett szakközépiskola választása inkább jelenik meg tipikus magyarázatként az interjúkban.

4. A társadalmi nem szerepe az iskolaválasztásban

Az előző példában már érintettük az iskolaválasztás kutatói szempontból kétségkívül izgalmas aspektusát: a két szülő különböző szerepét az iskolával kapcsolatos döntéshozatalban, illetve az iskolaválasztás hosszú távú következményeiben, a gyermek iskolalátogatásában, annak hétköznapi részleteiben. Kérdés tehát, hogy a vizsgált régióban valójában milyen szerepet játszanak a gender-szerepek az iskolaválasztásban, hogyan viszonyul egymáshoz az etnicitás és társadalmi nem (gender) egy-egy konkrét esetben, illetve levonhatóak-e általánosító következtetések?

Terep munkám során a többes etnikai kötődésű családokkal és közvetlen környezetükkel folytatott beszélgetések alapján az az általános vélekedés látszott kirajzolódni, hogy a szülők közül az anya iskolai mintája – ezen belül is az általános iskola típusa, tannyelve – meghatározó jelentőségű az utódok iskolaválasztásakor. Ugyanakkor, az előbbieknél nem ellentmondva, az anya „fordíthat” is az iskolaválasztás korábbi mintáján a családban saját nehézségeiből kiindulva, és/ vagy mert saját iskolai mintáját nem tartja kellően sikeresnek, és gyermeke iskolai beíratásakor felül kívánja bírálni.

„(anyu) ha valahova elment, soha nem tudott senkivel beszélni. Hogyha valamilyen papírügyeket kellett intézni... Ezt el nem intézte magyarul. Sajnos. És akkor, ezért úgy döntötte el az anyu, hogy minket már szlovákba fog beíratni.”

Ugyanez az interjúalany édesanyja egy másik negatív élményét is említi az iskolaválasztással összefüggésben. Ennek tágabb életrajzi kontextusa, hogy az apát elhelyezték Észak-Szlovákiába, a vállalat egy ottani részlegébe. A csak magyarul beszélő édesanyja nehezen találta a helyét az új környezetben:

„Nem tudott ott beilleszkedni. És szerintem ez is volt olyan indíték, hogy akkor az ő gyerekei...értsenek szlovákul.”

Szlovákiában a gender-viszonyok a rendszerváltást követően a politikai, gazdasági, szociális kontextus változásával részleges átalakuláson mentek át. A liberális piacgazdaság bevezetése – elsősorban is annak korai szakasza, mely a kíméletlen piaci versenyről és a szociális érzéketlenségéről vált ismertté –, valamint a tradicionális-konzervatív értékekre építő nemzeti pártok előretörése a nők munkaerőpiaci és általában érdekérvényesítési esélyeinek gyengülését eredményezte. Ez jelentős visszalépést jelentett a szocialista Csehszlovákiának a női emancipáció terén nagyrészt egalitárius társadalmi berendezkedéséhez képest. Mindemellett a rendszerváltást követő gazdasági struktúraváltás, a gyárak, ipari egységek bezárásával és az ott alkalmazott (többségében) férfiak tömeges elbocsátásával számos családból éppen a nőnek sikerült jobban elhelyezkednie, például a megerősödött banki szektorban, a szolgáltatóiparban, és egyéb tipikusan női munkahelyeken. Továbbá, az empirikus adatok alapján, gyakran a nők bizonyultak mozgékonyabbnak, rugalmasabbnak az új munkalehetőségek megtalálásában – például a szomszédos Ausztriába szerződtek asszisztensnőnek, ápolónőnek, gondozónak, elárusítónőnek, vagy jövedelem-kiegészítésként eljártak piacozni (mezőgazdasági terményt, virágot árulni) Észak-Szlovákiába és Csehországba. A nagyobb jövedelemszerző erővel bíró nő gazdasági ereje és ezzel együtt társadalmi pozíciója automatikusan megnő a családban, jelentősen átstrukturálva ezzel a gender-viszonyokat.

A fenti két folyamat valószínűleg együttesen érvényesült az elmúlt évtizedekben az általam vizsgált területen, és ebből kifolyólag változatos gender-modellek és családi minták alakultak ki. Nehezen lehet megállapítani, vajon domináns(abb) szerepbe kerültek-e a nők a rendszerváltás után vagy sem, illetve, hogy hogyan alakult a nők döntéshozó szerepe, esetünkben az iskolaválasztással kapcsolatban. Annyi minden bizonnyal megállapítható, hogy a család fogalma – és ezzel együtt a gender-szerepek – jelentősen átalakultak az 1989 előtti társadalomképhez képest.

Nézzük ezek után, hogy a társadalmi nemi szerepek (gender) és az etnicitás kérdésköre miképpen viszonyul egymáshoz egy-egy individuum és párkapcsolat szintjén, valamint az általunk érdekesnek tartott döntéshozatali folyamatban, az iskolaválasztás során. Dél-Szlovákia etnikailag vegyesen lakott területein nem jellemző az etnikailag egyirányú házassági gyakorlat – például az, hogy szlovák férfiak magyar nőket vennének feleségül, és fordítva nem –, s ez a két etnikai csoport hasonló társadalmi státuszára utal.

Amint azt a korábbiakban már megállapítottuk, azokban az esetekben, ahol a család etnikus értelemben vett homogenitása valamilyen mértékben kimoszult (például magyarként a szülők egyike legalább szlovák iskolába járt), illetve a család köztes etnikai pozícióval rendelkezik, nagyobb valószínűséggel választanak szlovák iskolát, mégpedig a társadalmi mobilitás elve alapján (vagyis az érvényesülés érdekében). Az ezekről a választásokról szóló narratívákban a gender-szerepek (pontosabban az anyai szerep) instrumentális funkciót látnak el, gyakran magyarázatul szolgálva a szlovák iskola választásához, elfedve a tényleges okokat.

Az egyik ilyen tipikus gender-reprezentáció, amikor az iskolaválasztás annak közvetlen következménye, a szülők majdani kötelességének tükrében jelenik meg; elmondásuk szerint a szülők annak alapján döntenek, hogy kinek a feladata lesz tanulni a gyermekkel, legalábbis az alapiskola-látogatás első néhány évében. A kutatott két járásban, a köztes etnicitású családokban (is) tipikusan *anyai* feladatként reprezentálódott az otthoni korrepetálás és lecketanulás. Ennek alapján, amennyiben az anya iskolai végzettsége szlovák, függetlenül a családban használt nyelvtől, illetve a szülők etnikai háttérétől, akkor e körülmény teljes mértékben magyarázza a (szlovák) iskolaválasztást. Egy taksonyi-galántai fiatal pár esetében, ahol az apa magyar származású, magyar gimnáziumot végzett, az édesanya pedig teljességében szlovák (nem beszél magyarul, szlovák iskolákba járt), két fiukat magyar óvodába, de szlovák iskolába írtatták, mivel a gyerekekkel „*az anyjuknak van több ideje foglalkozni*”. Az apa elbeszélése szerint feleségével „*ez volt a kompromisszum*” – a magyar óvoda kellően megerősítette a kicsik magyar nyelvtudását, ezt követően már gond nélkül lehetett őket szlovák iskolába íratni (a másik nyelvet már jól bírták). A családi döntés háttéréhez tudni érdemes, hogy míg az anya középiskolát végzett, az apa jogi diplomát szerzett, egyetemi tanulmányai során született mindkét gyermekük, akiknek gondját elsősorban az anya viselte ebben az időszakban is. Érdemes felfigyelni azonban az apa társadalmi mobilitására, ambiciózus karakterére („*egyszerű tanító családból származva a jogi diplomáig vittem*”), amit nyilvánvalóan gyermekeiben is szeretne viszontlátni – ehhez pedig a szlovák iskolát megfelelő eszköznek tekinti. Negatív példaként említ olyan eseteket, amikor magyar középiskolát végzett évfolyamtársai küszködtek az államnyelvvél, amit ebben a szakmában magyar hátránynak tart.

A korábbiakkal ellentétben, azok a köztes etnikai pozícióval rendelkező családok, ahol az anya iskolai modellje nem egyezik meg a gyermeket érintő iskolaválasztással, ez utóbbit logikusan *nem az anyai szereppel* magyarázzák, hanem egyéb indokokkal. Ezek között szerepelhetnek külső infrastrukturális adottságok (közelebb volt a szlovák iskola, csak alsó

tagozatos magyar iskola van a faluban), társadalmi indokok (a szomszéd, rokon gyerekek is oda járnak), vagy esetenként nyílt mobilitási szándék („*azt gondoltuk, hogy mégiscsak Szlovákiában élünk, jobb, ha szlovákba megy...*”)

Az előbbire példa az az interjúrészlet, amelyben egy foglalkozását tekintve *magyar* óvodában tanító, magyar etnikai háttérrel és iskolázottsággal rendelkező, vegyesházasságban élő nő saját gyermeke szlovák iskolaválasztását indokolja:

„...*mivel mi iskolai lakásban laktunk a galántai N iskolában [a férje szlovák iskolai tanító volt] ott kaptunk egy lakást az iskola épületében...és amikor a lányaink... mivel ott laktunk az iskolában, nem kellett őket vinni-hozni. Megtanultak szépen szlovákul, de sajnálom nagyon [hogy nem magyarba jártak]*”.

A továbbiakban elmondja, mennyire fontos lett volna, hogy a magyar mondókákat, meséket, és történeteket (irodalmat) megtanulja a lánya – ő maga magyar pedagógusként ezzel szokta a leendő szülőket a magyar óvoda mellett meggyőzni. Ugyanakkor büszkén számol be róla, hogy lánya sikeresen végzett el egy egyetemi szakot. Magyarán, a szlovák iskolaválasztás kimondatlanul bár, de nem bizonyult rossz döntésnek, gyermeke sikeresen állja meg a helyét. *Magyar pedagógusként* azonban „kötelességének” érzi hangsúlyozni a választás okozta veszteséget, azt, hogy lánya gyakran sajnálja, hogy elvesztette magyar kötődését, „identitását”: „...*mivel szlovák iskolákba járt, azért az a nagy hazafiasság [magyar] az nincs meg benne...csak azért, mert szlovák iskolába járt. Gyakran mondja, hogy 'anyu, a magyaroknál olyan kollektív a hangulat'.*”

A következő etnográfiai példa egy olyan anyától származik, aki kettős etnikai-nyelvi kötődéssel rendelkezve szlovák iskolákat végzett, ám magyar férje miatt magyar környezetbe (Sellye közeli faluba) került a későbbiekben. Kislányát ez utóbbiak hatására magyar iskolába íratta. Mivel saját iskola modellje nem hozható fel indoklásként (amire amúgy sem különösen büszke, hiányolja azt a tudást, amit magyar iskolában szerezhetett volna), a választott iskola minőségét jelöli meg legfőbb magyarázatként, amiben természetesen mobilitásbeli megfontolások is szerepelnek:

„...*a magyar iskola nekem itt abban tetszett, hogy sokra jutottak, akik itt végeztek a faluból, Prágában tanul az egyik...úgyhogy én nem félek attól, hogy nem fog tudni...[szlovákul]. Mert lehet, hogy hamarabb fogja megtanulni a többi nyelveket, hogyha az anyanyelvet megtanulja rendesen.*”

Az idézett részletben megjelenik a válasz arra a gyakori feltételezésre, ami a magyar iskola választásától sok szülőt elriaszt, hogy nem fog kellően megtanulni a gyerek szlovákul. Ezt az édesanya elutasítja azzal, hogy egyrészt számtalan példa van rá a faluból, hogy a magyar iskolában végzetek érvényesülni tudnak a többségi társadalomban, másrészt azt a – gyaníthatóan mástól (pedagógustól) átvett – szakmai érvet hangoztatja, hogy az anyanyelv megerősítése kulcs a további sikeres nyelvtanuláshoz, és ezen keresztül a társadalmi érvényesüléshez, mobilitáshoz.

Mindeddig a döntéshozó szülő társadalmi nemi szerepét, illetve az anyai szerep iskolaválasztással kapcsolatos lehetséges összefüggéseit vizsgáltuk. Kevésbé tipikus esetként, kutatásom során találkoztam olyan anyával is, aki *kislányát* (kifejezett hangsúlyt helyezve a gyermek nemére!) a könnyebb társadalmi érvényesülés, a jobb munkaerő-piaci lehetőségek reményében szlovák iskolába íratta.

Az alábbiakban idézett interjúalany harminc év körüli nő, magyarul érettségizett, szlovák férfihez ment feleségül. Kislánya születése után iratkozott be levelező tagozaton egyetemi képzésre, angolul tanult, párhuzamosan egy külkereskedelmi cégnél dolgozott. Tanulmányai során kapcsolata megromlott a férjével, aki nehezményezte felesége szakmai ambícióit. Még a diploma megszerzése előtt elváltak. Lányát egyedül nevelve fejezte be tanulmányait.

Kérdés: Éva, ugye magyar mezőgazdasági iskolát végeztél, magyarul érettségiztél?

É: Igen. A lányomat Galántára az N. iskolába írtattam.

K: Szlovákba?

É: Igen... Én nagyon megszenvedtem a férjemmel, az irigykedéseivel, hogy ő kevesebbnek érezte valamiért magát, mert neki csak egy inasiskolája van. Nekem olyan nehezen sikerült diplomát szereznem így... Azt hiszem, ha szlovák érettségi után mentem volna, könnyebb lett volna. Én tudom mi az, nehezen előremenni az életben. A lányomnak, ha már lánynak született, jobb sorsot akarok...

A hagyományos családmódel szerint a megszólaló Évának a család hétköznapjainak zökkenőmentes működtetése lett volna a feladata. Szakmunkás férje legalábbis ezt várta volna el tőle. Éva felsőfokú tanulmányai, karrier-tervei gyanakvással töltötték el a férjet, amiért a társadalmilag neki szánt szerepköréből ki akart törni. Az olyan hagyományos közegben, mint amilyenek, legalább részben, Éva faluja mondható, felmerül ilyenkor az a kérdés is, vajon nem a család működtetése és a gyermeknevelés rovására történik-e mindez. Éva házassága nem bírta el azt az értékrendbeli különbséget, ami a férj által képviselt konzervatív családmódel és Éva modern, emancipációs tervei között feszült. Ebből a tapasztalatból kiindulva, lánya esetében Éva „biztosra akart menni”. Úgy érzi, hogy a szlovák iskola és ezen keresztül a szlovák nyelv tökéletes elsajátítása instrumentális szerepet játszik nemcsak a társadalmi mobilitásban (karrier-lehetőségek), hanem gender-szempontról is felszabadító jelleggel bír – az előbbi sikeres elérése ugyanis egyenjogúsíthatja a nőt.

Éva esete azonban meglehetősen egyedinek számít. Sok magyar iskolát végzett, magyar etnikai háttérrel rendelkező anya írta szlovák iskolába gyermekét, azonban a társadalmi mobilitás és gender ilyen fajta közvetlen összekötése ritkaságszámba megy. Ugyanakkor egy-egy ilyen példa is sokat elárul az adott társadalom gender-viszonyairól, valamint a társadalmi nem lehetséges szerepéről az etnicitás és társadalmi mobilitás összefüggéseinek jobb megértésében.

Összegzés

Az iskolaválasztás típusainak elemzését követően bemutattuk azon szülői várakozásokat, amelyek meghatározó szerepet játszanak a döntéshozatalban, közülük is a szlovák nyelvtudás funkcióját állítva a középpontba. Megvizsgáltuk továbbá az iskolaválasztás és (társadalmi) siker összefüggéseit, valamint az iskolaválasztással kapcsolatos nem várt következményeket. A tanulmány zárásaként pedig az iskolaválasztás egy sajátos aspektusára, a gender (társadalmi nem) lehetséges szerepére hívtuk fel a figyelmet, illetve mutattunk be olyan, nem-etnikus

szempontokat, amelyeket gyakran a szülők a társadalmi nemre (anya szerepe) hivatkozva fednek el. Az elemzések során arra a megállapításra jutottunk, hogy míg a homogén etnikai kötődésekkel rendelkezők automatikusan választanak iskolát gyermeküknek, a kettős etnikai kötődésekkel rendelkezők esetében nincsenek ilyen kész válaszok az iskolát illetően. Az interjúk alapján ugyanakkor az látszik kirajzolódni, hogy a várakozásokkal ellentétben, többségében nem *etnikus* szempontok alapján döntenek ezek a családok, hanem számos más, *nem-etnikus* tényező játszik szerepet iskolaválasztásukban, többek között a siker, társadalmi érvényesülés, elismerés és mobilitás.

Irodalom

Andor Mihály–Liskó Ilona 2000: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra.

A. Szabó László 2006: *Magyarok Szlovákiában. Oktatásügy 1989-2006*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Bourdieu, Pierre 1986: The Forms of Capital. In: John Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press.

Bourdieu, Pierre 1996a: Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem.

Bourdieu, Pierre 1996b: Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem.

Brubaker, Rogers–Feischmidt, Margit –Fox, John–Grancea, Liana (2006): *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton, NJ, Princeton University Press.

Feischmidt Margit–Nyíri Pál (szerk.) 2006: *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, Sík Kiadó, 2006.

Guillemette, Yvan 2007: Breaking down monopolies. Expanding choice and competition in education. *Backgrounder*, No. 105, October 2007.

Lampl Zsuzsanna 1999.: *A saját útját járó gyermek*. Három szociológiai tanulmány a szlovákiai magyarokról. Pozsony, Madách–Posonium.

Mandel Kinga– Papp Z. Attila (szerk.) 2007: *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.

Ogbu, John U. 1990: Minority Education in Comparative Perspective. *The Journal of Negro Education*, Vol. 59 (1): 45–57.

Petroni, F.A. 1970: Uncle Toms: White stereotypes in the Black movement. *Human Organization*, 29: 260–266.

Sorbán Angella 2000: „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség* 3 (21).

Jegyzetek

[1] Jelen tanulmány doktori disszertációm része, amelyet a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának Kommunikációs programján védtem meg 2010 szeptemberében. Témavezetőm Feischmidt Margit volt.

[2] Míg az egyik járási központ, Galánta (Galanta) mintegy 15 ezer főnyi lakossal rendelkezett és ebből 9 ezer volt szlovák és 6 ezer magyar, addig a másik városban, a 25 ezer főt számláló Vágsellyén 5 ezer magyar és 20 ezer szlovák élt.

[3] Pierre Bourdieu *kulturális tőkének* nevezi azt a társadalmi potenciált, melynek tárgyiasult formái a kulturális termékek, és intézményesített változata például az *oktatási rendszer*, valamint végterméke az *iskolai végzettség*. A kulturális tőkéhez kötődik a *társadalmi tőke* fogalma mint „potenciális és aktuális források összessége”, amely „kölcsonös ismeretségek és egymás elismerésének tartós, többé-kevésbé intézményesített hálózatát alkotja”. (1986: 248).



ÁRENDÁS ZSUZSANNA

etnológus, Néprajzi Múzeum, Budapest

zsarendas@gmail.com

Árendás Zsuzsanna a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen 1998-ban szerezte angol szakos bölcész, valamint etnológusi diplomáját (MA). Ezt követően a Közép-Európai Egyetemen (CEU), Budapesten folytatott tanulmányokat, és Nacionalizmus szakon (Nationalism Studies) szerzett MA képesítést. Az Open Society Foundation Civic Education Project (CEP) ösztöndíjas programjának keretében két tanév során a Pécsi Kommunikációs Tanszék vendégoktatója volt. 2004–2005 között a Sasakawa-Tokyo Foundation doktori ösztöndíjasa a Jawaharlal Nehru Egyetemen Új-Delhiben. Doktori fokozatát a PTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájában 2010 szeptemberében szerezte meg. Disszertációjának címe: „Etnicitás és hibrid pozíciók: Fókuszban az iskolaválasztás és az iskolai szocializációhoz fűződő viszony két dél-szlovákiai járásban”. 2009–2010 között a CEU Szociológia és Szociális Antropológia tanszékének ösztöndíjas kutatója, állampolgárság és migráció témakörben. 2011-től a Néprajzi Múzeum OTKA kutatója, a kutatás a budapesti migránsokat és a migráció tárgykultúráját vizsgálja.

Főbb kutatási területei: iskola és etnicitás, hibrid etnicitás, állampolgárság és migráció, migráció és iskola, migráció és tárgykultúra



Szoták Szilvia

A MAGYAR NYELV SZEREPE A FELSŐOKTATÁSBAN A KÁRPÁT-MEDENCE NYUGATI PEREMÉN ÉS AZON IS TÚL

A tanulmány a három nyugati kistérség: Szlavónia, Muravidék és Burgenland magyar lakta területeihez is kötődő bécsi, maribori, zágrábi egyetemen folyó képzés sajátosságait mutatja be, és foglalkozik a nyugati magyar tanszékeknek, lektorátusoknak a helyi magyar diaszpóra életében betöltött szerepével is.

„A felsőoktatás ugyanis több, mint egyetem és kutatás egyszerre. A jó egyetem és jó főiskola olyan szellemi otthon, amelyben szerveződik a közösség. Az egyetemen nagyobb, nemzeti közösség szerveződhet; s mind az egyetemen, mind a főiskolákon kialakulhat és fejlődhet a regionális és helyi közösség. A közösségen itt nemcsak az intézmény diákjainak, oktatóinak és nem oktató munkatársainak „communitas”-ára gondolok, hanem az intézményt körülvevő vidék és város embereire; azok egészére vagy csak – valamilyen szempontból – együttműködő részére.”^[1]

Bevezető

Tanulmányomban a három nyugati kistérség: Szlavónia, Muravidék és Burgenland magyar lakta területeihez is kötődő bécsi, maribori, zágrábi egyetemen folyó képzés fontosabb helyi jellegzetességeit, az intézményi működés néhány sajátosságát szeretném bemutatni. Kitekintésképpen a nyugati magyar közösségeket befogadó tanszékek, lektori vagy vendégprofesszori helyek tevékenységével, célkitűzéseikkel, elsősorban is a helyi magyar diaszpóra életében betöltött szerepével is foglalkozom.

A nyugati kiségiók magyarsága

Bármely közösség nyelvi viselkedése csak az őt érintő szociokulturális környezet ismeretében tanulmányozható – írta Haugen negyven éve, 1972-ben. A Kárpát-medence nyugati és dél-nyugati peremén elhelyezkedő három magyar közösség (az ausztriai – burgenlandi, bécsi –, a szlovéniai – muravidéki – és a horvátországi – szlavóniai – magyarság) helyzetét és nyelvhasználatát csak vázlatosan, a társadalom–csoport–egén viszonyrendszerében próbálom meg bemutatni, érintve a téma szempontjából fontos történeti, gazdasági, demográfiai, jogi, stb. tényezőket.

A nemzeti kisebbségek számának alakulását három tényező befolyásolhatja: a természetes szaporodás és fogyás (sajnos, a mérleg a kisebbségek esetében is negatív a mai, öregedő Európában), a migráció – ami egyébként a népszámlálások során legnehezebben regisztrálható kategória –, valamint az asszimiláció (Gyurgyík 2005). A tíz évenként lebonyolított népszámlálások adatai azt mutatják, hogy szinte minden, határon túli régióban csökkent a magyarok száma, így van ez a három nyugati kiségióban is.^[2] Mindhárom szörvány a nyelv- és kultúrávesztés folyamatában él (Lábadi 2003: 177). A Trianont követő időszakban mindhárom régiót – Őrvidéket, Muravidéket, Szlavóniát – az anyaországhoz viszonyítva jólét, de a többségi államhoz viszonyítva elmaradottság jellemezte, s ennek következtében népességmegtartó erejük e területeknek nem volt. Mindhárom magyar szörvány reprodukációs képességét jellemzi az alacsony gyerekszám és az elöregedés, az asszimiláció, továbbá a jobb megélhetés okán való elvándorlás az ország fejlettebb vidékeire, Burgenland esetében a fővárosba (Lábadi 2003: 176; Göncz 2006: 69; Baumgartner 1995). Mindhárom szörványközösség már létszáma okán is magában hordja a fogyás, az asszimiláció veszélyét. A Kárpát-medencében élő kisebbségek közül az ausztriai autochton népcsoport volt az egyetlen, amely 1945 után polgári demokráciában, kapitalista berendezkedésű nyugat-európai államban, ugyanakkor az anyaországtól a vasfüggöny által fizikailag elszigetelve (Szoták 2009a: 1321) élt. Ausztriában sajátos a helyzet abból a szempontból is, hogy az őshonos magyarság mellett az emigráns magyarok csoportja is megtalálható, s a vándorlási folyamatban Ausztria korridor szerepet játszott nyugat felé.

A nyugati diaszpóra magyarsága

A nyugati diaszpóra létszámát 2–2,5 millióra becsülik, s ebben már benne foglaltatik azoknak a csoportja is, akik a nyelvet már nem beszélik, de magukat magyarnak tartják. A censusok több szempontból sem adnak pontos képet: egyrészt az utóbbi évtizedekben a Kárpát-medencéből kivándorolt magyarokat nem etnikai hovatartozásuk, hanem állampolgárságuk alapján tartják számon, másrészt a rendszerváltás óta nem követhető pontosan nyomon a különböző céllal és jogcímen a Kárpát-medencén kívülre került magyar származású, illetve magyar állampolgárságú személyek száma. Nyugat-Európában kb. 350 000 fő (Klaudy–Dobos szerk. 2006:10), az Egyesült Államokban 1 527 156 (Papp Z. 2008: 485) magyar él. Dél-Amerikában mintegy 50–55 ezer, Ausztráliában és Új-Zélandon 62 000, Izraelben kb. 200–250 ezer, Ázsiában 30 ezer, Afrikában legalább 10 ezer a magyarok száma.^[3]

Míg a környező országokban élő magyarok száma az elvándorlás, az asszimiláció és a természetes fogyás következtében folyamatosan csökken, addig a recesszió miatt, továbbá a sikeresebb életpálya és karrier reményében napjainkban sok magyarországi fiatal értelmiségi

[miért pont értelmiségi? Nemcsak ők, hanem nagyon sokan mások is...] próbál szerencsét a nyugati társadalmak munkaerőpiacán, növelve ezzel a nyugati magyar diaszpóra számát.

A migrációnak mint társadalmi jelenségnek, s így a nyugati irányú magyar népvándorlásnak is évszázados hagyománya van. A ma nyugaton élő magyar emigráció több hullámban érkezett új hazájába: az anyaországból politikai okok miatt a második világháborút követően és az '56-os forradalom után, Jugoszláviából a délszláv háború idején, Romániából a Ceausescu-rezsim időszakában. A legújabb vándorlási hullám, amely a rendszerváltást követően felerősödött, napjainkban is tart, bár a motiváció egyértelműen gazdasági: a fiatalok a jobb megélhetés és karrierépítés reményében indulnak el valamely európai vagy tengeren túli országba. Az emigráció politikai nézeteit, társadalmi integráltságát, magyarságképét és Magyarországhoz való viszonyát nagymértékben meghatározta/meghatározza kivándorlásának ideje. A jól képzett magyar fiatalok a Kárpát-medence magyarok régióiból gazdasági okokból és a szakmai fejlődés lehetőségét szem előtt tartva vándorolnak nyugatra. Ők legtöbbször ideiglenesnek tekintik kint tartózkodásukat, aktívan őrzik itthoni kapcsolataikat, gyakran hazajárnak, ezért nincs emigráns tudatuk. Egy részük 4–5 év után hazatér, más részük a célországban marad. A korábban kivándorolt közösségek civil és vallási szervezeteit általában akkor keresik meg, ha már gyermekeik is vannak. Gyakran előfordul, hogy az új emigráció nem tud azonosulni a többnyire '56-os magyar közösség ideológiai szemléletével, így ahelyett, hogy erősítenék az asszimiláció határán lévő régi szervezeteket; másfajta igényeiket gyakran egy új civil szerveződés, közösségi tér keretei között valósítják meg. Ez azonban megosztja, és ezáltal gyengíti a helyi magyar csoportokat és felgyorsítja az asszimilációt.

A Kárpát-medencén kívül a magyar népcsoport sehol nem autochton kisebbség, nyelvének státusza így sehol nem hivatalos, és a magyart mint kisebbségi nyelvet sem ismerik el. Ahhoz tehát, hogy nyelvüket különböző szintereken (baráti közösségekben, rendezvényeken, egyesületi találkozók, cserkészfoglalkozásokon, stb.) gyakorolják, a nyugati szörvényben élő magyaroknak nagy erőfeszítéseket kell tenniük. Anyanyelvük vagy – második generációs magyarok esetében – származásnyelvük gyakorlásához és esetenkénti használatához alkalmas kell teremteniük, s ehhez komoly szervezőmunkára és szabadidejük igénybe vételére van szükség.[\[4\]](#)

Diaszpórakutatás

A vándorlással keletkezett közösségek (Ausztriától Németországon át a távoli Ausztráliáig, stb.) magyar nyelvének változatai – a Kárpát-medencei határon túli közösségek nyelvéhez hasonlóan – magukon hordozzák az államnyelvi hatást, azaz gyakran kölcsönöznek a kontaktuselemek közül. A magyarországi magyarok (egynyelvű beszélők) megnyilvánulásaiban gyakran találkozunk negatív sztereotípiákkal a határon kívül élő közösségek nyelvére vonatkozóan: „nem beszélnek olyan szépen, mint mi”, „már magyarul sem tudnak”, „keveréknyelven beszélnek”. Ez az egynyelvű, a magyarországi sztenderdet kizárólagosnak tekintő szemlélet jól illeszkedik a nyelv-nemzet-identitás elválaszthatatlanságát valló (közép)-európai közgondolkodáshoz (vö. Bartha 2002).

A nyugati magyar diaszpóra nyelvi helyzetével számos elméleti munka, valamint empirikus kutatáson alapuló mű foglalkozik (Bartha 2002; Bolonyai 1998; Fenyvesi 2004; Hatoss 2004; Kontra 1990; Kollár 2006; Kovács 1996; 2004; Zelliger 2004), továbbá az oktatással kapcsolatos, főként leíró szempontú tanulmányok is születtek (Csiszár 2004; Illés–Molnár

2009). Azt azonban, hogy a nyugati magyar közösségek a kutatások középpontjában állnának, még annak ellenére sem igen mondhatjuk el, hogy a rendszerváltás óta több szociológiai, antropológiai írás, illetve az amerikai és ausztrál magyar közösség társadalmi és demográfiai viszonyait bemutató történeti-elemző tanulmánykötet (Kovács 2004; Papp Z. 2008; Kunz 1997) is napvilágot látott. A nemzetközi felsőoktatási mobilitásnak köszönhetően egyre több fiatal foglalkozik doktori disszertációjában egy adott ország magyar közösségével (Ullholm-György 2010; Straszer 2011), s előfordul, hogy a szerző ott kezd új életet. Ezek a dolgozatok több szempontból értékes és hiánypótló tanulmányok. A hallgatói mobilitásról szólva érdemes megjegyezni, hogy a kelet-európai országok egymás közötti mobilitása csekély, egyedüli kivételt képez a Kárpát-medencei külföldi magyar hallgatók anyaországi irányú mobilitása (Erdei 2005).

Az újabb bevándorlók (s ezzel együtt újabb igények) miatt mind a nyugat-európai, mind a tengerentúli magyarság tekintetében nagy hiányt pótolna a közösségek történeti, civil történelmének, civil szerveződéseinek, valamint mai élőlényi helyzetének tudományos igényű leírása. A nyugati magyarsággal való intenzív kapcsolattartásnak a rendszerváltásig politikai korlátai voltak, 1989 után már csak a távolság és a költségek szabnak határt a civil érintkezésnek és a tudományos kutatásoknak. Elsősorban e két tényezőnek tulajdonítható, hogy a társadalmi és a kutatói figyelem egyaránt a Kárpát-medencére koncentrálódik. A rendszerváltás óta a tudományos és a közélet egyaránt nyitott a nyugaton élő magyar diaszpóra irányában, de húsz év elteltével sem mondhatjuk el, hogy ezeket a magyar közösségeket sikeresen meg tudtuk volna szólítani és gazdasági, társadalmi, politikai befolyásukat és tapasztalatukat Magyarország érdekében ki tudtuk volna használni.

Magyaroktatás a bécsi, maribori és zágrábi tanszéken

Napjainkban, amikor a gazdasági válság szinte az egész világon változásokat okozott – morálisan és a pénzügyi növekedés területén is –, egyre inkább érezhető, hogy a nyelvről/nyelvhasználatról a gazdaság összefüggésében (is) kell beszélni, s különösen meghatározó aspektus ez egy többségi/kisebbségi nyelvi relációban. A most bemutatandó három tanszék nemcsak elnevezésében más, de eltérő történelmi, jogi háttérrel és szociokulturális környezettel, különböző oktatási kínálattal és főként más-más hallgatói utánpótlással rendelkezik. A különböző tanszéki profil és az oktatási kínálat már a tanszékek elnevezésében is megmutatkozik: *Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar nyelv és Irodalom Tanszék* (1981); *Zágrábi Egyetem Hungarológia Tanszék* (1994); *Bécsi Egyetem Bölcsészettudományi Kar Európai és Összehasonlító Nyelv és Irodalomtudományi Intézet – Finnugor Tanszék* (1974). Annak ellenére, hogy a tanszékek viszonylag fiatal alapításúak, a magyaroktatás valamelyik formájának nagy múltja van a közeli fővárosokban.

A maribori kisebbségi tanszék „...Az egyik legkisebb hungarológiai műhely a világon – mind a diákok, mind pedig az oktatók száma^[5] tekintetében. Azzal a céllal jött létre 1981-ben, hogy a Muravidék kétnyelvű iskolái számára képezzen tanárokat, léte most is a kisebbségi külön jogokhoz van kötve: ezzel magyarítható (sajnos nem mindenki számára érthető), hogy akár egy hallgatóval is indíthatunk évfolyamot” (Kolláth 2005). A tanszék kínálatában az alábbi szakok szerepelnek: magyar nyelv és irodalom alapszak BA (kétszakos, magyar nyelvű); magyar szakos tanár MA szak (pedagógusképzés nincs alapszakon), valamint nyelvészeti doktori program (levelező oktatás keretében, költségtérítéses alapon, magyar nyelven). A Fordítástudományi Tanszékkal közös program a *Nyelvközi tanulmányok* –

magyar BA szak, amely a magyar–szlovén fordító, illetve tolmács MA programokra készíti fel a hallgatókat (kétnyelvű). A tanszék a közeljövőben hungarológia BA/MA, illetve irodalmi doktori programot szeretne indítani. A tanszék egyes évfolyamaira maximum 8 diák vehető fel a bolognai folyamat bevezetése óta, amely az előzőleg megállapított öt főhöz képest növekedést jelent. A lektorátusi órákat heti 2 órában muravidéki magyar hallgatók, illetve szlovén hallgatók (kb. 25 fő) látogatják, akik 4 félév után záróvizsgát tehetnek, amely feljogosítja őket a kétnyelvű általános és középiskolában való munkavállalásra (Gróf 2011: 126). Ez azonban azt is jelenti, hogy ha nem magyar szakosok, akkor a lektorátusi órákon kívül semmilyen magyar szaknyelvi képzésben nem részesülnek. A hallgatók száma változó, a létszámcsökkenés a muravidéki tanári helyek telítődésével magyarázható.^[6] A diákok létszáma miatt is szükség van az oktatási kínálat bővítésére, amelyet azonban ilyen csekély oktatói létszámmal kell megoldani. Így a kistanszékek sorsa emberi erőforrás tekintetében közös; a rengetek teendőre sokkal kevesebb oktató jut. A szlovéniai közoktatás is készül a megújulásra, az eddigi tapasztalatok ártértékelésére. Az 1995-ben készült *Fehér könyv* (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju) megújítására felkért szakmai bizottságnak a közoktatási miniszter utasításai szerint a szlovén oktatás jelenlegi helyzetének szakmai felmérését s az Európai Unióban és más, Szlovénia számára érdekes országokban uralkodó oktatási trendek elemzését kell elkészítenie, valamint a magyar nyelv oktatásának a helyi körülményeknek, feltételeknek megfelelő módosítása is napirenden szerepel (vö. Kolláth 2011).

A *Zágrábi Egyetem Hungarológia Tanszékének* – a régió legfiatalabb hungarológiai műhelyének^[7] – célkitűzéseit jól összefoglalja az alábbi néhány sor: „Képzési struktúránk és oktatási programunk lényeges specifikuma a határ közeli (zömmel a helyi magyar kisebbségek felé nyitó és annak értelmiségi utánpótlására koncentráló) hungarológiai műhelyek viszonylatában, hogy a magyar kultúrkánon értékeit műhelyünk elsősorban a többségi nemzet tudományossága és kultúrszférája felé közvetíti.” (Žagar-Szentesi 2007: 146). Ez a célkitűzés szorosan beilleszthető a hungarológia interdiszciplináris keretébe, s megfelel annak a definíció szerinti meghatározásnak is, miszerint a hungarológia olyan, külföldön művelt magyarságtudomány, amelynek célcsoportját éppen a nem anyanyelvű külföldiek alkotják (Fischer 2002). A hungarológiai képzés BA/MA szinteken folyik, de szerencsére megmaradt kétszakos formában a bolognai folyamat bevezetése (2005/2006) után is, így a végzeteknek jobb a munkaerő-piaci kilátásaik. Évente mintegy 25–30 elsőéves kezdi meg a szakon tanulmányait,^[8] és évi 10 hungarológus-szakpárú fiatal szerzi meg diplomáját (Žagar-Szentesi 2007: 145). A hallgatók a BA képzési szakaszban összesen 660 tanórányi magyar nyelvi képzésben részesülnek, amely a felét teszi ki a BA képzési szakasz teljes kurzuskínálatában előírt kötelező óraszámnak. Az oktatás nyelve horvát, kisebb részben magyar, de közvetítő nyelvként esetenként az angol is használatos. A tanszéken 3 főállású munkatárs, 3 vendégoktató: egy nyelvi lektor és két vendégprofesszor, egy irodalmár és egy nyelvész, valamint két, szintén magyarországi külsős kolléga biztosítja az oktatás színvonalát. Egy-egy speciálkollégium megtartására a tanszék a régebbi vendégoktatókat is felkéri. A bolognai folyamat kapcsán megnövekedett adminisztrációs feladatok is a tanszéki oktatókra hárulnak. Ennek függvényében elmondhatjuk, hogy a szükséges oktatási, kutatási feladatok (Kiss Gy. et al. 2004) volumenéhez és összetettségéhez képest erősen alulszabott a tanerő létszáma. Sürgető feladatot jelent az oktatási infrastrukturális gondok megoldása. A bolognai rendszer által előírányzott kis létszámú szemináriumi órák megtartásához hiányoznak a tantermi fejlesztések (Žagar 2007: 148), így gyakori a késő délutáni, illetve szombati oktatás.

A Bécsi Egyetem Bölcsészettudományi Kar Európai és Összehasonlító Nyelv és Irodalomtudományi Intézet – Finnugor Tanszék mint szervezeti egység létrejött a 2004-es egyetemi integrációs folyamat eredménye, 1974-es^[9] alapításától 2004-ig önálló tanszékként működött. Az intézetben – noha továbbra is a finnugor elnevezést viseli –, a hungarológia a 80-as évek gyakorlatától eltérően önálló diszciplínaként működik (Csire–Seidler 2008: 30). A tanszék oktatási kínálata az előző két egyetemi műhelyéhez képest szélesebb, a választható szakok száma több: a diákok magyar tanári szak (Lehramt Ungarisch), hungarológia BA/MA, fennisztika BA, finnugor nyelvészet MA szakok közül választhatnak, illetve nyelv- és irodalomtudományi doktori képzésben vehetnek részt (vö. Csire–Seidler 2008: 31). Az oktatás nyelve német, magyar, finn és észt.

A maribori és zágrábi tanszékhez képest az intézet személyi feltételei is jobbak. Jelenleg öt professzor, négy lektor, két vendégprofesszor és különböző projekteken (pl. ELDIA) részt vevő munkatársak, óraadók (7 fő) erősítik az intézetben folyó oktató és kutatómunkát^[10]. A tanszék hallgatóinak összetétele heterogén, s ennek oka a vasfüggöny megszűnése, az elmúlt két évtizedben nyugat felé irányuló migrációs folyamat megnövekedése, Magyarország EU csatlakozása, valamint a hallgatói mobilitás. A bécsi egyetem elérhető közelségben, a két ország államközi egyezménye szerint tandíjmentes oktatást biztosítva várja a magyar hallgatókat, akik szép számmal ki is használják ezt a lehetőséget. Ennek függvényében a hallgatók között éppúgy megtalálhatók a német anyanyelvű osztrák hallgatók, akik a magyar kultúra iránti érdeklődésük miatt választják a hungarológiát, mint a magyar anyanyelvű, Magyarországon érettségizett hallgatók, a magyar anyanyelvű, valamely külföldi magyar régióból (Erdélyből, Vajdaságból, Felvidékről) származó hallgatók, az Ausztriában élő migráns szülők gyermekei, akik a nyelvmegtartás miatt választják a hungarológia vagy magyar szakot, továbbá a burgenlandi magyar népcsoporthoz tartozó hallgatók. A multikulturális egyetemi légkörben oktató intézet „... a tanárképzésen keresztül részt és felelősséget vállal a burgenlandi magyar népcsoport megőrzésében, és tanárokat képez az ausztriai magyar mint idegen nyelv oktatásához.” (Csire–Seidler 2008: 31) Erre a rendszerváltást követően, majd Magyarország 2004-es EU-csatlakozása után egyre nagyobb az igény.

A fentiek tükrében látjuk, hogy a hallgatói utánpótlás Bécsben láthatóan sokkal könnyebben biztosított, mint például Mariborban vagy Zágrábban,^[11] valamint azt is, hogy az eltérő nyelvi kompetenciák és a kulturális háttértudás nem csekély kihívás elé állítják a lektorokat és az oktatókat, hiszen optimális esetben a magyar nyelvet anyanyelvként, származási- és idegen nyelvként is lehetne oktatni.

Túl a Kárpát-medencén. Magyaroktatás szórványban

1. A hungarológiai előzmények

A magyar nyelv iránti érdeklődésnek igazoltan történelmi, ugyanakkor teljesen hétköznapi, praktikus okai voltak. Egy többnyelvű városban (amilyen példának okáért a 18. században Pozsony, Bécs vagy Budapest is volt), ahol magyarok, németek, szlovákok éltek együtt, gyakorlati haszna származott az egyénnek abból, ha megtanulta környezetét, szomszédja nyelvét. A hungarológia történetéből ismerjük, hogy elsőként a környező országokban vezették be a magyar nyelvoktatást, s a 18. századi Pozsonyban Bél Mátyás volt az, aki felismerte az idegen nyelv oktatásának jelentőségét, s – tankönyveiben is megmutatkozó – új

szemléletével a latin mellett középiskolai szinten meghonosította a német, szlovák és magyar nyelv oktatását (Nádor 2001: 63). A bécsi egyetemen 1806-ban határozták el egy magyar nyelv és irodalom tanszék megalapítását, amelynek élére Márton József nyelvmestert neveztek ki, aki ezért fizetést sem kapott, mégis küldetésének tekintette, hogy a magyar nyelvet és kultúrát külföldön ismertté tegye. Ez volt az első magyar egyetemi oktatóhely a világban. A magyar nyelv iránti érdeklődés szoros összefüggésben volt az összehasonlító, valamint finnugor nyelvtudomány fejlődésével (Nádor 2001: 88), hiszen ezekhez a stúdiumokhoz kapcsolva elkezdődött a magyar nyelv és kultúra megismertetése a prágai (1854-től, az első lektor Riedl Szende), a helsinki (Oskar Blomstedt 1860-tól) és uppsalai (Karl Bernhard Wiklund), valamint a párizsi (Kont Ignác 1906-tól) egyetemeken.

Nagy lépésekben eljutottunk 1916-ig, amikor a mindkét ágon német származású, de magát mégis magyarnak valló Gragger Róbertet kinevezik a berlini egyetemen alapított német tanszék vezetőjévé. A hungarológia atyjának tartott Gragger létrehozta a Berlini Egyetem Magyar Intézetét, szakkönyvtárat alapított, kialakította a hungarológia oktatási rendszerét (vendégprofesszor, lektor) és nem utolsósorban meghatározta a külföldi hungarológiai oktatás célját és feladatát, azaz a magyarságra vonatkozó problémák tudományos kutatását, az oktatást, idegen nyelvű publikációk írását, az ország kultúrájának és nyelvének, s ezzel együtt imázsának terjesztését (vö. Nádor 2001: 93). Utolsó nagy műve a berlini Collegium Hungaricum létrehozása volt, s ezzel gyakorlatilag megalakult a hungarológia terjesztésének ma is fennálló rendszere. Kedvező pillanat volt ez a hungarológia számára, mivel Klebelsberg Kuno akkori kultuszminiszter mindenben támogatta Gragger kezdeményezéseit. Klebelsberg koncepciójában nemcsak az ösztöndíjas politika megújítását határozta meg, de nagyon fontosnak tartotta nemzetközi kapcsolatrendszer és kultúrpolitika kiépítését, egy jól képzett elit segítségével. Mindezzel az ország minél nagyobb ismertségét akarta elősegíteni. [12] Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy elkezdte a magyar ösztöndíjasok elhelyezéséül szolgáló Collegium Hungaricumok hálózatának kiépítését, [13] valamint az egyetemi magyar oktató- és kutatóhelyek, s a hozzájuk kapcsolódó történeti intézetek létrehozását. A berlini magyar tanszék megalakulását további 40 oktatóhely [14] kialakítása követte a második világháború kitöréséig. A Klebelsberg által elkezdett és Hóman Bálint által folytatott kultúrpolitika hatékonynak és eredményesnek bizonyult, ezen alapul a Collegiumok és tanszékek, lektorátusok mai hálózata is.

2. Nyugaton, szórványban, magyarul a felsőoktatásban

Az alábbiakban a nyugati szórvány és a magyaroktatás helyzetének és összekapcsolódásának vizsgálatára teszünk kísérletet. A világ számos országában élő magyar diaszpóra magyar nyelvű oktatásában fontos szerepet játszik a Külföldi Magyar Cserkészszövetség, [15] amelynek minden kontinensen vannak csapatai. A Cserkészszövetség megköveteli tagjaitól a magyar nyelvismeretet, s ugyanakkor a nyugati diaszpórában részt is vesz a magyar nyelv és kultúra oktatását végző hétvégi/vasárnapi iskolák létrehozásában és működtetésében. Ennek praktikus oka van: a nagy távolságok miatt a cserkészfoglalkozásokkal összehangolva tartják az iskolai órákat is hétvégén. Ezen kívül több nagyvárosban (London [16], Bécs [17], München) működik olyan iskola, amely a nagy érdeklődés miatt létszámánál és szervezettségénél fogva régen kinőtte már a hétvégi iskola kereteit. Az egyetlen, elsősorban magyar nyelven oktató középiskola, a Burg Kastl-i Magyar Gimnázium (1958–2006), mely sok '56-os magyar számára, majd az ő gyermekeiknek is biztosította a magyaroktatást és az

érettségi vizsga letételét, napjainkban már bezárta kapuit. Jelenleg magyar nyelvből érettségi vizsgát tenni lehet a közeli Bécsben (Szothák 2009b: 25) és a távoli Ausztráliában is.

A Klebelsberg Kuno által alapított Collegium Hungaricumok, tanszékek és lektorátusok egy része napjainkban is létezik, s a jelenleg a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztériumhoz tartozó Balassi Intézet működteti őket – Magyarország Vendégoktatói Hálózatát – kétoldalú egyezmények vagy intézményközi megállapodások keretében. A vendégoktatói hálózat képviseli napjainkban a külföldön hungarológiai oktatómunkával foglalkozó intézmények egyik fő típusát. Ez az országok közötti kölcsönösség elve alapján működik, s ez sokszor akadályozza az új vendégoktatói helyek létesítésének. A második csoportot azok a külföldi egyetem által fenntartott oktatóhelyek jelentik, amelyeken általában magyar származású vagy Magyarországhoz kötődő oktatókat alkalmaznak. Ebben az esetben a hallgatói létszám nagyon meghatározó. A Balassi Intézet honlapján talált adatok szerint [18] a 2011/12-es tanévben Magyarország kétoldalú egyezmény vagy intézményközi megállapodás keretében a világ 18 országába [19] küldött vendégtanárt és lektort. Ezenkívül világszerte 14 ország 24 városának [20] egyetemén működnek egyéb olyan hungarológiai oktatóhelyek, amelyek hozzájárulnak a magyar nyelv és irodalom, művelődéstörténet, földrajz, történelem/hungarológia műveléséhez és terjesztéséhez. [21] Négy olyan országot emelnék ki, ahol a legtöbb hungarológiai kutatóhely van, s ahol magyarok is élnek a különböző időszakokban történt kivándorlások következtében: Németország, Franciaország, Olaszország és az Amerikai Egyesült Államok. [22] Ez utóbbi országban három hungarológiai műhely is van – Bloomington, Chapel Hill és New Brunswick– s közülük ez utóbbi tartozik Magyarország Vendégoktatói Hálózatához (itt az oktatás jelenleg szünetel, bár éppen most írták ki a vonatkozó vendégoktatói pályázatot a hely betöltésére). A mintegy 1,6 millió főre tehető amerikai magyar diaszpóra a nagy távolságok miatt több kis lokális közösséget alkot (vö. Papp Z. 2008: 416), ezek legnagyobbika a viszonylag „tömbben” élő, 160 000 ezres keleti parti csoport, ahol nagy hagyománya van a hungarológiának (Szépe 2001:184; Nagy 2009;). Pontosítani!

3. A Rutgers Egyetem és a hungarológiai oktatás

A New Jersey állambeli településen 1991-ben éppen a környéken élő, közel 160 000 ezres magyar diaszpóra felsőfokú magyar nyelvi és hungarológiai oktatásának szolgálatára jött létre a Rutgers Egyetem Magyar Intézete (Nádor 2001: 118). A magyar nyelv és kultúra oktatása nagy hagyományokkal rendelkezik itt, magyar nyelvű kurzusokat 1959-től folyamatosan indított az egyetem, s ebben nagy szerepet töltött be Molnár Ágoston, aki az Elmhurst College magyar programját helyezte át a Rutgers-re és vezette egészen 1964-ig (Molnár 2002: 87). A Szlav Nyelvek és Irodalmak Tanszékcsoportjának igazgatója így nyilatkozott az intézet alapításakor: „Az egyetemet körülvevő magyar környezet a magyar program gazdag forrásául szolgál majd” (Haydon 1984: 64). Ezt az állítását többek között arra is alapozta, hogy a New York közelében fekvő keleti parti településen van a legnagyobb, magánérből létrehozott kulturális központ, a Hungarian Heritage Center, amelynek múzeuma és több ezer kötetes gyűjteménye, levéltári anyaga is van. Itt működik az a Bessenyei György kör is, amelyet magyar emigráns fiatalok alapítottak a Rutgers Egyetemen még 1960-ban, s hosszadalmas lenne felsorolni az egyéb, környékbeli magyar szervezeteket.

A megállapodás szerint az önálló státuszú intézet – az *Institute of Hungarian Studies* – létrehozásával az Egyetem azt vállalta, hogy épületet ad és professzori státuszt létesít,

Magyarország pedig lektort küld és gondoskodik a könyvvállományról. Az Intézet két funkciót töltött be: a magyar nyelv oktatását és a hungarológiai tárgyak előadását (főként angol nyelven), valamint kutatási tevékenységet folytatott. 1989-ben Bárdos Jenő Fulbright-ösztöndíjas professzorként új kurzusok indításával (magyar költészet, fordítás, mai magyar kultúra) elérte, hogy a magyar mellékszak (Hungarian Minor)[23] legyen az egyetemen (Molnár 2002:88). Az őt követő, szintén Fulbright-ösztöndíjas Szépe György professzor további kurzusokat indított, s kitűnő diplomáciai érzékének köszönhetően nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a helyi magyar közösséggel s az általuk szervezett rendezvényekkel is megismertesse az egyetemistákat, s ezzel népszerűsítse magát a szakot és a magyar kultúrát is. Hasonlóan fontos szerepet vállalt a magyar közösség életében a nemrég elhunyt Nagy Károly.

A diákok összetétele itt is heterogén volt. A már említett vasárnapi iskolának és cserkészletnek köszönhetően a magyar diákok egy része valamilyen szinten beszélt magyarul, de azoknak a magyar származásúaknak, akik az előbb említett foglalkozásokon nem vettek részt, nyelvismeretük nem volt, de származástudatuk igen. A képzésben részt vevők másik felét amerikai és egyéb származású, nyelvismerettel nem rendelkező hallgatók alkották,[24] akiket főként a diplomata karrier, az üzleti élet lehetőségei motiváltak vagy a spontán érdeklődés vezette őket az Intézetbe (vö. Szépe 2001: 185; Molnár 2002: 90). Szépe ideje alatt – főként a helyi magyar szervezetek vezetőivel kialakított jó viszonynak köszönhetően – nyaranta is indítottak nyelvi kurzusokat másod-, illetve harmadgenerációs magyaroknak, s az Intézet a Bessenyei Körrel együttesen tudományos előadássorozatot szervezett az Intézet többségében magyar nyelven (Szépe 1992: 93–94). Az akkor készült tervek (Third Year Abroad) – helyi magyar pedagógusok továbbképzése, a hallgatók magyarországi szemesztere, konferenciák, középiskolai csereprogram – csak részben valósultak meg (Szépe 1992: 93–94; idézi Molnár 2002: 91).

Összegzés

„Az oktatás a leghatékonyabb eszköz, amivel meg tudod változtatni a világot” – vallotta Nelson Mandela. A fenti példák mind ezt a bölcs mondást igazolják. Az oktatás a kultúrákat, generációkat, s – ami számunkra legfontosabb – a világban szétszórt nemzetrészeket kapcsolja/kapcsolhatja össze a nyelv segítségével. A New Brunswick-i tapasztalat azt mutatta meg, hogy a hungarológiai program akkor sikeres igazán, ha a magyar-amerikai intézeti háttéren túl a helyi magyar szervezetekkel is harmonikus a viszony (ők anyagi és autentikus szellemi támogatói lehetnek a programnak), s ezen túlmenően kiváló amerikai és magyar tudósok és egyben jó érzékkel megáldott kultúrdiplomataik alkotják az ott tanító szakembergárdát. Azt is igazolta ez a példa, hogy a külföldön művelt magyarságtudomány segítségével nemcsak a más kultúrákhoz tartozókat, de a valamelyest még Magyarországhoz kötődő, a diaszpórában élő magyarokat és azok leszármazottait is meg tudjuk szólítani. Számomra ezt rejtette magában Szépe György gondolata, s ez az a kultúrpolitikai és nemzetpolitikai feladat, amit elvár a nyugati diaszpóra közössége Magyarországtól.

Irodalom

- Bartha Csilla 2002: Nyelvhasználat, nyelvmegtartás, nyelvcseré amerikai magyar közösségekben In: Kovács Nóra–Szarka László (szerk.): *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 111–136.
- Baumgartner, Gerhard 1995: 6 x Österreich. Gesichte und Aktuelle Situation der Volksgruppen. In: Hemetek, Ursula (Hrsg.): *Initiative Minderheiten*. Klagenfurt, Drava Verlag.
- Bolonyai Ágnes 1998. In-between languages: Language shift/maintenance in childhood bilingualism. *The International Journal of Bilingualism*, 2/1. 21–43.
- Csire Márta–Seidler Andrea 2008: Hungarológia Ausztriában: oktatás és kutatás a Bécsi Egyetemen. *THL2* 2008/1–2: 29–36.
- Csiszár Rita 2004: A kétnyelvűség szociolingvisztikai dimenziói a bajorországi Európai Magyar Gimnáziumban (Kastl). *Kisebbségkutatás*, 2004/1. 51–67.
- Erdei Itala 2005: Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio*, 2005/2. 334–341.
- Fejős Zoltán 1988: Magyarok az Egyesült Államokban az 1980-as években. (Demográfia, társadalmi adatok, fogalmi problémák.) *Magyarságkutatás*, 177–216.
- Fenyvesi Anna 1995: *Language contact and language death in an immigrant language: The case of Hungarian*. Pittsburgh, Department of Linguistics, University of Pittsburgh.
- Fischer, Holger 2002: Hungarologie–Entwicklungen, Probleme, Perspektiven. In: Lahdelma, Tuomo–Jankovics József–Nyerges Judit–Laihonen, Petteri (szerk.): *Hatalom és kultúra*. Plenáris előadások & Kerekasztal vitaindítók. V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10.).
- Gróf Annamária 2011: A magyar nyelvi lektorátus a maribori egyetem bölcsészettudományi karán. Szoták Szilvia szerk. *Magyar nyelv és kultúra a Kárpát-medencében*. Dunaszerdahely–Alsóőr: Gramma Nyelvi Iroda–UMIZ–Imre Samu Nyelvi Intézet. 125–131.
- Göncz László 2006: Az anyanyelv használatához való jog Szlovéniában. *Romániai Magyar Jogtudományi Közöny* IV/ 2. 69–74.
- György-Ullholm, Kamilla 2010: *Same Mother Tongue – Different Origins: Implications for Language Shift and Language Maintenance Among Hungarian Immigrants and Their Children in Sweden*. Doctoral Dissertation. Centre for Research on Bilingualism Stockholm University.
- Gyurgyík László 2005: A határon túli magyarok számának alakulása az 1990-es években. *Magyar Tudomány*, 6/2. 132–144.
- Hatoss Anikó 2004. A magyar nyelv és kultúra Ausztráliában. *Hungarológiai Évkönyv*. Pécs, PTE BTK, 201–216.
- Haugen, Einar 1972: *The Ecology of Language*. Stanford University Press, Stanford.

Haydon, Tom 1984. New Brunswick Endove Spurs Course in Hungarian. *The Star-Ledger*, 1984. júl. 20. 64.

Illés-Molnár Márta 2008: *Magyar Iskolák Németországban*. (<http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>)

Kiss Gy. Csaba–Ladányi István (szerk.) 2004: *Fiume és a magyar kultúra*. Budapest, ELTE BTK Művelődéstörténeti Tanszék – Kortárs Kiadó.

Klaudy Kinga – Dobos Csilla (szerk.) 2006: *A világ nyelvei és a nyelvek világa: Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*. A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Miskolc, 2005. április 7–9. Pécs–Miskolc, MANYE – Miskolci Egyetem.

Klebsberg Kuno 1927: *Beszédei, cikkei és törvényjavaslata. 1916–1926*. Budapest, Athenaeum Irodalmi és Nyomdaipari R.T.

Kocsis Attila–Lukácsi Kádár Éva 2008: *Misszió, de hogyan?* (Kézirat.)

Kolláth Anna 2005: *Magyarul a Muravidéken*. Maribor, ZORA 39.

Kolláth Anna 2011: A szlovéniai Muravidék kétnyelvű oktatása. *Új Szó*, 2011. jan.11.

Kollár Andrea 2006: *Nyelvpolitika és nyelvi jogok Olaszországban*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó.

Kontra Miklós 1990: *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. (Linguistica, Series A, 5.) Budapest. 161–173.

Kovács Nóra (szerk.) 2004: *Tanulmányok a diaszpóráról*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kunz Egon 1997: *Magyarok Ausztráliában*. Budapest, Teleki László Alapítvány.

Lábadi Károly 2003: Nyelvtörvények, nyelvi jogok Horvátországban. In: Nádor Orsolya–Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 176–189.

Molnár Mária 2002: Amerikaiak, magyarok és amerikai magyarok. *Hungarológiai Évkönyv*. Pécs, PTE BTK–Dialóg Campus Kiadó, 86–95.

Nagy Károly 2009: Küldetéses magyar emigráció Amerikában. In: Böröndi et al. (szerk.): *A felszívódás veszélye, a fennmaradás esélyei. Magyar szórványok Európában, Amerikában, Ausztráliában*. Bécs, Sodalitas, 207–216.

Nádor Orsolya 1998: A magyar mint idegen nyelv/ hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv: hungarológia*. Budapest, Janus–Osiris, 55–127.

Papp Z. Attila (szerk.) 2008: *Beszédből világ*. Budapest, Magyar Külügyi Intézet.

Salló Emőke–Csémi Szilárd szerk. 2010: *Cserkészek az összmagyarország szolgálatában. Magyar Cserkészalmanach*. Révkomárom, Magyar Cserkészszövetségek Fóruma.

Straszer Boglárka 2011: *Language and Identity among Hungarians in Sweden. Ethnic and Linguistic Context of Identity: Finno-Ugric Minorities*. 161–195. *Uralica Helsingiensia* 5. Helsinki.

Szépe György 1992: Új egyetemi magyar intézet az Egyesült Államokban. *Nyelvünk és Kultúránk*. 86. 93–97.

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

Szoták Szilvia 2009a: Törvényes garanciák és gyakorlat a horvátországi, szlovéniai és ausztriai magyarság életében. *Magyar Tudomány*, 2009/11. 1321–1329.

Szoták Szilvia 2009b: A magyar nyelv helyzete Ausztriában. *Korunk*, 2009/2. 21–27.

Szoták Szilvia 2011: Gondolatok a nyugati diaszpóra oktatásáról. In: Kozmács István–Vanco Ildikó (szerk.): *A csitári hegyek alatt...* (Nyelvészeti írások Sándor Anna tiszteletére). Nyitra, Arany A. László Polgári Társulás, 223–231.

Žagar Szentesi Orsolya 2007: A zágrábi egyetem hungarológiai tanszéke – a bolognai rendszer kezdeti tapasztalatainak tükrében. *THL2* 2007/1–2. 144–150.

Jegyzetek

[1] Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra. p. 102.

[2] A 2001-es census szerint Burgenlandban 6 641 (osztrák és egyéb állampolgárságú összesen); Muravidéken 5 212 (nemzetiség szerint); Horvátországban 16 595 (nemzetiség szerint) magyar él.

[3] 2006-os jelentés a Kárpát-medencén kívül élő magyarságról. www.nemzetpolitika.gov.hu (2011.12.10.)

[4] Sokszor egy cserkészfoglalkozáson, magyar nyelvű misén, istentiszteleten való részvételhez kétszer két órás autótú szükséges, ez tehát egész napos programot jelent a családnak.

[5] Három állandó oktató és három óraadó tanár végzi a tudományos és oktató munkát, a diákok száma összességében húsz fölött van.

[6] Ha 2 szakos programra jelentkezett a hallgató, és az egyik szak telített, akkor kényszerből választania kell egy másik szakot. Ez lehet a magyar, amit, ha az a másik megüresedik, akkor le is ad.

[7] A Zágrábi Egyetemen először 1880-ban nyílt magyar nyelvi lektorátus, mely 12 évvel később tanszékké nőtte ki magát, és 1923-ig működött. Az ezt követő időszakban az éles cezúra következtében mintegy fél évszázadon át még a magyar nyelv oktatása sem volt megoldott. A magyar nyelvi lektorátus is csak a hatvanas évek végén szerveződött újra (Žagar 2007: 145.).

[8] Lemorzsolódással is évi 90–100, hivatalosan beiratkozott hungarológia szakos hallgatója van a tanszéknek.

[9] A második Ratio Educationis kiadásának évében, 1806-ban a bécsi egyetemi vezetés egy magyar nyelv és irodalom tanszék alapítására határozta el magát, amelynek első nyelv mestere Márton József lett. A bécsi lett az első egyetemi oktatóhely külföldön, s ezáltal fontos állomás a hungarológia történetében (Nádor 1998: 83.).

[10] <http://finno-ugristik.univie.ac.at/abteilung/mitarbeiterinnen/> (Utolsó nézet: 2012. március 14.)

[11] Hiszen a hivatalos 2001-es népszámlálás adatai szerint 40 583 magyar személy él Ausztriában, azonban egyes becslések szerint ennél is többen, közel 100 000-en élnek Bécsben és a tartományi székhelyeken.

[12] Egyik beszédében így határozta meg a kultúrpolitika feladatát: „A kultúrpolitika területén soká lehet büntetlenül mulasztani, mert a bajok csak tíz-tizenöt év múlva mutatkoznak, de aztán akkor irreparábilisak, és a hibát csak egy nemzedék múlva lehetne nagy nehezen megkorrigálni. A kultúrpolitikának tehát mindig jó tizenöt esztendővel előre kell gondolkodnia.”(Klebsberg 1927: 638–639; idézi Nádor 2001: 98.)

[13] Berlin után 1924-ben Bécsben, 1928-ban Rómában alakult CH, azokon a helyeken pedig, ahol épületet nem sikerült szerezni – Párizsban (1928), Stockholmban (1928), Varsóban (1935), Bolognában (1940), Milánóban (1941) – az őket befogadó egyetemekhez kapcsolódva Magyar Tanulmányi Központokat hoztak létre (vö. Nádor 2001: 102.).

[14] Amszterdam, Ankara, Bécs, Berlin, Bologna, Firenze, Genf, Genova, Grenoble, Helsinki, Krakkó, Lancaster, Lemberg, Lille, Lipcse, London, Lund, Lyon, Madrid, Milánó, Nápoly, New York, Nijmegen, Nizza, Padova, Pavia, Pisa, Párizs, Róma, Stockholm, Stuttgart, Szófia, Tartu, Torinó, Toulouse, Trieszt, Tübingen, Uppsala, Utrecht, Velence.

[15] www.kmcisz.org

[16] Londoni Magyar Iskola (<http://www.magyariskola.org.uk/>)

[17] <http://www.amaped.eu/>

[18] <http://www.bbi.hu/index.php/hu/lektori-halozat/kulfoldi-lektoratusok/9-quickmenuhun/183-egyeb-oktatohelyek> (letöltés: 2012. március 15.)

[19] Amerikai Egyesült Államok (New Jersey – Rutgers, szünetel), Ausztria (Bécs), Bulgária (Szófia, Veliko Tarnovo), Csehország (Prága), Egyiptom (Kairó), Észtország (Tartu), Franciaország (Bordeaux, Párizs 2 tanszéken, Strasbourg, Lille), Horvátország (Eszék, Zágráb), Kína (Peking), Lengyelország (Varsó, Krakkó, Poznan), Macedónia (Szkopje),

Oroszország (Moszkva, Szentpétervár, Izhevsk), Románia (Bukarest, Kolozsvár, Marosvásárhely), Szerbia (Belgrád), Szlovákia (Besztercebánya, Pozsony, Nyitra, Eperjes), Szlovénia (Maribor, Ljubljana), Törökország (Ankara). Forrás: www.bbi.hu

[20] Ausztria (Graz), Csehország (Brno), Dánia (Aarhus), Finnország (Helsinki, Turku, Jyväskylä), Franciaország (Dijon), Hollandia (Groningen), India (Delhi), Japán (Osaka), Kanada (Torontó), Korea (Yongin), Nagy-Britannia (London), Németország (Göttingen, Berlin, München, Regensburg), Olaszország (Firenze, Nápoly, Padova, Róma, Udine), USA (Bloomington, Chapell Hill). Forrás: www.bbi.hu

[21] Összehasonlításként két szomszédos országot néztem meg a kulturális intézetek tekintetében. A világban nyolc szlovák kulturális intézet működik: Prága, Párizs, Budapest, Berlin, Varsó, Bécs, Moszkva, Róma. A honlapjaik az alábbi angol linken elérhetők: <http://www.slovakia.culturalprofiles.net/>. A szomszédos Románia 24 ország 38 országában terjeszti intézményes keretek között a román kultúrát.

[22] Svédországban egy viszonylag fiatal, 30–40 000 lelket számláló magyar diaszpóra él, azonban ebben az országban jelenleg nincs hungarológiai műhely, noha a múltban volt Stockholmban.

[23] A fősza mellett két év alatt hat kurzust kellett teljesíteni, s ez a diplomába is bekerült.

[24] 25–30 hallgató félévenként, e szám olykor 40-re is felemelkedett (vö. Molnár 2002: 90).



SZOTÁK SZILVIA

nyelvész, az Imre Samu Nyelvi Intézet elnöke

szotaksz@t-online.hu

A sárospataki Rákóczi Gimnáziumban érettségizett. Felsőfokú tanulmányait a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán végezte, ahol magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári diplomát szerzett. Részt vett a Pécsi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskolájának programjában szociolingvisztika-nyelvpolitika elágazást választva. Jelenleg doktorjelölt. Disszertációját az őrvidéki magyarok nyelvéről írja. A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat nyelvészkerének tagja. 2008–2011 között a Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság résztvevője. Burgenlandban 2000-től folyamatosan végez terepmunkát.

Kutatási területe: ausztriai kisebbségek, nyelvi jogok, nyelvpolitika, oktatáspolitikai, kétnyelvűség, kontaktológia.



„Az oktatás a leghatékonyabb eszköz, amivel meg tudod változtatni a világot”

Beszámoló

„*A nemzetiségi felsőoktatás és kutatás helyzete határokon innen és túl*” című,
2011. november 16-17-én Egerben, az Eszterházy Károly Főiskolán
tartott nemzetközi konferenciáról

A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának, az egri Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának, valamint az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága Kisebbségtudományi Munkabizottságának közös szervezésében 2011. november 16–17-én nagyszabású konferenciára került sor a magyarországi nemzetiségi közoktatás és felsőfokú oktatás, valamint a határon túli magyar nemzetiségi felsőoktatás helyzetéről. A konferencia a Magyar Tudomány Ünnepeinek égisze alatt került megrendezésre Egerben, az Eszterházy Károly Főiskolán. A konferencia fővédnökei Sólyom László volt köztársasági elnök és Pálinkás József, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke voltak.

Nagy érdeklődés mellett került sor a nemzetközi konferencia **nyitó plenáris ülésére** november 16-án, szerdán délelőtt. A résztvevőket először házigazdaként **Hauser Zoltán**, az Eszterházy Károly Főiskola rektora köszöntötte, majd **Estefánné Varga Magdolnának**, az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kara dékánjának és **Katona Györgynek**, a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara dékánjának üdvözlő szavai következtek. Ezt követően a konferencia egyik fővédnöke, **Sólyom László** volt köztársasági elnök mondott rövid beszédet, majd a szintén fővédnöki tisztet betöltő Pálinkás József elnök nevében **Maróth Miklós**, a Magyar Tudományos Akadémia alelnöke szólt az egybegyűltekhöz. A plenáris ülés második részében neves társadalomkutatók előadásai hangzottak el. **Romsics Ignác**, az Eszterházy Károly Főiskola professzora „Kisebbségek a 20. századi Magyarországon” c. előadásában a Magyarországon élő kisebbségek számának és összetételének alakulásáról beszélt, s az általa ismertetett demográfiai folyamatok legfontosabb társadalmi és politikai aspektusait elemezte. **Szarka László**, a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának docense a 20. századi kisebbségi közösségépítésnek azokat a főbb sajátosságait vizsgálta, amelyek a két világháború

között, a kommunista korszakban és a rendszerváltást követő két évtizedben meghatározták a kisebbségi magyar közösségeknek a trianoni országon belüli magyarsághoz, illetve a szomszéd országok tituláris nemzeteihez való viszonyát. A délelőtti plenáris ülést **Kállai Ernő** az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar Kisebbségtudományi Tanszéke vezetőjének előadása zárta. Kállai Ernő előadásában rövid áttekintést adott a nemzetiségi oktatásnak az elmúlt évszázad során bekövetkezett változásairól, és bemutatta a kisebbségkutatás önálló diszciplínává fejlődésének állomásait.

A délután folyamán a konferencia résztvevői négy párhuzamos szekcióban ülészttek, s a szekciókban való munka a második nap délelőttjén tovább folytatódott. „**A nemzetiségi képzés a magyarországi felsőoktatásban**” címet viselő, I. szekció üléseit **Varga László** dékánhelyettes, a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Szociális- és Neveléstudományi Intézetének docense vezette. A szekció délutáni ülésén **Gyivicsán Anna**, a Magyarországi Szlovákok Kutatóintézetének címzetes tudományos főtanácsadója és az ELTE BTK professzora a bolognai rendszernek a magyarországi szlovák felsőoktatásra gyakorolt ambivalens hatásairól beszélt. Előadásának első felében bemutatta az általános felsőoktatási képzés keretein belül kialakult szlovák nemzetiségi képzés történeti hátterét, speciális jellegét, sajátos problémáit. A nemzetiségi képzés egyik legkritikusabb tényezője a szlovák nemzetiségi képzésben részt vevő hallgatók létszámának folyamatos csökkenése. A bolognai rendszer drasztikusan felerősítette a kedvezőtlen tendenciákat, annak bevezetése során ugyanis nem vették figyelembe a nemzetiségi pedagógus/értelmiségi képzés speciális igényeit. A következő előadó, **Bucin Mihaela** a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Román Nyelv és Irodalom Tanszék vezetőjeként a Szegedi Tudományegyetem román nemzetiségi tanárképzésének helyzetéről beszélt. Ismertette a tanszék történetét és a helyi román közösségben betöltött szerepét. Elmondta: a magyarországi román nyelvű felsőoktatás kizárólag pedagógusképző jellegű. Sajátos problémaként említette, hogy a képzésre való felvétel román nyelvi érettségéhez kötött. Az előadást követően érdekes vita alakult ki arról, hogy a nemzetiségi képzésre általánosságban jellemző létszámhiányt lehet-e kompenzálni az adott nyelvet jól beszélő, a nemzetiség anyaországából érkező, magyar nemzetiségű hallgatókkal. **Müller Márta** adjunktus az ELTE Germanisztikai Intézetében folyó német nemzetiségi képzés tapasztalatairól beszélt. Ismertette az Intézetben folyó nemzetiségi német képzések, továbbképzések szerkezetét, működését, és kitért az ELTE Germanisztikai Intézetében végzett nemzetiségi kutatásokra is. **Manz Adelheid**, az Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézetének vezetője hozzászólásában kifejtette, hogy a bolognai rendszer bevezetése hátrányosan érintette a német nemzetiségi képzést is, egyrészt csökkenteni kellett az óraszámot, pedig az anyanyelvű közoktatás kizárólagosan nagy felkészültségű nemzetiségi pedagógusokkal képzelhető el eredményesen. **Horváthné Farkas Éva** hozzászólásában ismertette az esztergomi Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar Idegen Nyelvi és Nemzetiségi Tanszék vezetőjeként szerzett tapasztalatait a nemzetiségi pedagógusképzés helyzetéről. A következő problémákat vázolta: hátrányosan érinti a képzést a bolognai folyamat révén lecsökkent óraszám, valamint az is, hogy egyre kevesebb hallgató választja a nemzetiségi képzést.

A szekció másnapi ülésén **Kacziba Ágnes**, az SZTE BTK Szláv Intézetének docense a Szegedi Tudományegyetemen 1993 óta folyó szerb szakos bölcsész- és tanárképzésről szólva elmondta, hogy a hallgatók elhelyezkedési esélyei a bolognai rendszer bevezetését megelőzően sokkal jobbak voltak, mint a jelenlegi, egyszakos bölcsészképzésben, illetve a jelentősen csökkentett kreditszámú kétszakos tanárképzésben. A bolognai rendszer bevezetése a kis szakokat, így a nemzetiségi szakokat – és különösen is a tanárképzést – minden

szempontból hátrányosan érintette. **Katona György**, a NYME Benedek Elek Pedagógiai Karának dékánja a Nyugat-magyarországi Egyetem nemzetiségi óvodapedagógus képzését ismertette. Előadásában kiemelte, hogy a Magyarországon (Sopronban) 1959-ben megindított német nemzetiségi óvodapedagógus-képzésnek mára a fellegvárává vált a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara. Az előadás áttekintette a képzés rövid történetét, felvázolta az évtizedek alatt végbement oktatási, szervezeti és tartalmi változásokat. Katona György előadásában kitért az intézmény kedvező földrajzi adottságainak köszönhető képzési lehetőségekre, és ismertette a Kar külföldi kapcsolatrendszerét is. **Doncsecz Ibolya**, a NYME BTK Szláv Filológiai Intézet [Szlovén Nyelv és Irodalom Intézeti Tanszék](#)ének adjunktusa Embersics Erzsébettel közösen jegyzett előadásában a szombathelyi Savaria Egyetemi Központban folyó szlovén nemzetiségi képzésről beszélt. Röviden szólt a Rába vidéki szlovén nyelv helyzetéről és a szlovén nyelv oktatásáról a Rába-vidéken, majd beszámolt a nemzetiségi pedagógusképzés helyzetéről Szombathelyen és összefoglalta a nemzetiségi pedagógusképzés történetét a megalakulástól kezdve napjainkig. Doncsecz Ibolya előadásában ismertette a jelenleg folyó képzéseket, és elemezte a hallgatói létszám csökkenésének, illetve ingadozásának okait, valamint bemutatta a Szláv Filológiai Intézet Szlavisztikai Műhelyében folyó, országosan és nemzetközileg is elismert tudományos kutatómunkát is. **Barics Ernő**, a PTE BTK Kroatisztikai-Szlavisztikai Tanszékének docense előadásában áttekintette a horvát nemzetiségi szakemberképzés alakulását 1945-től napjainkig, elemezte a magyar felsőoktatási struktúra nyújtotta lehetőségeket a horvát kisebbségi óvó-, tanító és tanárképzés igényeinek tükrében, és kitért az integrált horvát kisebbségi pedagógusképzés kilátásaira a felsőoktatási reform bevezetése kapcsán. **Patyi Gábor**, a NYME Benedek Elek Pedagógiai Karának dékánhelyettese felkért hozzászólóként azt a kutatását mutatta be, amely a Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Tanszék hallgatóinak sorában található nemzetiségi származású hallgatók számára irányult. A kutatás eredménye szerint a hallgatók mintegy 33 %-a nemzetiségi származású. A fennmaradó mintegy 67 % körében a szakirány a német nyelv magas szintű oktatása miatt ilyen népszerű. **Babai Zsófia**, a NYME Benedek Elek Pedagógiai Kar Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Tanszékének adjunktusa hozzászólásában a nemzetiségi pedagógusképzésnek a nemzetiségi öntudat megőrzésében és erősítésében betöltött szerepét hangsúlyozta. Elmondta, hogy a bolognai rendszer bevezetésével sajnálatos módon csökkentek a képzésben azok a tartalmak, amelyek a képzés nemzetiségi jellegét erősítették volna, és ezek visszahozása, az eredeti óraszámok helyreállítása feltétlenül szükséges lenne. Öröndetes módon a szakirányt most is sokan választják, ennek egyik fő oka a Kar kedvező földrajzi elhelyezkedése. Ausztriához való közelségük miatt sok lehetőség kínálkozik a nyelvterületen való gyakorlatok végzésére, sőt, arra is van lehetőség, hogy a soproni karon végzett hallgatók Ausztriában helyezkedjenek el óvónőként.

Az I. szekció résztvevői közös munkájuk eredményeképpen ajánlásokat is megfogalmaztak: úgy látják, hogy a kisebbségi oktatásnak a nyelv- és kultúraápolás mellett fő célja a nemzeti identitás erősítése. A nemzetiségi pedagógus-ellátás biztosítása állami feladat. Fontos cél, hogy a nemzeti, etnikai kisebbségi oktatás jogi és pénzügyi feltételrendszerének összehangolásával biztosítsák az anyanyelvi oktatás minőségének további javulását. A támogatások differenciálásával előnyben kell részesíteni a kétnyelvű és a teljes anyanyelvű oktatást. A szakemberhiány rendkívül komoly gond sok területen. Gondoskodni kell az anyanyelvi pedagógus-ellátásról, különös tekintettel a közismereti tárgyak anyanyelven való oktatásának személyi feltételeiről. A képzési programokra biztosítani kell az anyanyelvi országokból érkező tanárok közreműködését. A résztvevők egybehangzó véleménye szerint a Bologna-rendszer „kettétörte” a nemzetiségi tanárképzést.

„Magyar nyelvű felsőoktatás a határon túl” címmel zajlottak a II. szekció ülései, amelyeket **Kántor Zoltán**, a Magyar Külügyi Intézet tudományos főmunkatársa vezetett. Elsőként **Gyurgyík László**, a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Szociológia Tanszékének adjunktusa „A szlovákiai magyar lakosság demográfiai változásairól a 90-es évektől napjainkig” címmel tartott előadásában a magyar iskolába járó tanulók számának alakulásáról, az elmúlt évtized demográfiai eseményeiről, valamint a 2011. évi szlovákiai népszámlálás várható eredményeiről szólt. A magyar lakosság 1991 és 2011 közötti, 47 000 fős népességfogyásának legfőbb okaiként a nemzetiségváltást, az intenzív asszimilációt, valamint a természetes népességfogyást jelölte meg. A 2011. évi szlovák népszámlálás várható adataival kapcsolatban az előadó elmondta, hogy a regisztrált és a tényleges adatok már most eltérnek: 20%-kal magasabb a fogyás (23.000 fő kontra 13.000 fő), mint a kimutatott. A magyarság tekintetében a kedvező becslés a fogyásra 34.000 fő, a kedvezőtlen pedig 60.000 fő. Így várhatóan a magyarok száma 460–490.000 lesz a népszámlálási adatokban. A következő előadó **Salat Levente**, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Politika-, Közigazgatás- és Kommunikációtudományi Karának docense volt, aki „Az erdélyi magyar felsőoktatás kihívásai a nemzetállami logikák felerősödésének a kontextusában” címmel tartott előadást. Az előadó részletesen bemutatta, hogy a 12 erdélyi magyar nyelvű felsőoktatási intézmény hány helyszínen milyen hallgatói és oktatói létszámokkal működik. Az erdélyi magyar felsőoktatás szerkezetéről elmondható, hogy a társadalom- és a bölcsészettudományok komoly túlsúlyt képviselnek, s ez hosszú távon nem fenntartható. Az előadó álláspontja szerint alapvetően jövőkép kellene a fiatalok számára, a szakkínálat fogyatékoságait orvosolni kellene, hogy a magyar fiatalok a létező magyar nyelvű képzést legalább olyan jónak tartsák adott szakterületen, mint a román nyelvűt. Az önálló magyar tanítási nyelvű állami egyetem létrehozásának nemcsak a román ellenállás az akadálya, hanem az elmúlt húsz év fejlődése, vagyis az, hogy a magyar állam támogatásával létrejött a Sapientia Egyetem. Ennek kapcsán át kellene gondolni, hogy ez nem menti-e fel a román államot a magyar kisebbséggel szembeni kötelezettsége alól. További kihívások elé állítják a magyar nyelvű felsőoktatást a demográfiai adatok: becslések szerint 2020-ra mintegy 40%-kal fog csökkenni a magyar nyelven érettségizők száma. A minőségre és az intézményi kultúrára kell tehát a hangsúlyt helyezni, hiszen az e területen is érvényesülő piaci logika kényszerpályára állítja a magyar nyelvű felsőoktatást is; miközben tisztán kell látni, hogy a román oldalt a román nemzetpolitika, a magyar oldalt a magyar nemzetpolitika határozza meg. **Dávid László** a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem rektora egyetértett az előző előadóval abban, hogy fenn kell tartani az önálló magyar nyelvű felsőoktatási intézmény létrehozásának igényét a román állammal szemben. Megerősítette, hogy valóban aránytalan a magyar nyelvű felsőoktatás szerkezete: a társadalomtudományok és a bölcsészet túlsúlyban vannak. A helyzet rendezéséhez mindenképpen szükség van külső, politikai akaratra, és belső, egyetemen belüli szándéokra. Dávid László reményét fejezte ki, hogy 5–10 éven belül létrejöhet a magyar felsőoktatási intézmények szövetsége. A Sapientia EMTÉ-ről szólva elmondta, hogy a 2001-ben létrehozott magánegyetem a magyarul tanulók 25%-át képezi négy helyszínen, és az intézmény a tudományos teljesítményt mérő adatok alapján a huszadik, a magánegyetemek között pedig az első helyen áll Romániában. Az intézmény akkreditációja már megtörtént, törvény általi létrehozása rövidesen várható. **Orosz Ildikó**, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola elnöke arról beszélt, hogy hogyan alakult az ukrainai nemzeti és nemzetiségi oktatás helyzete a függetlenség első két évtizedében. Röviden vázolta a magyar kisebbség főbb jellemzőit Ukrajnában, majd bemutatta az elmúlt húsz év kisebbségekkel és oktatással kapcsolatos jogalkotási folyamatait. Ennek kapcsán kirajzolódott a Szovjetunióban kisebbségben élt ukrán nemzet öntudatra ébredése, és a jelenlegi felvételi rendszer bemutatásán keresztül az is, hogy elfelejtette a kisebbségi lét nehézségeit. A többség kisebbséggel szemben alkalmazott hatalomgyakorlási technikáit azonban nem felejtette el, és

azokat alkalmazza immár a saját kisebbségeivel szemben: az 1996-os alkotmányban nem szerepelnek a kisebbségek, az 1997-ben bevezetett multikulturális oktatási koncepció értelmében a fő cél az ukrán mentalitás kialakítása, az ukrán nemzeti érzés kibontakoztatása.

A II. szekció csütörtök délelőtti ülésén elsőként **Cserniczkó István**, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola rektorhelyettese tartott előadást az ukrainai oktatáspolitikai törekvésekről és a kárpátaljai magyar főiskola működéséről. Az ukrainai oktatáspolitikai irányát meghatározó legfontosabb tényező Ukrajna 1991-es függetlenné válása, melynek következtében összetett nyelvi helyzetet örökölt a Szovjetuniótól. Az eltérő történelmi fejlődésen átesett régiók lakossága eltérő etnolingvisztikai helyzetben van. Ukrajnában a többségi és kisebbségi politikai elit céljai nem esnek egybe. Az oktatás (s részeként a felsőoktatás) a politikai elit társadalompolitikai céljai megvalósításának egyik legfontosabb eszköze. Az államhatalom egyik legfontosabb törekvése az ukrán nyelv államnyelvvé tétele. 2008-tól valamennyi felsőoktatási intézményben kötelező ukrán nyelvből felvételi vizsgát tenni. Ugyanakkor, bár erre az állam törvényi garanciát vállalt, a függetlenség 18 éve alatt sem teremtette meg a feltételeket az államnyelv eredményes elsajátításához. A Rákóczi Főiskola ezen folyamatok következtében számos kihívással áll szemben. Az egyik ilyen kihívás az országos demográfiai hullámvölgy. Az ukrán nyelv alacsony színvonalú oktatása miatt a kárpátaljai magyar nyelvű felsőoktatási intézményekben párhuzamosan ukrán nyelvi képzést is kell biztosítani a hallgatók számára. A főiskola akkreditációs nehézségekkel is szembesül. Nagy nehézséget okoz a folyamatos belpolitikai bizonytalanság is. A kárpátaljai magyar oktatási rendszer teljes függőségben van az erősen centralizált ukrainai oktatási struktúrától, s ez a függőség egyben kiszolgáltatottságot is jelent. **Papp Z. Attila**, a Miskolci Egyetem BTK Szociológiai Intézet docense és az MTA Kisebbségkutató Intézet tudományos munkatársa a romániai magyar oktatás helyzetének ismertetése során utalt a legfontosabb demográfiai folyamatokra, majd ismertetette a román oktatási rendszer jogi hátterének legfontosabb elemeként számon tartott, 2010. január 10-én elfogadott új oktatási törvény hatásait. A közoktatásban erős decentralizációs folyamat megy végbe, kompetencialapú oktatást vezettek be, az anyanyelvű oktatás kiteljesedése figyelhető meg. A felsőoktatásban csakúgy, mint a közoktatásban, a normatív finanszírozás jellemző, valamint a „multikulturális egyetem” megvalósításának célkitűzése. Papp Z. Attila ismertetette a legújabb PISA kutatások adatait is. Az oktatásstatisztikai adatok elérhetősége sokat segít az oktatáspolitikai kialakításában, nagyon fontos a nemzetközi mérésekben rejlő lehetőségek kihasználása. Az előadó hangsúlyozta, hogy a magyar nyelvű románok oktatási integrációja kiemelten fontos, egyrészt gazdasági, másrészt kisebbségpolitikai szempontból. **Gábrity Molnár Irén**, a szabadkai Magyarorsággkutató Tudományos Társaság elnöke a vajdasági magyar nyelvű (felső)oktatás helyzetéről és esélyeiről beszélt. Hangsúlyozta, hogy a vajdasági magyar közösség számára nagyon fontos minőségében európai kompatibilissé tenni az anyanyelvi alapokon nyugvó, széleskörű képzési rendszert. A kisebbségben élő, számában fogyatkozó magyarság számára a folyamatos tudás-szerzés és a tudásalapú gazdasági tevékenység felvállalása az egyetlen, még rendelkezésre álló kitörési/megmaradási lehetőség. Van esély egy megújított értelmiségi és polgári középosztály és szakmai elit réteg újrateremtésére, miközben egy átfogó, a vajdasági magyarság egészét megcélzó tudásmenedzsment-koncepció eredményesen motiválná a széleskörű közösségi identitásépítést, a többletteljesítmény-vállalási készséget. Vajdasági kérdéssel foglalkozott a következő előadó, **Czékus Géza** is. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának dékánhelyettese „Magyar nyelv a vajdasági felsőoktatásban” című előadásában a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar munkájáról számolt be. Röviden összefoglalta a magyar nyelvű tanítóképzés történetét.

Szerbiában 1993-ban nyílt lehetőség a felsősokú magyar nyelvű tanítóképzés bevezetésére. Az intézmény 2006-ban önállósult, addig a zombori intézmény kihelyezett tagozataként működött. A főiskola elsősorban magyarországi támogatások segítségével működik, ezen kívül tartományi támogatást is kap a Főiskola, illetve Szabadka község is a fenntartók közé sorolható. Czékus Géza hangsúlyozta, hogy intézményük kiemelkedő szerepet játszik a magyar szellemiség ápolásában: a Kar hivatalos nyelve a magyar, a hallgatóknak rendszeres anyaországi látogatásokat és csereprogramokat, magyar vonatkozású rendezvényeket, színházi előadásokat, filmvetítéseket, összejöveteleket szerveznek. A Főiskolán számos magyar és magyar vonatkozású tantárgyat lehet tanulni, rendszeresen adnak ki magyar nyelvű tankönyveket, évkönyveket, konferencia-köteteket és egyéb kiadványokat. „Magyar nyelvű felsőoktatás – magyar nyelv a felsőoktatásban a Kárpát-medence nyugati peremén és azon is túl” című előadásában **Szoták Szilvia**, az alsóőri Imre Samu Nyelvi Intézet elnöke három külföldi egyetem magyar nyelvű oktatási tevékenységét és tudományos munkáját mutatta be. A Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Karának magyar nyelv és irodalom tanszéke 1981 óta működik. Ez az egyik legkisebb hungarológiai műhely a világon. Sajnos a létszám folyamatosan csökken, ezért a tanszéket a bezárás fenyegeti. A Bécsi Egyetem Bölcsészettudományi Karának európai és összehasonlító nyelv és irodalom tanszékének finnugor szakiránya főleg a burgenlandi magyarok számára képez tanárokat. A Zágrábi Egyetem hungarológia tanszéke 1994-től működik három főállású és három vendégoktatóval. Az előadó kitekintést nyújtott a Kárpát-medencén túlra is és megállapította, hogy a hungarológiai képzés iránti megnövekedett érdeklődés háttérében a határon túli magyarság lélekszámának növekedése áll.

A II. szekció résztvevői ajánlásokat is megfogalmaztak. Eljött az idő, hogy a szomszédos államok politikája figyelembe vegye és segítse a külföldi magyarok képzését, oktatását. Ennek megteremtődtek a jogi keretei is. A magyar nyelvű felsőoktatás helyzete nem mindenhol egyforma, a legkevésbé kedvező Ukrajnában, a legpozitívabb pedig Romániában. A határon túli magyar nyelvű oktatás égető problémája, hogy a hallgatók száma egyre csökken és kérdés, hogy a magyar nyelvű képzésben részesült hallgatóknak megfelelőek-e az esélyeik a munkaerőpiacon való részvételre. A környező országokból érkezett előadók mind egyetértettek abban, hogy súlyos dilemmát jelent: vajon tekinthető-e az anyaország számára értékesebbnek a magyar nyelvű felsőoktatási intézményben végzett hallgató annál a hallgatónál, aki az állam nyelvén oktató intézményben végez? További dilemmát jelent, hogy a magyar állam támogat ugyan magánegyetemeket, de a határon túl élő magyar kisebbségi közösségek nem mondhatnak le arról a jogos igényükről, hogy az állam biztosítsa a kisebbségi felsőoktatási intézmények működését.

„**A kutatások eredményeinek hasznosítása az oktatásban**” címet viselő, III. szekció üléseit **Kovács László**, az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kara Kisebbségtudományi Tanszékének docense vezette. **Estefánné Varga Magdolna**, az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának dékánja „Inkluzív nevelés a közoktatásban” című előadásában elmondta, hogy az inkluzív nevelés fogalma, a befogadó szemlélet megjelenése a '90-es években az oktatáspolitikát új kihívások elé állította. Az 1994-ben aláírt UNESCO Egyezmény kimondja, hogy az inklúzió emberi jog, minden tanulónak azonos státuszt kell biztosítani, a közoktatásból senki sem zárható ki a hátrányos helyzete miatt. Az együttnevelésnek, a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának gyakorlati megvalósítására Magyarországon először 1993-ban adott lehetőséget a Közoktatási Törvény. Az együttnevelés vállalása, az inklúzió megvalósítása a többségi közoktatási intézmények olyan jellegű nevelő-oktató-fejlesztő tevékenysége, amely biztosítja a sajátos nevelési igényű tanulók számára a személyi és tárgyi feltételek meglétét. Az inkluzív nevelés

megvalósítása a közoktatásban létrehozta azt az igényt, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok és a tanárképzésben részt vevők megfelelő szakértelmet szerezzenek. Végezetül az előadó bemutatott egy halmozottan hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére irányuló TÁMOP pályázati együttműködést, amelyet a Főiskola egy Nógrád megyei iskolával közösen valósított meg. **Szita Szabolcs** a **Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Szakmai Továbbképző Intézetének professzora** „Együttélés, üldöztetés, holokauszt. Az oktatás feladatai” címmel megtartott előadásában felhívta a figyelmet a tanár-továbbképzési tanfolyamok néhány fontos tapasztalatára. Hangsúlyozta, hogy a romák és a többségi társadalom viszonyának, a történelmi együttélés történetjének igényes feltárásával és feldolgozásával lehet és kell is az előítéletes gondolkodás, a kirekesztés ellenében tenni. A 90-es évek óta a történészek egyre több tényről tárnak fel a romák deportálásáról. Ezeket az újabb ismereteket szükséges beépíteni a közoktatás anyagába. Szita Szabolcs ismertette a 2001-ben megjelent, „Együttélés, üldöztetés, holokauszt” című, első magyarországi tanári kézikönyvet, amely segédletet jelent a Holokauszt témájának tanításához. Mint mondotta, sokrétűek az oktatási feladatok a hátrányok leküzdésében, a roma önismeret fejlesztésében és az integrációs folyamat előmozdításában. Ígéretes kezdeményezéseknek lehetünk tanúi a Nyugat-magyarországi Egyetemen (1998-ban megtörtént „A Holokauszt téma pedagógiai feldolgozásának elméleti és gyakorlati kérdései” c. képzés akkreditációja). Ezt követően **Bogárdi Tünde** szociálpedagógus, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Karának posztgraduális hallgatója „Közösségi identitás-elemek a cigány, a székely és a magyar népmesékben” címmel tartott előadást, amely sajátos színtörténetet jelentett az előadások sorában. Az előadó ismertette kutatását, amelyet 240 népmese tartalomelemzése alapján végzett. A kutatás a mesékben megnyilvánuló értékrendbeli különbségek vizsgálatára, a közösségek differenciáltabb vizsgálatára és a közösségi funkciókra vonatkozó tartalmak elemzésére irányult. Az előadó magyar, székely és cigány népmeséket elemezve azt a következtetést vont le, hogy a népmesék erősítik valamely közösséghez való tartozást. A tartalomelemzés során arra az eredményre jutott, hogy a különböző cigány (romungro, oláh, beás, erdélyi cigány) népmesékben a saját etnikai identitás negatívabban jelenik meg, mint a többi népmesében, s a cigány népmesék egyértelműen felnőtteknek és nem gyermekeknek szólnak. **Kovács László**, az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kara Kisebbségtudományi Tanszékének docense az Egerben élő görög kisebbségről szólva elmondta, hogy Eger város történetében, kultúrájának és mindennapjainak alakulásában már évszázadokkal ezelőtt jelentős szerepet játszottak – más nemzetiségek mellett – a görögök. A Főiskolán megalakult Kisebbségtudományi Tanszék elsődleges feladatának tekinti, hogy feltárja, összegyűjtse és bemutassa a városban, illetve a régióban élő kisebbségek történelmét, kultúráját. Az előadó röviden felvázolta a magyarországi görög közösség történetét. A szekció első ülésének záró előadását **Bárdos Jenő**, az Eszterházy Károly Főiskola professzora tartotta a Snétberger Zenei Alapítvány működéséről. Az előadó a Snétberger Alapítványról szóló rövid dokumentumfilm bemutatása után részletesen ismertette az alsóörsi úttörőtábor helyszínén, a Norvég Alap és a Magyar Köztársaság támogatásával felépített zenei tábor működését, amelynek célja, hogy segítse a kiváló zenei tehetségű roma fiatalok képességeinek kibontakozását, neves művésztanárok bevonásával. A 12 hetes kurzusok folyamán nyelvi és számítástechnikai képzésben is részesülnek a résztvevők, akiknek fejlődését mentorok is segítik.

A III. szekció másnap délelőtti ülésén elsőként **Ludányi Ágnes**, az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának dékánhelyettese tartott előadást az egri szociálpedagógus-képzés és a kisebbségi közösségekkel való kapcsolat lehetőségeiről és összefüggéseiről. Az előadó elmondta, hogy a szociálpedagógusok képzésében kifejezetten

kisebbségekre vonatkozó program nincs. A szociálpedagógus szakma a gyermekeknek és az ifjúkorúaknak azokra a deficitjeire válaszol, amelyek társadalmi, szociális és pszichológiai státuszukból vezethetők le. A kisebbségi hovatartozásnak vannak pszichés hatásai az adott státuszhoz kapcsolódóan, de a szakma ezzel másodlagosan, a pszichológiai megközelítés keretében foglalkozik. **Bindorffer Györgyi**, a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa Hivatalának tudományos munkatársa „Nemzetiségi oktatás a statisztika és az identitás szemszögéből” címmel tartott előadást. Az előadó a 2001. évi népszámlálási adatok nemzetiségi bevallási adatait hasonlította össze azokkal a magukat nemzetiséginek valló szülői adatokkal, amelyeken ma Magyarországon a nemzetiségi oktatás alapszik. Az adatok alapvető ellentmondásokat tükröznek; előfordul, hogy több tanuló vesz részt nemzetiségi oktatásban, mint ahányan az adott nemzetiséghez sorolták magukat. Az előadó szerint oktatási etnobiznisszel állunk szemben. Az identitás szociálpszichológiai és tudásszociológiai kategóriája pusztán politikai kategóriává vált vajon? Milyen kisebbségi identitásra nevelhet az a nemzetiségi iskola, ahova tömegével járnak a nemzetiséghez nem tartozó tanulók, és tanítanak nem anyanyelvű és nem a nemzetiséghez tartozó tanárok? A kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a kisebbséghez tartozás nem határozható meg; az identitás megválasztása nem csupán szituatív, de a kisebbségi önkormányzatok megjelenésével az anyagiak által meghatározottan érdekorientált. A kisebbségi önkormányzatok számára az iskola presztízskérdés, de mind szakmailag, mind anyagilag alkalmatlanok a fenntartására, a települési önkormányzatok pedig a nem címzetten érkező kisebbségi normatívát kontrollálatlanul költik el. A tanárok képzése és továbbképzése megoldatlan, hiányoznak a nemzetiségi tankönyvek és a tanfelügyelet. A vizsgálati eredmények a rendszer átalakítását, formai megújítását és tartalmi gazdagítását sürgetik. A következő előadó **Fórika László**, a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa Hivatalának főosztályvezető-helyettese volt, aki a kisebbségi nevelésre-oktatásra vonatkozó szülői igénybejelentő nyilatkozatok problematikájával foglalkozott. Az előadó szerint a nemzetiségi oktatást nem a kereslet, hanem a kínálat határozza meg. A kisebbségi oktatást a szülők 20–50 %-a a megszerzhető idegennyelv-tudás miatt igényli. Azt intézmények és az intézményfenntartók az igényjogosultság kérdését alapvetően anyagi okok miatt nem firtatják, a kérdéskörre vonatkozó jogszabályok sem adnak egyértelmű eligazítást. Ennek következtében az igénybejelentő nyilatkozatokban általában nem jelenik meg tartalmi elemként a kisebbségi hovatartozásra való hivatkozás. A szekció utolsó előadója, **Mogyorósi Zsolt**, az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar Neveléstudományi Tanszékének adjunktusa „Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulók integrációjáról és egyes nevelési tévhitekről” című előadásában egy kérdőíves vizsgálat eredményeiről számolt be. A kutatás a mintában szereplő tanárok gondolkodását próbálta feltérképezni az integrációs, illetve szegregációs oktatási programokkal kapcsolatban. Az eredmény azt mutatja, hogy a pedagógusok többsége a szegregációs megoldásokat tartotta eredményesebbnek a cigány tanulók nevelésében. Az iskolai integráció hívei a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai közül, a vezetők csoportjából, valamint a HEFOP-pályázatokban részt vevő innovációs csoportokból kerültek ki.

A III. szekció résztvevői ajánlásokat is megfogalmaztak, amelyeknek az értelmében kiemelt feladata a felsőoktatásnak a szemléletváltás alakítása a jövőendő és a már a pályán dolgozó pedagógusok esetében, különös tekintettel az inkluzív megközelítés elterjesztésére. Az inkluzív szemléletű pedagógiai munkában kiváló lehetőségek rejlenek a különböző kisebbségekhez tartozó gyermekek még eredményesebb nevelésére, oktatására. Különösen fontos ez a szemlélet a roma tanulók hatékonyabb társadalmi integrációjának megvalósításához. Fontos feladata a felsőoktatásnak, különösen a pedagógusképzéssel foglalkozó intézményeknek, hogy kurzuskínálatukban minél szélesebb körben jelenjenek meg

a kisebbségi közösségek alaposabb megismerését segítő tanegységek. Kiemelt feladatként kell kezelni a témával kapcsolatos kutatások esetében a kisebbségi közösségek és többségi társadalom viszonyának, a történelmi együttélés históriájának igényes feltárását és feldolgozását. A feltárt eredmények segítségével jól megmutatható, hogy miképp lehet és szükséges az előítéletes gondolkodás, a kirekesztés ellenében tenni.

„Az oktatás szerepe a romák integrációjában” címet viselő, IV. szekció ülésén **Bábosik István**, a Kodolányi János Főiskola Neveléstudományi Tanszékének vezetője elnökölt. A szerdai szekció első előadását „Cigány diákok a felsőoktatásban” címmel **Forray R. Katalin** egyetemi tanár, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője tartotta. Az előadó elmondta, hogy a Pécsi Tudományegyetem több mint egy évtizede működtet egyetemi alapképzést, felsőfokú képzést, romológia szakos tanárképzést, és doktori képzésükben is részt vesznek cigány, roma hallgatók. Az előadásban beszélt a Tanszék munkájának tapasztalatairól, gondjaikról és sikereikről. A szegregáció elleni küzdelemben nagy szerepe volt 2002 után az integrációs hálózat kialakításának és az inkluzív oktatás megvalósításának. Forray R. Katalin áttekintést adott a magyarországi romológiai képzésekről is (programtámogatások az általános iskolában; Gandhi Közalapítványi Gimnázium – Pécs, Dr. Hegedűs T. András Gimnázium – Szolnok, PTE tanítóképzés, doktorképzés). Az előadó beszélt a felsőoktatásban részt vevők számára elérhető egyéb támogatási formákról is (roma szakkollégiumok, alapítványok). **Szalai Júlia**, az MTA Szociológiai Kutatóintézetének tudományos tanácsadója „Az esélyegyenlőség megfosztott esélyei: a roma gyerekek iskolai szegregációjának társadalmi felhajtóerői” című előadásában arról beszélt, hogy a korábbi, integrációra irányuló oktatáspolitikával ellentétben napjainkban egyre inkább megvalósul a hazai közoktatásban az etnikai szegregáció. Ennek okait elemezve Szalai Júlia arra a következtetésre jutott, hogy a romák elkülönítésére irányuló folyamatok hátterében a többségi társadalom tartósult bizonytalanságaira válaszul született státusz-rekonstrukciós eljárások állnak. Ezek az eljárások a roma fiatalok kirekesztését az oktatás hagyományos eszközeinek átértelmezésével az iskolarendszer strukturális elemévé emelik. A következő előadó, **Nahalka István**, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Oktatáseméleti Tanszékének docense szintén a roma gyermekeknek az integrációjáról beszélt. Az előadó tényadatokkal igazolta, hogy a magyar közoktatás szélsőségesen szelektív rendszer, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek az iskolák egy kis részében különösen koncentráltan vannak jelen, miközben a tanulmányi eredményességük radikálisan gyengébb a társaikénál. Elmondta, hogy a magyar közoktatás az OECD országok viszonylatában a tehetségnevelésben sem mutathat fel kiemelkedő eredményeket. Feltételezése szerint ennek az az oka, hogy a tehetséggondozásnak szűk a bázisa a szegregáció miatt. Ugyanakkor nem a szegregáció az elsődleges forrása az esélyegyenlőtlenségnek, hanem az, hogy a pedagógiai gyakorlat nem képes kezelni a gyermekek közötti (hozott) különbségeket. A szekció felkért hozzászólójaként **Orsós Anna**, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének vezetője arról beszélt: minden, a pedagógusképzésben részt vevő képzési helyen szükség volna arra, hogy a hallgatók részesüljenek romológiai képzésben; így jobban tudnák kezelni a közoktatásban tanuló roma fiatalok szociális és kulturális másságát. A cigány nemzetiségi közoktatással kapcsolatban elmondta, hogy hiányoznak a cigány nemzetiségi képzés feltételei: nincs cigány nyelvtanár-képzés, és a népismeret oktatásának sem feltétele a romológiai végzettség. A másik felkért hozzászóló, **Csovsics Erika**, a Csányi Alapítvány pedagógiai szakértője elmondta: az iskola feladata elsődlegesen az életre való felkészítés

kellene, hogy legyen. Rámutatott, hogy ha az oktatáspolitikai iránya nem változik, a cigány gyerekek további hátrányokat fognak szenvedni.

A IV. szekció csütörtök délelőtti ülésén **Havas Gábor** szociológus, az MTA Szociológiai Kutatóintézetének nyugalmazott főmunkatársa „Az integrációs oktatáspolitikai dilemmái” című előadásában egy – Zolnay Jánossal közös – tanulmánya alapján a 2002 és 2010 közötti oktatási integrációs törekvések eredményeit és kudarcait mutatta be. Az előadó hangsúlyozta: meggyőződése, hogy az integráció az eredményes oktatásnak önmagában nem elégséges, de szükséges előfeltétele, bár sokan úgy gondolják, a jó pedagógiai módszerek alkalmasak lehetnek az integráció „kiváltására”. Az előadó úgy vélte, hogy a szegregáció összességében nem csökkent, hanem inkább erősödött a vizsgált időszakban: a felkeresett iskolák szinte mindegyikében több volt a cigány tanuló, mint a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. (A jobb társadalmi helyzetű cigány tanulókat is érinti tehát a szegregáció.) A kutatás igazolta továbbá azt az előfeltevést, hogy a szegregáció más hátrányokkal is együtt jár: minél több a roma gyermek egy iskolában, annál rosszabbak az oktatás személyi és tárgyi feltételei. Havas Gábor hangot adott annak a meggyőződésének, hogy társadalmi integráció nélkül lehetetlen feladat az iskolai integráció. A délelőtti szekció második előadását **Torgyik Judit**, a Kodolányi János Főiskola Neveléstudományi Tanszékének helyettes vezetője tartotta „Nemzetközi törekvések a cigányság oktatásának fejlesztése terén” címmel. Az előadó bemutatta az elmúlt évek fejlesztési irányait, törekvéseit a cigány gyermekek oktatása terén. Vázolta az oktatási stratégiák európai uniós történetét, bemutatta a vonatkozó dokumentumokat és támogatási alapokat. Ismertette, hogy milyen törekvések tapasztalhatóak Európa-szerte a romák oktatásával összefüggésben. E körben különösen jelentősek az extra-curriculáris foglalkozások, az előkészítő osztályok, a mentor-hálózat és a szülőkkel való együttműködés megerősítése. Fontos továbbá a pedagógusok felkészítése, az asszisztensek, más segítők alkalmazása, valamint a szociális és egyéb támogatások célzott nyújtása az oktatásban való részvétel megerősítése érdekében. **Kállai Gabriella**, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos munkatársa „Közvélekedések az integrációról” címmel tartott előadásában egy kutatás tapasztalatairól számolt be. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2009-ben végzett kutatás során azt vizsgálták, hogy a közvélemény és az érintett szülők mennyiben tudnak azonosulni az oktatási integráció célkitűzéseivel. Kinek nyújt előnyöket és kik számára jelent hátrányt az integráció? A kutatás során 1600 felnőttet és 299 szülőt kérdeztek meg. A társadalmi egyenlőtlenségek közismerten megjelennek, és egyre erősödnek az oktatás területén is. Jól mutatja ezt, hogy úgy tűnik, a lakosság körében nem is elvárás az oktatási rendszerrel szemben a hátrányok kompenzálása: a válaszadók 72%-a a gyenge tanulói teljesítmény fő okaként a gyerekek képességeit jelölte meg, és csupán 37%-uk tulajdonított jelentőséget a tanítás módszereinek. A kutatás eredményei alapján az a kép rajzolódik ki, hogy a magyar társadalom alapvetően kevésbé pártolja az integrációs törekvéseket. Árnyalja ezt a megállapítást, hogy a szülők kedvezőbben ítélik meg az integrációs intézkedéseket, mint a válaszadók más csoportjai. A szekció felkért hozzászólói közül **Csillei Béla**, a Dr. Hegedüs T. András Szakiskola, Középiskola, Általános Iskola és Kollégium igazgatója az iskolában folyó munkáról beszélt. Az iskolának ez a 16. tanéve, a tanítás annakidején 60 gyermekkel kezdődött, jelenleg 342 diák jár az intézménybe. A tanulók körülbelül fele cigány származású. Az intézmény alapelve, hogy a felzárkózás, a tehetséggondozás és az integráció csak együttesen vezethetnek eredményre. A diák-központú munkának is köszönhetően évente 20–30 diák teszi le az érettségi vizsgát. A következő hozzászóló **Orsós János**, a Dzsaj Bhím közösség elnöke volt. Orsós János hangsúlyozta: az integráció kudarcát jelzi, hogy úgy tűnik, jelenleg csak speciális tanoda-programok és alapítványi oktatási intézmények keretében érhetőek el sikerek a roma tanulók oktatásában. Ha valóban működne makro-szinten az oktatási integráció, akkor nem lenne szükség speciális

programokra (mint például a Dzsaj Bhím közösség által működtetett Dr. Ambédkár Iskola). Jelenleg azonban a speciális programok a fennmaradásért küzdenek, eredményességük ellenére is. Orsós János hangsúlyozta: a legnagyobb probléma a társadalmi integráció hiánya; előfordul, hogy egyazon település „két társadalomra” szakad, gyakran még a hasonló életkorú gyermekek sem ismerik egymást, így esély sincsen a párbeszédre. Nem kérdés azonban: az egyetlen út az integráció.

A IV. szekció résztvevői ajánlásokat is megfogalmaztak, amelyek értelmében valamennyien támogatják az integrációs folyamatok továbbfejlesztését a közoktatás és felsőoktatás területén. A roma családok szocializációs és szociális hátrányaiból fakadó deficitet az oktatás hivatott kompenzálni. Ennek érdekében az iskola fel kell, hogy vállaljon prevenciós, szabadidő-szervezői, korrekciós, felzárkóztató, tehetséggondozó, tehetségfejlesztő, reszocializációs feladatokat is. Az iskolának tehát ismeretközvetítő intézményből multifunkcionális intézménnyé kell válnia, ehhez pedig a leendő pedagógusokat is a többrétű feladatmegoldásra kell felkészíteni, továbbá az iskolai pedagógus-testületeket ki kell egészíteni megfelelő asszisztensi körrel. Az iskola tevékenységrendszeréből kirekeszteni senkit nem szabad, mivel tevékenység és feladatok nélkül nincs személyiségfejlődés. A pedagógusképző intézményekben a roma tanulókkal történő empatikus és szakszerű bánásmódra való felkészítés érdekében romológiai ismeretek oktatását szükséges bevezetni.

A konferencia első napjának zárásaként **kerekasztal-beszélgetésre** került sor az oktatáspolitikai aktuális kérdéseiről. A kerekasztal-beszélgetés során nem volt alkalom többoldalú szakmai vita lefolytatására, mivel a kormányzat képviselői nem tudtak időt szakítani a részvételre, bár a konferencia szervezői hónapokkal a rendezvény megtartása előtt felkérték a különböző kormányzati hivatalokat (NEFMI, Oktatási Hivatal) az együttműködésre. A kerekasztal résztvevői mindazonáltal rendkívül tartalmas és megtermékenyítő eszmecsere folytattak az oktatáspolitikai aktuális kérdéseiről. A beszélgetést **Falus Iván**, az Eszterházy Károly Főiskola Észak-Magyarországi Regionális Pedagógusképzési Kutató- és Szolgáltató Központ főigazgatója vezette, résztvevői pedig Boreczky Ágnes (ELTE), Hauser Zoltán (EKF), Hiller István (volt oktatási miniszter), Katona György (NYME) és Radó Péter (Expanzió Humán Tanácsadó Kft.) voltak.

Radó Péter azt hangsúlyozta, hogy az iskolától nem várható el egész társadalmi makrocsoportok státuszának megváltoztatása. Az egyéni mobilitási csatornákat azonban meg tudja nyitni, ezért az egyéni igényekhez alkalmazkodó oktatásra van szükség. Fontos, hogy az oktatáspolitikai célcsoportjai képesek legyenek igényeiket megfogalmazni. **Katona György** a mentorálás általános bevezetésének szükségességéről beszélt. **Hauser Zoltán** a kisebbségi identitás megélésének nagyszerű érzéséről beszélt, és örömét fejezte ki, hogy a Főiskolán megalakult és jól működik a Kisebbségtudományi Tanszék. **Hiller István** hangsúlyozta, hogy az elmúlt 20 év során az egymást követő kormányok az oktatáspolitikai irányvonalát alapvetően nem változtatták meg, s egymás eredményeire próbáltak építeni, még ha voltak is hangsúlyeltolódások. A mai helyzetről sajnos ez nem mondható el. Fontos, hogy az oktatáspolitikát a kisebbségi identitást valóban megélik igényei határozzák meg. **Boreczky Ágnes** családkutatásainak eredményeit ismertette annak a nézetének adott kifejezést, hogy a roma családok számára is érték és cél a tanulás, de a perspektívájuk nem terjed tovább a szakmaszerzésre vonatkozó lehetőségnél. Mint mondotta, a még oly kitűnő kutatásoknak semmi nyomuk nincs az oktatáspolitikában; sem a pedagógusképzésben, sem a pedagógiai gyakorlatban nem érvényesülnek a kutatások eredményeire épülő gyakorlatok. A beszélgetés résztvevői megegyeztek abban, hogy csak szakmailag átgondolt, racionális lépésekkel lehet és érdemes változtatni az oktatás jelenlegi szerkezetén.

A konferenciát **záró plenáris ülésen** előbb a négy szekcióvezető ismertette a szekcióülések munkája nyomán megfogalmazott ajánlásokat (lásd az egyes szekciók munkájának bemutatásánál). Ezt követően Kállai Ernő ombudsman megköszönte a konferenciát szervező intézmények támogatását, valamint a résztvevők lelkes és érdemi közreműködését, továbbá a konferencia szervezésében tevékenyen részt vevő kollégák munkáját. Végezetül Kállai Ernő felhívta a figyelmet a „Társadalmi Együttélés. A kisebbségi lét dimenziói” címmel most alapított interdiszciplináris internetes folyóiratra (www.tarsadalmiegyutteles.hu), és reményének adott hangot, hogy a folyóirat 2012-ben megjelenő tematikus számai a konferencia előadásai alapján születő tanulmányokat is tartalmazzák majd.

A konferencia honlapja, ahol további részletek olvashatóak:

<http://kisebbssegikonferencia.ektf.hu/>

A konferencián elhangzott előadások megtekinthető videofelvételei:

<http://kisebbssegikonferencia.ektf.hu/videofelvetelek>

A beszámolót Osvát Anna készítette



OSVÁT ANNA

A Társadalmi Együttélés szerkesztője,

Titkársági referens, Alapvető Jogok Biztosának Hivatala

Osvat@ajbh.hu

Az ELTE BTK francia-könyvtár szakán végzett. Pályáját a Corvina Kiadóban kezdte, ahol 1982 és 1994 között korrektorként és kéziratelőkészítőként dolgozott. Ezt követően több évig egyéni vállalkozóként műfordítói és szerkesztői munkát végzett. 2001 és 2011 között az MTA Kisebbségkutató Intézetében dolgozott tudományos ügyintézőként. Jelenleg az Alapvető Jogok Biztosának Hivatalában Kállai Ernő titkárságán dolgozik, mint titkársági referens.



Gyivicsán Anna munkássága

„Van Magyarországon egy cseh nyelven vallásos szlovák közeg”

„A nemzetiségeket már olyan sokan és olyan sokszor elsiratták, és még mindig vannak. Nem fognak kihalni, mert tudatosan védik a kultúrájukat.”

Életútinterjú Gyivicsán Annával

Az indulás

A második világháború alatt született generációhoz tartozom. Cseperedni a nemzetiségek válságokkal teli korszakában kezdtem. Tótkomlóson, Békés megyében, teljesen szlovák környezetben születtem. Ez a terep vált a későbbiekben nemzetiségi és vallási kutatásaim színhelyévé. Tudni kell, hogy a magyarországi szlovákok kétharmada evangélikus, egyharmada katolikus vallású. Az evangélikus szlovákok az etnikus identitás mellett nagyon erős vallási öntudatot hoztak magukkal; a letelepedéstől napjainkig szinte erősebb is volt a nemzetiségi öntudatnál. Tótkomlóson a 19. században alsófokú iskolák működtek szlovák nyelven. Az evangélikus vallás teljes mértékben átszötte az életet, a vallási igények mellett kulturális igényeket is kielégített, így nagyon mély kulturális gyökereket eresztett. A szlovákság kulturális megmaradását nagyban segítette az evangélikus vallás. Az igaz, hogy a Biblia nem szlovák, hanem cseh nyelvű. A cseh protestánsok átvették a Cseh Testvérek^[1] morvaországi mozgalmának a 16. században lefordított Bibliáját. Ezt a Bibliát vette aztán át a történelmi Magyarország északi megyéinek bányavárosaiba bevándorolt szlovákság, mintegy védekezésül a német nyelvű lutheri Biblia ellen. Nekik nem volt, ezért átvették a cseh Bibliát. A magyarországi szlovákok körében a cseh nyelvű Biblia mindmáig megmaradt.

Tehát ebbe a háromnyelvű környezetbe születtem bele és nőttem fel. Mindegyik nagyszülőm szlovák volt, szlovákul beszéltünk otthon. Később magyarul is meg kellett tanulni. A cseh nyelv az ünnepi nyelv volt, az istentisztelet nyelve, ami egyfajta passzív nyelvtudást jelentett, de a gyerekeknek is meg kellett tanulni. Tótkomlóson egyébként minden szlovák nyelvű volt.

Általános iskolába a szlovák nyelvű evangélikus iskolába jártam. Az iskolai nyelv az első világháborúig szlovák és cseh volt. Utána, amikor az én szüleim jártak iskolába, a többségében szlovák mellett már sok mindent magyarul tanultak. A második világháború után viszont nekünk már szlovák nyelvű Gyermekbibliánk volt, abból tanultunk az iskolában.

Iskolatörténeti érdekesség, hogy valahogy megfélemeztek rólunk, amikor 1948-ban államosították az iskolákat, mert ez a szlovák nyelvű evangélikus iskola 1951-ig megmaradt. Mivel kultúrának tekintették az evangélikus vallást, megengedték az iskolai vallásoktatást; lelkészeink kijártak hozzánk. Nekem meg kellett azonban tanulni a cseh nyelvű Bibliát, és az énekeket is, amit egy cseh protestáns menekült adott ki még Liptószentmiklóson (Liptovský Mikuláš). Sok Luther-ének is van lefordítva ebben az ún. *Tranoscius*ban, az evangélikus énekeskönyvben.^[2] Az én apai nagyanyám, aki nagy templomba járó volt, mindig magával vitt a templomba, pedig borzalmasan unalmas volt egy gyerek számára, mert a cseh nyelvű zsoltárok borzasztó hosszúak. A nagyanyám viszont rákényszerített, hogy menjek, sőt naponta csehül is kellett otthon olvasnom. Kaptam a fejemre, ha nem akartam. Ilyen szigorú nevelés volt. Sőt, a cseh Biblia gót betűs volt, így azt az írást is meg kellett tanulnom. Később azonban szlavisztikai tanulmányaim során ez a tudás nagyon sokat segített.

A néhány évvel idősebb nővérem viszont magyar nyelvű polgáriba járt Tótkomlóson, mert magyar nyelvű iskola is volt, aztán tanítóképzőbe ment Hódmezővásárhelyre.

Az én generációm után, a mostani hatvanasoknak még csak-csak jelentett valamit ez a kultúra és vallás, de a mostani ötvenes generációnak már nem sok köze volt hozzá. De érdekes módon a cseheket sem érdekelte, hogy van Magyarországon egy cseh nyelven vallásos szlovák közeg. Amikor elkezdtem ezt a témát kutatni, tartottam a prágai Károly Egyetemen egy előadást a magyarországi evangélikus szlovákság cseh nyelvűségéről, a Bibliáról, az énekeskönyvről, sőt, a családi szokásokba beleivódott cseh nyelvű vallási szokásokról, de nem volt rá semmi reakció. Egyáltalán nem érdekelte, őket, hogy van itt valami cseh nyelvű dolog.

Tótkomlóson nagyon gazdag emberek is laktak, 100–120 hold földdel. Nem voltak olyan gazdagok, mint a szarvasi szlovákok, akik a leggazdagabbak voltak, 300 holddal is rendelkeztek. Az én családom is paraszt család volt. Igaz, volt valami nemesi származás is, de az már az én életemben nem játszott szerepet. Gyivicsán nagyanyám apja, a dédapám az első világháború alatt elkártyázta és elitta a birtokot. Mindkét részről inkább a szegényebbekhez tartoztak. Mivel nem volt földjük, munkások, iparosok lettek, asztalosok. Édesapámnak 1945 után, mivel a vasútnál volt, el kellett végeznie mindenféle iskolát, édesanyám viszont hat osztályt végzett.

Amikor egyszer néprajzos kollégáim lejöttek Tótkomlóásra valamilyen szakmai kirándulásra – én akkor nem voltam a faluban –, kérdezték a lelkészt, Koppány Jánost, akinek nagy néprajzi gyűjteménye volt, hogy a Gyivicsán Anna hol lakott, azt mondta: „Hát én nem tudom, biztos nagyon szegények voltak, azért!”

Aztán 1949-ben változás következett be az életemben. Az édesapámat, vasutas lévén, áthelyezték Szeged mellé Szatymazra, egy szintizta magyar településre. Az édesanyám rengeteget szenvedett itt. Én Szatymazról rögtön az elején visszamentem a nagyanyáimhoz és ott fejeztem be az iskolát. 1954-ben innen kerültem Békéscsabára a szlovák gimnáziumba, egyetemre pedig szlovák–történelem szakra jelentkeztem.

Édesanyám a szlovák művelődési mozgalom tevékeny résztvevője volt Tótkomlóson. Tagja volt a Magyarországi Szlovákok Demokratikus Szövetségének. Tagkönyve volt, tagdíjat fizetett. A Szövetség helyi szervezeteit, tagságát 1952-ben megszüntették, mint ahogy megszüntették az összes civil szervezetet. Mindmáig őrzöm édesanyám tagkönyvét.

Emlékszem, 1949-ben, amikor harmadikos voltam, nagy népdalgyűjtés kezdődött. A gyűjtéssel egy biológia-ének szakos tanár, Medovárszkiné Asztalos Anna, egy kitűnő pedagógus és ember lett megbízva. Ő vezette a táncgyűjtést is, ahova bevitte a tanítványait is. A gyűjtés egy évig tartott. Mi, kilenc-tíz éves gyerekek segítettünk lejegyezni neki a szövegeket, amit diktáltak az asszonyok, mert magnó akkoriban nem volt. Nagy élmény volt ez a találkozás a szlovák népdallal. Persze a gyerek nem élte át, hogy ez egy másfajta találkozás, mint a természetes mindennapi éneklés. A gyűjtés anyagának első része 1955-ben meg is jelent egy kötetben, de közben megjelentek kisebb füzetek is.

A Tótkomlói Népi Együttesnek kétszer is nagy bemutatója volt Budapesten. Ha jól emlékszem, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1951-ben és 1953-ban nemzetiségi találkozót szervezett, amin mi is részt vettünk, a tótkomlói lakodalmast mutattuk be. Mi gyerekek a lakodalmakban táncolt gyermektáncokat táncoltuk el. Én végignéztam a többi nemzetiség műsorát is. Akkor láttam, hogy micsoda fantasztikus hagyományai vannak a többieknek is. A németek akkor egyik találkozón sem voltak ott. Nekik csak 1955-ben engedélyezték, hogy jelen lehessenek.

Az is nagyon nagy élmény volt, hogy egy Dohány utcai szállodában laktunk. Nekünk, falusi gyerekeknek, ez igazi luxus volt, persze csak idézőjelesen, mert persze távol volt ez a valódi luxustól. Nekem óriási élmény volt annak felfedezése, hogy milyen gazdag kultúrája van például a szerbeknek. Akkor lépett fel énekesnőként Kersics Anka, aki horvát származású volt.^[3] Később el is ment Jugoszláviába, ahol szép énekesi karriert futott be.

Ez volt az az időszak, amire azt mondták, hogy egy kicsit álromantikus megközelítéssel karolták fel a nemzetiségeket, de szerintem ez nálunk, Tótkomlóson nem így volt. Nálunk volt egy őszinte feltárása a dolgoknak. A harmincas években volt ez a népiesség az irodalomban. Mintha ezt a fajta népiességet karolta volna fel a művelődéspolitikai; ezt sokan támadták később, főként az 1980-as években, de volt ennek a mozgalomnak egyfajta fontos reprezentációja.

Tótkomlói faluközeg^[4]

Tótkomlós a szlovák–magyar lakosságcseréig teljesen zárt volt. Volt ugyan néhány magyar család, és cigány, valamint zsidó családok is laktak a faluban, de a szlovákság dominált. A magyarok két nyelven beszéltek, magyarul és szlovákul, a cigányok pedig három nyelven: a sajátjukon, magyarul és szlovákul. Sehol másutt nem tudok háromnyelvű cigányságról szlovák településeken. A cigányság nagyon igyekezett, hogy kommunikálni tudjon a másik két közösséggel, és átvette a szokásaikat. Tótkomlós elsőként kezdte felszámolni a cigány telepet, és a cigányok a faluban kaptak házakat. Ugyanúgy félévente kifestették a házaikat, és nagyon-nagyon beilleszkedtek – ugyanúgy, ahogy a zsidóság is.

Az én szüleim a harmincas években építkezni kezdtek, de már csak a falu szélén jöttek létre új utcák. Az egyik utcában csupa Árgyelán nevű ember lakott, ami azt jelenti, erdélyiek.^[5] Ezek teljesen elszlovákosodtak, még a vallást is átvették. A 18. század derekán telepedtek le, és amikor én gyerek voltam, ők már, ahogy a békéscsabai Árgyelánok is, teljesen szlovákok voltak.

A tótkomlósi zsidó családok neológok voltak. Ebből a közösségből származik Benedek István Gábor író. Az itteni zsidóság is megtanult szlovákul, ami nagyon ritka. Például előfordult, hogy Benedek István Gábor édesapja násznagy is volt a szlovák lakodalmakban. Tótkomlóson békésen éltek együtt a nemzetiségek.

Ezt a toleranciát tanultam meg és vittem magammal útravalóul. Én soha nem hallottam Tótkomlóson, hogy valaki a származása miatt legyen gazember, vagy valamelyik közösség alacsonyabb rendű kultúrával rendelkezett volna. Olyan volt, hogy az én evangélikus apai nagyanyám megvetően nyilatkozott a katolikusokról. Nem szerette őket. Amikor elmeséltem neki, hogy a békéscsabai szlovák gimnáziumban katolikusok is vannak, megfogta a kezem és azt mondta: ilyet ne mondj nekem, mert egy rendes szlovák nem lehet katolikus. Hát ennyi volt az intolerancia az én neveltetésemben.

Az már az élet fintora, de nem is tudtam már neki elmondani, hogy a katolikus népi kultúrával foglalkoztam, mert a katolikus népi vallásosság színesebb, míg az evangélikus népi vallásosság jobban kapcsolódik a kánonhoz.

Szlovák–magyar lakosságcsere^[6]

A lakosságcsere nagyon súlyosan érintette Tótkomlóst. A falu szlovák lakosságának közel a fele elment. Tótkomlóson erős volt a nemzetiségi kultúra ápolása a két világháború között is. Volt olyan, hogy négy színjátszó kör is működött, volt egy mandolin együttes is, amit a vajdasági szlovákoktól vettek át. Erősek voltak a kapcsolatok a romániai Nagylakkal, ahol egy nagy szlovák evangélikus közösség alakult ki 1801-ben. Az erős szlovák tudat mellett erőteljes és szuggesztív volt az agitáció, hogy menjenek vissza a volt szülőföldjükre, ahonnan eljöttek. Azt nem tudjuk igazán, hogy a magyarországi szlovákoknak milyen kapcsolataik voltak a szülőfölddel. Többen, mint például édesanyám első unokatestvére is, a két világháború között kinn volt dolgozni Csehszlovákiában, ahol találkozott más szlovákokkal, többek között dunántúliakkal és a dél-alföldiekkel is. Nagyon szépeket mesélt az élményeiről.

Az agitáció is nagyon erős volt, hogy térjenek vissza a szlovákok az egykori szülőföldre. Nagyon sokan jelentkeztek. A mi családunkból is. Édesapámnak hat testvére volt: öt fiú és egy lány. Közülük három fiú – kettő közülük nős volt – és a lány ment el. A nagynéném azért ment el, mert azt ígérték neki, hogy Oroszországban a fronton, a Donnál maradt férjét megkeresik, mert semmit sem tudott róla, hogy meghalt-e vagy sem.

Apai nagyanyám 1954-ben ment a lánya után, aki hívta. Azt mondta a nagynéném, hogy a lánynak kötelessége egyedül maradt anyjával lenni. Az apai nagyapám még 1949-ben halt meg. Korábban nem nagyon lehetett kapcsolatot tartani az elmentekkel, de ekkor már Nagy Imre volt. Nyugdíja, minden rendesen el volt neki intézve. Anyai részről a nagyanyám két testvére ment el, egy lánytestvére és az öccse. Egy bátyja itthon maradt. Édesapám nem akart elmenni.

A kitelepülő tótkomlósi szlovákokat magyarok közé vitték, főként Alsószelibe (Dolné Saliby) és Felsőszelibe (Horné Saliby). Innen szétszéledtek később különböző városokba is, például Szencre (Senec). Akik még szabadok voltak, nem volt családjuk, azok elmentek az Ifjúsági faluba, Dedina Mládeže-be^[7] a Csallóközbe, ahol, mint nálunk Dunaújvárost, építettek egy új várost. Édesapám legfiatalabb öccse dolgozott ott.

A zárt szlovák települések a lakosságcsere miatt bomlottak fel. Ahonnan addig – néhány kivételtől eltekintve – soha senki sem ment el, soha senki sem hagyta el a falut! És akkor a szlovákokat tiszta magyar településekre rakták odaát. Az volt a szerencse, hogy a magyarországi szlovákok többsége jól tudott magyarul, szlovákiai magyarokat pedig szlovák településekre rakták, egy részüket pedig a kitelepített németek helyébe. Én még nagyon jól emlékszem, hogy a szlovákiai magyarok jöttek több-több szekérrel. Volt olyan család, amely több házat is kapott. A szlovákiai magyar falvakban, ahonnan magyarokat dobtak ki, a gazdagabb középparaszti házakhoz nagy porták tartoztak. Tótkomlóson pedig nem voltak nagy porták. Tótkomlós azért volt szegény település, mert szűk volt a határa. 1945-ben, a földosztáskor a tótkomlósiaknak nem jutott helyben föld. A nincstelen tótkomlósiaknak a Dunántúlon és a Duna-Tisza közén ajánlottak földet, de nem ment el senki. Senki sem akarta a közösséget otthagyni. Erre jött ez a tragikus, nagyon ellentmondásos lakosságcsere. A szlovákiai magyarok közül, akik közénk telepedtek le, a mi utcánkban is, főleg az idősebbek közül, sokan lettek öngyilkosok. Gyerekként néztük végig. Nem csak a történelmi adatok, hanem a személyes élmények alapján is elítélendő dolog volt. Nem csak a németek egyoldalú kitelepítése, amivel elűzték a legdolgosabb paraszti és iparos réteget, ugyanúgy vonatkozik ez a dél-alföldi szlovákokra is.

Azt mondják, hogy innen a legszegényebb szlovákok mentek el. Hát nem! Anyai nagyanyám húga jó középparaszti méhész család volt 30 hold földdel. Csehszlovákiában aztán 10 holdat kaptak! 1948-ban, egy évre rá, hogy letelepedtek, azt is elvették. A téészesítés miatt.

Egyes Békés megyei szlovák településeken, ahonnan a lakosság 70–80 százaléka áttelepült, az itt maradt 20 százalék nem engedte be maga közé a szlovákiai magyarokat. A Tótkomlóssal szomszédos településen, Nagybánhegyesen külön téeszt alakítottak, mert a szlovák közösség félt a betelepült magyaroktól; nem mint magyaroktól, hanem mint olyanoktól, akik más paraszti kultúra hordozói voltak, mint ők. Végül pártügy lett belőle, és megbüntették a szlovák parasztokat.

Valószínűleg az is közrejátszott, hogy a megmaradt 20 százalékban annyira felébredt az az érzés, hogy be fognak olvadni, hogy szembehelyezkedtek a magyarokkal. De így volt ez már a 19. század második felében is, amikor Tótkomlóson magyar algimnáziumot akartak létrehozni. A szlovákok azt mondták, hogy amíg ők saját erejükből nem tudnak egy szlovák gimnáziumot felállítani, addig nem kell a magyar. A békéscsabai szlovák gimnázium 1946-ban jött létre. A lakosságcserevel annyian hagyták el az országot, hogy szinte kiürült a szlovák gimnázium. 1948-ban újra kezdték szervezni, de a polgármester nem akart ismét szlovák gimnáziumot. Végül, pártutasításra, 1949-ben mégis elkezdődött a tanítás. A Magyar Kommunista Pártnak erős bázisa volt akkor Békésben. A Magyarországi Szlovákok Szövetségének első elnöke az a Boldoczky János^[8] volt, aki később Nagy Imre külügyminisztere lett. Boldoczky a békéscsabai evangélikus lelkészekkel együtt fellépett a lakosságcsere ellen. Az evangélikus lelkészek félték, hogy hívek nélkül fognak maradni.

Az áttelepülésre összesen kb. 93 ezren jelentkeztek, de végül 70 valahány ezren mentek el. Erről a tájról legalább 30–35 ezer fő ment el. Ez nagyon sok.

Akkoriban Magyarország és Csehszlovákia között nagy volt a bizalmatlanság. Ezért az országok nagyon védték a saját határaikat mindkét oldalon. Amikor 1948-ban a mindkét oldalon hatalomra került kommunista pártok leállították a lakosságcsereét, és mind a két országban megnehezítették a kapcsolattartási lehetőségeket a felnőttek között; az egyik nagyanyámnak, aki meg akarta látogatni súlyosan megbetegedett anyját, nem adtak útlevelet.

Elment útleveél nélkül, persze Szlovákiában feljelentették. A szlovák rendőrség átadta őt a magyar hatóságoknak, és szegény nagyanyámat a legnagyobb nyári munkák, aratás közepette júliusban egy hónapra bezárták a váci börtönbe krumplit pucolni. A gyerekek azonban mehettek. A Matica Slovenska[9] szervezésében 1949-ben a 7–14 év közötti gyerekek elmehettek a Szlovákiában élő rokonaikhoz. Így kerültem ki én is a nagynénémhez egy hónapra.

1951-ben, amikor megkötötték a két ország közötti kulturális együttműködési szerződést, megváltozott a helyzet. Ha nem is könnyen, de meghívólevéllel már lehetett utazni. Az ottani szlovákság ma is, és akkor is jobban élt, mint a magyarországiak. Ekkor kezdődött meg az ösztöndíjasok toborzása is a csehszlovákiai egyetemekre. Pozsonyban (Bratislava) a Komenský Egyetemre különböző szakokra lehetett jelentkezni, de ez 1956 után megszűnt. 1969-ben a hazai Művelődési Minisztérium Nemzetiségi Osztálya ezen ismét elkezdett dolgozni.

1956 után teljesen szétestek a nemzetiségek, a Hazafias Népfronton belül újra kellett kezdeni a nemzetiségi élet megszervezését. 1958-ban – szerintem – egy nagyon jó nemzetiségi határozat született.[10] Ennek alapján aztán kezdtek lassan újra indulni a dolgok, de az ösztöndíjasok kiküldésére a hetvenes évekig kellett várni. Magam az ELTE szlovák szakán végeztem – én nem is akartam Csehszlovákiába menni. A magyarországi szlovák értelmiség kineveléséhez azonban kétségtelenül nagyon hasznos lenne, ha a diákok legalább két évet szlovákiai egyetemeken tanulnának. Napjainkban azonban valamiért a diákok számára nem olyan csábító Pozsony. A két ország közötti kapcsolatok sem úgy működnek, ahogyan kellene.

Szlovák nyelvtanulás, nyelvtanítás, szlovák nyelvű oktatás, pedagógusképzés

Az egyetem elvégzése után 1963-ban a Szegedi Tanárképző Főiskolán a Szlovák Tanszéken kezdtem tanítani szlovák irodalmat és kultúrát. A Szegedi Tanárképző országosan a leghíresebb tanárképző főiskola volt. 1949-ben Budapesten a Tanárképző Főiskolán jött létre Sziklay László vezetésével a Szlovák Tanszék, de 1955-ben megszüntették, és a szegedi főiskolára helyezték. Ide került a román tanszék is – tiszta magyar környezetbe. A legközelebbi szlovák nemzetiségi települések jó 100 kilométernyire voltak innen. Budapesten működött a szlovák szövetség, és a szlovák tanítóképző. Ott volt egy háttér, ahol a szlovák nemzetiségi pedagógusokat elkezdték nevelni.

Azt közbevetőleg el kell mondanom, hogy a szlovák nemzetiségi nevelést – szlovák nemzetiség híján – akkoriban a Szlovákiából elűzött, szlovákul és csehül is nagyon jó beszélő magyar értelmiség kezdte el, akik vagy a Pozsonyi Tanárképző Főiskolán vagy Prágában végeztek. A magyar Vallás- és Közoktatási Minisztérium kimondta, hogy nekik a békéscsabai szlovák gimnáziumban vagy a budapesti szlovák tanítóképzőben kell tanítaniuk. A békéscsabai gimnáziumban ezek a pedagógusok „kényszerítettek” minket rá, hogy állandóan szlovákul beszéljünk. Mivel a gimnázium országos beiskolázású volt, az ország minden részéről érkeztek szlovák gyerekek, akiknek viszont már csak 50 százaléka beszélt otthon szlovákul. Például már a szarvasiak sem beszéltek otthon szlovákul, a nyíregyháziak pedig szinte semmit se tudtak. Bevezették, hogy ha az iskola falain belül nem beszélünk szlovákul, akkor 1 forintot kellett fizetnünk büntetésül. Ez borzasztóan nagy pénz volt akkoriban. Ezért

lelketlen és igazságtalan dolog a szlovákiai magyarokról azt beszélni, hogy nem tudnak szlovákul. Ők egyfajta szlovák kultúrát is hordoztak és hordoznak.

Elég paradox dolog, hogy a szlovák értelmiség létrejöttét a szlovákiai magyaroknak köszönhetjük. A Csehszlovákiából kidobott szlovákiai magyar evangélikus lelkészeket Csallóközből és Mátyusföldről evangélikus magyarországi szlovák falvakban helyezték el. Ők voltak az elsők, akik szlovák irodalmi nyelven megtartották nálunk az istentiszteleteket. Ez a másik paradoxon.

Jómagamnak is nagyon magas szintű szlovák nyelvű képzésben volt részem. Szlovák nyelven tanultuk például a matematikát és a biológiát is. Az én osztályomból négyen mentek csak orvosi egyetemre. Ez tehát azt jelenti, hogy a szlovákiai magyar anyanyelvű, de szlovákul kitűnően beszélő magyarok jócskán hozzájárultak a magyarországi iskolák létrejöttéhez.

Ezek a kitűnő, volt szlovákiai magyar pedagógusok részt vettek a Magyarországi Szlovák Szövetség választmányában, egyes bizottságainak munkájában is. Mert ők karolták fel az egyes településeken a szlovák nyelvoktatást.

A két világháború között Magyarországon semmilyen lehetőség nem volt szlovák értelmiség kitermelődésére. Az evangélikus papoknak is csak akkor, ha a soproni teológiára kerültek. Ott volt szlovák nyelvoktatás, de csak fakultatíve. 1949–1965-ig léteztek Magyarországon tiszta szlovák anyanyelvű általános iskolák, amelyek 1965-től kétnyelvűvé alakultak át. A szlovák pedagógusképzés 1949-től 1955-ig folyt Budapesten, akkor, mint mondtam, átvitték Szegedre. Akkoriban nagyon sok hallgató volt, nem úgy, mint ma. Minden tanár és hallgató kitűnően értett szlovákul. A hallgatók 80 százaléka érettségizett is szlovákból.

Sziklay László mellett még Drahos Ágoston oktatott a tanszéken. Drahos évekig egyedülként harcolt azért, hogy a Magyar Pedagógiai Társaságon belül legyen egy Nemzetiségi Szakosztály, ami azután a hatvanas évekre létre is jött.

A főiskolán négy évig tanítottam. Ekkor folyt az átállás az anyanyelvű oktatásról a kétnyelvű oktatásra. Részben a szlovákokra is igaz volt, hogy nem akarták anyanyelvű iskolába íratni a gyerekeiket. Az egyetemi doktori disszertációmban részletesen elemeztem azokat az okokat – elsősorban szlovák területen –, amelyek a kétnyelvű oktatás bevezetéséhez vezettek. 1958-ban új oktatási terv született a magyarországi szlovák nyelvoktató iskolák átalakítására anyanyelvűvé. Ki is dolgozták a tervet; 48 településen jött volna létre anyanyelvű iskola. De a szülők nem akarták. Nincs igazuk azoknak a nemzetiségi értelmiségi köröknek, akik azt mondják, hogy csak a politika volt az oka az átállásnak. Az én falumban, Tótkomlóson, olyan levelek jöttek, hogy a gyerekek nem tudnak jól magyarul és nehezen kerülnek be a magyar középiskolákba, egyetemekre, ezért jó lenne a kétnyelvű oktatás. A nyelvoktató iskolákba járó gyerekek szülei – ez volt a többség – pedig azzal jöttek, hogy a gyerekek nem tudnak jól szlovákul, és milyen jó lenne a kétnyelvű iskola.

Az Oktatási Minisztérium tanulmányútra küldte Vendég Sándort, a minisztérium egyik főosztályvezetőjét, hogy vizsgálja meg Európában a kétnyelvű oktatás helyzetét. Szibériától a Volga mentén át egészen az NDK-beli szorbokig[11] vizsgálódott és próbálta a hazai viszonyokra alkalmazni a látottakat. A szlovák kétnyelvű kísérleti iskola 1959-től már működött Tótkomlóson. Másutt azonban a szlovák tanárok ellenálltak a kétnyelvű oktatás bevezetésének, és vitát kezdeményeztek. Eddigre már kialakult a szlovák nyelvű oktatási

intézményrendszer, amit féltettek az átalakítástól. 1960-ban már arról beszéltek, hogy milyen sikeres a tótkomlósi „kísérlet”, és a vita lassan kezdett elhalkulni.

Engem az egész folyamat a Szegedi Tanárképző Főiskolán annyiban érintett, hogy Drahos Ágoston létrehozott egy csoportot szlovák pedagógusokból a kétnyelvű tanárképzés kidolgozására. A három-szakossággal próbáltunk operálni, amiből az egyik a szlovák volt. Ekkor jelentette meg a Tankönyvkiadó a szlovák–magyar szaknyelvű szótárait. Kijött az oktatási miniszter rendelkezése, hogy hogyan kell két nyelven tanítani. Ezek szerint a szlovák nyelv és irodalom kivételével minden szak szókincsét meg kellett tanítani szlovákul is és magyarul is. A gyakorlatban azonban ez nem így történt. Ahogy lassan kihaltak a szlovákul tudó tanárok, helyüket magyar nyelvűek vették át, különösen a reál tárgyaknál. Egyre inkább szűkült az a terület, ahol a szlovák nyelvet használták volna.

A Magyarországi Szlovákok Szövetsége 1988-ban létrehozott egy alapítványt *Lipa* (Hársfa) néven. Ennek az alapítványnak azóta is elnöke vagyok. Mindenféle ösztöndíjat hoztunk létre diákok számára általános iskolától egyetemig, hogy ösztönözzük kötődésüket a szlovák kultúrához és nyelvhez. Az alapítványt többek között támogatta a Kiskőrösi Borvállalat és az Oktatási Minisztérium. Nyolc évvel ezelőtt az alapítvány átalakult, kilépett belőle minden korábbi alapító. Szlovákia és Magyarország külügyminiszterei aláírták a szlovák–magyar szerződést a szlovákiai magyar iskola és kultúra, valamint a magyarországi szlovák oktatás és kultúra támogatására. Ez komoly pénzt jelentett volna, de a szerződéskötés után három évig nem kaptunk semmit. A szlovák kormány kérésére a pénzt kizárólag a mi alapítványunk kezelte, illetve kezeli. Ez a támogatás azért történelmi jelentőségű, mert se Csehszlovákiából, se Szlovákiából korábban soha semmilyen anyagi támogatás nem érkezett. Közel 100 ezer euróval gazdálkodunk, amit két részre osztunk. Fele az erdei iskolára megy, amit Szlovákiában tartunk szeptembertől decemberig két hetes turnusokban. Itt teljes szlovák környezetben vannak a gyerekek. A másik részből finanszírozzuk a kultúrát, a könyvkiadást, a szlovák nyelvhez kötődő kulturális programokat, a felnőtt nyelvvizitást. Eddig ez a támogatási összeg költségvetési tétel volt a szlovákiai költségvetésben. A szerződés szerint ez a támogatás nem kötelező, adható. Meglátjuk, hogy hogyan fog tovább folytatódni. Eddig nagyon pozitív visszhangja van, különösen az erdei iskolának. Ez a támogatási forma a szlovák kormány részéről nem kapott publicitást a magyar sajtóban vagy a nemzetiségi adásokban.

A kutatómunka kezdete és kiteljesedése

1967-től két évig az MSZMP KB Társadalomkutató Intézetében dolgoztam mint dokumentátor. Később létrejött egy nemzetközi kutatócsoport a nyugati szakirodalom felkutatására és lefordítására, amelynek én is a tagja lettem. Mi, szlavisták, hárman voltunk, a lengyel pszichológiai és szociológiai szakirodalommal foglalkoztunk. A többi szocialista ország, például Csehszlovákia tőlünk kapott anyagokat, az ott akkor meginduló szociológiai kutatásoknak, mert különben nem jutottak hozzá a kutatók. Ez a társadalomtudományi, társadalomkutatói környezet nagyon inspiratív volt; nagyon sokat tanultam, ami később hatással volt saját önálló kutatómunkámra is.

1969-ben Kővágó László, a Minisztérium újjáalakult Nemzetiségi Osztályának vezetője hívott dolgozni a Minisztériumba, ahol 1973-ig dolgoztam. Itt oktatással csak áttételesen foglalkoztam, inkább a nemzetiségi kultúra volt a területem. 1971-ben kiegészítő

tankönyvként megpróbáltunk egy olyan szlovák, német, délszláv, román nyelvű könyvet kiadni, amely az anyaország földrajzával és történelmével foglalkozik. 1973 szeptemberében külsős oktatóként kerültem az ELTÉ-re, majd 1974 februárjában véglegesítettek. Külön szlovák tanszék itt sohasem volt, a szlavisztikához voltunk besorolva.

A békéscsabai Szlovák Intézetet, amelynek 12 éven át voltam az igazgatója, 1990-ben hoztuk létre a Magyarországi Szlovákok Szövetsége kezdeményezésére. A létrehozásban, az anyagi alapok megteremtésében sokat köszönhetünk Jakab Róbertnének, István Annának, a békéscsabai Szlovák Ház igazgatójának és Sipiczki Mátyás biológus kutatónak, a Debreceni Tudományegyetem professzorának.

A kutatóintézet három fővel indult. A békéscsabai szlovák gimnázium volt igazgatója, Chlebniczki János volt a tudományos titkár, Krupa András néprajzos és jómagam. Aztán kaptunk egy státuszt a Magyar Tudományos Akadémiától, amit kettéosztottunk, és két fiatal történész-kutatót vettünk fel külsősnek. Nagyszabású történelmi, nyelvészeti, néprajzi, aktualizált pedagógiai módszertani és iskolatörténeti kutatásokat terveztünk. Felvettük a kapcsolatot a szlovákiai intézményekkel, mert nélkülük az intézetet nem lehetett volna működtetni. Különösen fontos volt a Szlovák Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Intézete Kassán; velük együttműködési szerződést is kötöttünk. Ezen belül első lépésként a magyarországi szlovák értelmiséget vizsgáltuk, hogy van-e egyáltalán ilyen, kimondható-e ez a fogalom, kategória.

Az eredmények nem voltak rózsásak. Kiderült, hogy a szlovák érettségivel rendelkezőknek vagy az egyetemi szlovák szakot elvégzőknek csak az 50%-a aktív a szlovák kultúra területén. De sajnos vannak olyan területei a tudománynak és a kultúrának, ahol már csak ez a réteg aktív. Kétségtelenül kimutatható volt, hogy létrejött egy magyarországi szlovák értelmiség, de aktivitást általában csak a humán szakot végzettek mutatnak. Egy ideig létezett a Szlovák Szövetség mellett egy természettudományos értelmiségiek bizottsága, vegyészekkel, orvosokkal, fizikusokkal, akik a szlovák nyelvű iskolában adtak elő.

A két világháború között, de még a nyolcvanas évekig is a dél-alföldi szlovák települések kulturálisan és gazdaságilag is önállóak voltak. A kultúrát ezek a települések, az itt élő középparaszti és iparos-réteg hordozta. Ma azonban jelentős mértékben lecsökkent itt a lakosság, és átalakult a nemzetiségi összetétele. A hagyományos kultúra támogatója, fenntartója és átadója az értelmiség. Ha nincs értelmiség, nincsen semmi. Az igaz, hogy ez az átadás művi úton megy végbe. Kérdés, hogy egy nemzetiség fenntartásában mi az, ami még ösztönös és természetes és mi az, amit „felülről”, művi úton tudunk csak továbbörökíteni.

A szlovák kutatóintézet első kiadványai közé tartozott az 1993-ban németül és magyarul kiadott szlovák nyelvjárás atlasz. A Szlovák Tudományos Akadémia Etnológiai Intézetével közösen pedig 1996-ban kiadtuk a szlovák néprajzi atlaszt magyarul és szlovákul.

Most dolgozom a sorozat harmadik atlasz projektjén, a magyarországi szlovák települések családi névanyagának feltérképezésén család- és keresztnévvel együtt. Eddig 26 településből, amit a próbaatlasz számára jelöltünk ki, 11 küldte el a névjegyzéket. Mások személyiségi jogi problémákra hivatkozva nem adják oda. Pedig a migrációs mozgásokat nagyon szépen lehetne a nevek mentén követni. Az eredetileg hozott vagy már a letelepedés után kapott (ez utóbbi vonatkozik a nevek többségére), a több mint két évszázadig élő keresztnévek változásai pedig megmutatják, hogy hogyan idomult a névadás a magyar névválasztási környezethez.

Egy másik fontos kutatásunk volt a 2001-ben indított családkutatás, amit az összehasonlítás érdekében, az MTA Kisebbségkutató Intézet kezdeményezésére, a szlovák mellett más kisebbségekre, horvátokra, bolgárookra, németekre is kiterjesztettünk. Azt állapítottuk meg, hogy a legnagyobb és a legkiterjedtebb asszimiláció a szlovákoknál tapasztalható. A családnak már nem olyan a szerepe a kultúra átadásában, mint régen. A legtöbb vegyes házasság is a szlovákoknál található, arányuk eléri a 70%-ot. A szlovák nyelv használata a családon belül nagyon háttérbe szorult, és a nagyszülőknek, dédszülőknek már alig van szerepük. Ha a szülők szlovák iskolába adják a gyerekeiket, akkor az iskolától várják el, hogy tanítsa meg a gyerekeiket szlovákul. Az iskolában tanított nyelv azonban tanított nyelv marad, és nem válik a köznapokban beszédnyelvvé. Ez a legnagyobb probléma. A békéscsabai szlovák értelmiség identitásának kutatásakor, amit Uhrin Erzsébet végzett, kiderült, hogy a szlovák nyelv intézményi nyelvvé vált. Otthon senki sem beszél, de bemegy egy szlovák civil szervezet rendezvényére, vagy bemegy a szlovák énekkarba, a szlovák klubba, és ott szépen elkezd beszélni. Ez egy nagyon érdekes pszicholingvisztikai jelenség.

A pedagógusok részéről ez úgy nézett ki, hogy még azok is, akik nagyon tudatosan készültek a szlovák nyelven való tanításra 1948-ban, az iskolai adminisztrációt csak magyarul végezték. Ha az ember a hatvanas-hetvenes években beült egy tanári értekezletre, ott kizárólag magyarul beszéltek, és egymás között is a magyart használták. Ha jött egy vendégtanár Szlovákiából, akkor természetesen szlovákul beszéltek, de különben nem. Az anyanyelvű vendégtanárok meghívása Szlovákiából jó ötlet volt, tovább kellene fenntartani, erősíteni.

A szlovák nyelvnek az értelmiség között sokáig nem volt kommunikációs hagyománya. Azt reméltük, hogy legalább a pozsonyi egyetemen végzetek között meghonosodik a kommunikációs szlovák nyelv. Nem egészen így történt.

Látható, hogy a szlovák nyelv hordozói az intézmények, ezért nagyon fontos a működtetésük. A kultúraátadást, a szokások átadását még szívesen végzik a családon belül, de a családi nyelvátadás leállt. Így van ez még az olyan zárt nemzetiségi falvakban is, mint a pilisi szlovák falvak, ahol a legtovább éltek a kultúra és nyelvhasználat szokásai.

A család és az anyanyelv továbbörökítésének a kérdése

1964-ben mentem férjhez. Férjem művészettörténész. 1969-ben született a fiam, majd 1974-ben a lányom. Már felnőttek, és egészen mással foglalkoznak, mint a szüleik. Férjem magyar származású, de megtanult szlovákul, hogy a szakmájában érvényesítse. Néha ő szólt szlovákul a gyerekekhez, én csak kicsi korokban.

Ma már a gyerekek sajnos nem „az anyatejjel szívják magukba” a nyelvet, legfeljebb a nagyszülőkkel beszélnek szlovákul. Édesapám, mivel vasutas volt, többet beszélt magyarul, mint szlovákul. A nagyszülők nyelvi háttere nagyon fontos a nyelvátadásban. Édesanyám nagyon korán meghalt, édesapám magyar faluba nősült újra. Így a gyerekeimnek nem volt meg ez a nyelvi háttere. Anyai részről vannak a családban szlovákiai magyarok is, akik benősültek. Nyelvi környezet nélkül nem lehet nyelvet tanulni, tanítani. Egészen kicsi korokban szlovákul beszéltem hozzájuk. Aztán hazajöttek az óvodából, ahol senki sem beszélt így, és nem akartak szlovákul beszélni. Ezért elsősorban csupán magamat okolhatom.

Az én generációm még otthon beszélt szlovákul a gyerekeivel, az utánam jövő generáció pedig már beadta a gyerekeit szlovák óvodába és iskolába. Én azért nem adtam a szlovák nyelvű iskolába a gyerekeimet, mert a lakásunktól kb. napi 4 órát kellett volna őket utaztatnom. Így aztán mentek a szomszédban lévő általános iskolába. A nyelvtudásnak azonban a családi környezetből kell kiindulnia, nem az iskolából. Ez a szlovákoknál már nem mindig működik. A szerbeknél, horvátoknál valamivel jobb a helyzet. A németeknél és a szlovéneknél pedig már egyáltalán nem működik.

A magyarországi nemzetiségi gyerekek már nem hozzák azt a fajta otthoni természetes nyelvtudást, mint amit még a mi generációnk hozott magával. A nagyszülők elmenetelével a motiváció is megszűnik. Nincs már kivel az anyanyelven beszélni, még a nyári szünet idején sem. Amikor elküldtem a lányomat a szlovákiai rokonsághoz nyáron, hogy szlovákul beszéljen, akkor magyarul beszéltek vele. A fiam a Matica Slovenská szervezésében ment volna nyári táborozásra nyelvet gyakorolni, de ott cseh vidékre vitték volna őket. Felnőttként, amikor Pozsonyban egy ottani munkahelyen szlovákul kezdett beszélni, csak néztek rá, mert mindenki angolul válaszolt.

A beházasodott magyar anyák, a mi családjunkban is vannak ilyenek, szeretik szlovák iskolába adni a gyerekeiket. Ez a nyelvtanulás általában az általános iskolával befejeződik, és nincs folytatása. A diákok többsége magyar középiskolába jár, s nem mennek Szlovákiába egyetemre. Ezt egy kicsit szorgalmazni kellene.

Az önkormányzatok létrehozását én nagyon pozitívan értékelem, mert ott is elkezdődött a mozgás, ahol eddig semmi nem volt. A nemzetiségi önkormányzatok létrehozása valamit segített a szlovák nyelvhasználatnak is. Legalábbis remélem. A konkrétumokat most fogjuk megtudni. Uhrin Erzsébet, Mária Homišinová és a szlovákiai Nyelvtudományi Intézet kutatásainak eredményei hamarosan meg fognak jelenni „A szlovák nyelv használata az önkormányzatokon belül” c. kötetben.

Szlovák iskolák Magyarországon napjainkban

Az Országos Szlovák Önkormányzat átvette a sátoraljaújhelyi iskolát. Borsod megyének ezen a részén elzárt, keleti szlovák nyelvjárásban beszélő közösségek élnek. Így indult meg Sátoraljaújhelyen az irodalmi szlovák nyelv és irodalom oktatása, ami elég nehéz helyzetet teremtett. A békéscsabai gimnáziumot is az országos kisebbségi önkormányzat tartja fenn.

Szülőfalumban, Tótkomlóson a magyar nyelvű általános iskolát és gimnáziumot át kívánják adni a katolikus egyháznak. A szlovák iskolát pedig, az egyetlen olyan iskolát, amely mindig kollégium nélkül működött, és amely a lakosságcsere előtt 400 gyereket tanított és a lakosságcsere befejezése után sem voltak létszámgondjai, felajánlották az országos kisebbségi önkormányzatnak.

A kérdés az, hogy egy evangélikus faluban miért nem az evangélikus egyház működteti az iskolát? Mint mondtam, az evangélikus kultúra Tótkomlóson az egész szlovák kultúra fenntartója volt. A katolikus egyháznak soha semmi szerepe sem volt Tótkomlóson. Nem a katolikus egyház ellen beszélek, hanem a szlovák kultúra teljes megsemmisülése ellen szólok. Állítólag az evangélikus egyház azért nem vehette át, mert Orosházán, ahol a 18. század

folyamán evangélikus magyarság telepedett le, kialakult egy evangélikus centrum és a város több iskoláját az evangélikus egyház kapta meg.

Nemzetiségi önkormányzatok, nemzetiségi törvény, parlamenti képviselő

1990-ben, amikor elkezdődött a nemzetiségi törvény létrehozásának folyamata, tagja voltam az előkészítő bizottságnak. Csak két nemzetiség – éppen a szlovák és a német – tiltakozott a törvény létrehozása ellen. Mindkét félnek az volt a fő érve, hogy egy nemzetiségi törvény kiszakítja őket az állampolgárságból, mert nem jó, hogy egy törvény csak rájuk vonatkozik, ez diszkrimináció, mondták.

Jártuk a falvakat, én a szlovákokat, és magyaráztuk, hogy ez miért jó. Egyetlen érvet fogadtak el, mégpedig azt, itt egy jogállam van születőben, és mindent törvényekkel kell szabályozni. Ebből a nemzetiség sem maradhat ki. A Szlovák Szövetségnek 1990 és 1996 között én voltam az elnöke. Ekkor vetettük fel, hogy a szövetségnek ismét legyen tagsága. Készítettem egy próbafelmérést arról, hogy a kisebbségek mennyire ismerik a rájuk vonatkozó törvényt. Hát, nem nagyon olvasták. Véleményem szerint azonban ez a törvény arról is szól, hogy a többségnek be kellene tartani a törvényt, ami gyakran sérül.

A nemzetiségi, vagy, ahogy korábban mondták, kisebbségi önkormányzatot mint szervezeti formát az Európai Unióban nem fogadják el, mert, mint például a kurdok esetében, rögtön szeparációs törekvésekre gondolnak. Ez egyfajta kulturális autonómia, amitől nem kell félni. Csak ezzel a különleges státusszal lehet megmenteni a szétszórtságban élő nemzetiségeket. Ha az önkormányzatiság általában gyengül a mostani törvényhozásban, centralizációs törekvésekkel, akkor mi lesz a kisebbségi önkormányzatokkal?

Én nagyon az önkormányzatok mellett vagyok minden ellentmondásosságával együtt. Tudom, hogy sokszor szembe kerül a kisebbségi civil szervezetekkel, ami nem volna szabad, hogy így legyen. Az önkormányzati törvény készítésének az idején – arra hivatkozva, hogy a korábbi civil szervezetek sztálinista szervezetek voltak – a szövetségek feloszlatták magukat. Csak a szlovák és a román szövetség maradt meg. De a román szövetség több részre esett szét, ami nemzetiségpolitikailag negatív jelenség. A számtalan civil szervezet megjelenésével – ami természetesen színesíti a kultúrát – az összefogás, a közös érdekérvényesítés megnehezül. Ez így felelőtlen.

A parlamenti képviselő a kisebbségek számára Magyarországon megoldhatatlan, mert nagyon kevesen vannak. A parlamentbe csak politikai pártok mentén lehet bekerülni (ahogy ez a szlovákiai és a romániai magyaroknál van). Már 1990-ben felvetettük, hogy a nemzetiségi képviselő csak a kétkamarás parlamenten belül oldható meg. Úgy látom, hogy a nemzetiségi vezetők belenyugodtak az új parlamenti választási törvénybe. Pedig mind a 13 nemzetiség nem fog bejutni a parlamentbe, legfeljebb egy, maximum három. Ezt a jelenlegi listás rendszert nem lenne szabad működtetni, mert a magyarországi nemzetiségek teljes mértékben integrálódtak az ország társadalmi és politikai életébe. A kutya nem fog a nemzetiségi listára szavazni, mert senki sem fog lemondani arról, hogy pártszimpátia szerint szavazzon. A horvátországi magyarok összeállítják a saját nemzetiségi listájukat, de emellett szavazhatnak egyéni és pártlistára is. Nem lehet az, hogy a nemzetiségek ily módon ne szólhassanak bele a nagypolitikába. Ezenkívül: ki fog a kisebbségi listára szavazni, ha eleve tudja, hogy reménytelen?

Pedig kellene a nemzetiségek parlamenti képvisellete a kulturális autonómia miatt. Az lenne az igazi biztosíték az autonómia fenntartása mellett, ha a kisebbségi képviselők a parlamentben védhetnék meg az autonómiát. Szavazati jog nélkül, mint megfigyelők, mit tudnak tenni?

A nemzetiségi kultúra azonban parlamenti képviselet nélkül is fenn fog maradni. A nemzetiségeket már olyan sokan és olyan sokszor elsírátták, és még mindig vannak. Nem fognak kihalni, mert tudatosan védik a kultúrájukat, amelynek a fenntartásában mély érzelmi kapcsolatok is szerepet kapnak.

Az interjút készítette, szerkesztette és jegyzetekkel ellátta: Bindorffer Györgyi

Jegyzetek

[1] A **Cseh Testvérek** a huszita eretnecség egyik ága volt, amelyet az apostoli kor egyházszervezetének visszaállítása címén alapítottak 1457-ben az észak-csehországi Kunwaldban. Tagadtak minden vagyonszerzést, különösen az egyházét, tagadták az esküt, a katonáskodást, az állami hivatalokban való közreműködést; ragaszkodtak viszont *a hét szentséghez*, a papi nőtlenséghez és a szigorú fegyelemhez. Forrás: Magyar Katolikus Lexikon. <http://lexikon.katolikus.hu/C/cseh%20testv%C3%A9rek.html>

[2] Jiří (Juraj) Tranovský (Tranovszky György) evangélikus lelkész a sziléziai Teschenben született 1591-ben. 1629-től lelkészként működött előbb Árva várában, majd Liptószentmiklóson (Liptovský Mikuláš). Itt halt meg 1637-ben. Eredetileg 413 cseh nyelvű éneket tartalmazó, de később jelentősen kibővült *Cithara Sanctorum* c. gyűjteményét nevééről *Tranoscius*nak nevezték el. A több mint 80 kiadás megélt 200 éves énekeskönyv mélyen beivódott az evangélikus szlovákok vallási életébe. Forrás: Magyar Protestáns Pantheon.

http://church.lutheran.hu/reformatio/ppanteon/pp_ev_tranovsky_gyorgy.htm

[3] Kersics Anna (horvátul Anka Kršić) (1922–1997) magyarországi sokác operaénekes, Mohácson született sokác (horvát) családban és itt is halt meg. Gyerekkorát Mohácson töltötte, ahol Schneider Lajos népdalgyűjtő-iskolaigazgató fedezte fel tehetségét. A Zeneakadémián Kodály Zoltán osztályába járt. A Zeneakadémia elvégzése után az Országos Filharmóniánál helyezkedett el. A „sokác fülemülének” nevezett énekesnő külföldön futott be sikeres karriert, fellépett Párizsban, Németországban, s Közép-Európa szinte valamennyi országában. Hosszú éveken át a Közel-Kelet nagyvárosaiban lépett fel. Hat nyelven – köztük arabul – beszélt, és kilenc nyelven énekelt. A külföldi szerződések lejártával hazaköltözött szülővárosába, ahol 2002-ben a Sokác Olvasókör épületében felavatták emléktábláját. Forrás: http://www.dunaportal.hu/hirek/text.php?hr_id=2390

[4] Tótkomlós ma már város.

[5] Erdélyi románok. Szlovákul Erdély neve Ardiel.

[6] A lakosságcsere-egyezmény végrehajtása 1947. április 12-én kezdődött és 1949. június 5-én fejeződött be. Két év alatt Szlovákiából 76 616 magyart kényszerítettek lakóhelye elhagyására. A csehszlovák várákozások és toborzások hatására 93 ezer szlovák jelentkezett az áttelepülésre, és végül 73 ezer telepedett ki. Míg a magyarországi szlovákok önként dönthettek az áttelepülésről, a felvidéki magyaroknak nem volt választási lehetőségük. Lásd: 1946. évi XV. törvény a magyar–csehszlovák lakosságcsere-egyezmény becikkelyezéséről.

[7] Ifjúságfalva a Komáromi járásban, a Vág folyó partján fekszik. Szovjet típusú mintagazdaságát Tótkomlósról és Pitvarosról áttelepült szlovákok alapították 1949-ben.

[8] Boldoczky János (1912–1988) Tótkomlóson született paraszti családban. 1946-ig az MKP tótkomlósi titkára volt. 1946-tól a párt békéscsabai városi titkára, majd 1948 és 1950 között az MDP KV Káderosztályának munkatársa, később alosztályvezetője. Ezzel egy időben a Magyarországi Szlovákok Demokratikus Szövetségének főtítkára. 1950 júliusában prágai követté nevezték ki. Az első Nagy Imre-kormányban külügyminiszteri tárcát kapott. 1954 és 1956 között az MDP KV tagja. 1956 nyarán moszkvai nagykövetté nevezték ki. Forrás: MTI <http://1956.mti.hu/Pages/WiW.aspx?id=850>

[9] A Matica slovenská szlovák kulturális közjogi és tudományos intézmény. Székhelye Túrócszentmártonban (Martin) van. 1863-ban alakult, majd Tisza Kálmán belügyminiszter rendelettel 1875-ben betiltotta. 1919-ben újjáalakult. Feladata többek között a külföldön élő szlovákokkal való kapcsolattartás, a külföldön megjelent szlovák könyvek, lapok archiválása. 1990-ben Jozef Markust választották elnökévé, akinek családja 1947-ben költözött át Szlovákiába a csehszlovák–magyar lakosságcsere idején. Forrás:

www.corvinuslibrary.com/cseh/matica.doc

[10] Az MSZMP KB Politikai Bizottsága 1958. október 7-i határozata a nemzetiségek között végzendő politikai, oktatási és kulturális munkáról. (MOL M-KS 288. f. 5. cs. 98. ő. e.) Forrás: Föglein Gizella: Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. Új Pedagógiai Szemle, 2004. szeptember.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00084/2004-09-mk-Foglein-Nemzetisegei.html>

[11] A szorbok a valamikori NDK területén, Lausitz környékén élő, egyedülként nem-germán, hanem a nyugati szláv eredetű, nyelvét a mai napig megtartó nemzeti kisebbség, akik a 9–10. században telepedtek le itt. Forrás: Szorbok Lausitzban. Egy etnikum pusztulása. Kisebbségkutatás, 8. évf. 1999. 1. szám.

<http://epa.oszk.hu/00400/00462/00001/28.htm>



GYIVICSÁN ANNA

egyetemi tanár, a Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete tiszteleti munkatársa, alapító igazgatója

vusm@globonet.hu

Felsőfokú tanulmányait az ELTE Bölcsészettudományi Karának szlovák nyelv és irodalom-történelem szakán folytatta. 1963 és 1967 között a szegedi Juhász Gyula Főiskola oktatója volt. 1967-től 1969-ig a Közép-Európai Társadalomtudományi Intézet munkatársaként dolgozott. 1969 és 1974 között a Művelődésügyi Minisztériumban dolgozott. 1974-től az Eötvös Loránd Egyetem Bölcsészettudományi Karának oktatója. 1990-ben alapítója és 2002-ig igazgatója volt a Magyarországi Szlovákok Kutatóintézetének, amelynek jelenleg tiszteleti munkatársa.

1975-ben egyetemi doktori fokozatot szerzett, 1989-ben a néprajztudomány kandidátusa lett. Kutatási területei: a népi, az egyházi és a magas kultúra összefüggései a szlovák és a magyarországi szlovák kultúra területén; többségi és kisebbségi kultúrák kölcsönhatása; nyelv és kultúra viszonya.

Tagja számos tudományos társaságnak (többek között a Magyar Néprajzi Társaság tiszteletbeli tagja; a Szlovák Néprajzi Társaság tiszteletbeli tagja; a Szlovák Tudományos Akadémia Etnológiai Intézet tudományos tanácsának, valamint az MTA Néprajzi Bizottságának tagja). Több nemzetközi tudományos folyóirat szerkesztőbizottságának tagja.

Számos kitüntetéssel ismerték el tudományos munkásságát. Megkapta többek között a Csehszlovák Külügyminisztérium Jan Ámos Komenský emlékermét, a Pro Renovanda Cultura Hungariae kitüntetést, az Országos Szlovák Önkormányzattól a Za našu národnosť kitüntetést és a Magyar Néprajzi Társaság „Pro Ethnographia Minoritatum” emlékermét. 1997-ben Kisebbségéért Díjat kapott, 2008-ban Tótkomlós díszpolgárává avatták.

Válogatott bibliográfia

Anna Divičanová–Anna Kováčová (red.): Cirkevná kultúra Slovákov v Maďarsku. (A magyarországi szlovákok egyházi kultúrája.) Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešska Čaba, 2011. 314 p.

Anna Divičanová–Alexander Ján Tóth–Alžbeta Uhrinová (red.): Kultúra, jazyk a história Slovákov v Maďarsku : materiály z jubilejnej interdisciplinárnej medzinárodnej vedeckej konferencie z príležitosti 15. výročia založenia Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku : Budapešť 14-15. 10. 2005 / Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešská Čaba, 2006. 543 p.

Anna Divičanová–Alžbeta Uhrinová (zost.): 15 rokov Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku : pamätnica venovaná Výskumnému ústavu Slovákov v Maďarsku, 1990–2005. (A Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete 15 éve : a Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete jubileumi kiadványa, 1990–2005.) Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešska Čaba, 2005. 459 p.

Anna Divičanová–Eva Krekovičová–Alžbeta Uhrinová (zost.): V službách etnografie : zborník na počesť sedemdesiatin Ondreja Krupu. (A néprajz tudomány szolgálatában : köszöntő könyv Krupa András 70. születésnapja tiszteletére.) Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku – Ústav etnológie SAV v Bratislave, Békešská Čaba – Bratislava, 2004. 583 p.

Anna Divičanová–Ján Chlebničzký (red.): Prvé desaťročie Slovenského výskumného ústavu : 10 (A Szlovák Kutatóintézet első évtizede: 1990–2000.) Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešska Čaba, 2003. 199 p.

Gyivicsán Anna: A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói. I-II. Békéscsaba, Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete, 2003. 388 p.; 296 p.

Anna Divičanová: Dimenzie národnostného bytia a kultúry. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešska Čaba, 2002. 533 p.

Anna Divičanová (red.): 300 rokov v Piliši : štúdie z minulosti a prítomnosti Čívu. (300 év a Pilisben: tanulmányok Piliscsév múltjából és jelenéből.) Slovenskej menšinovej samosprávy Čívu (Piliscsévi Szlovák Kisebbségi Önkormányzat), Piliscsév, 2002. 196 p.

Anna Divičanová (Gyivicsán Anna): Otázky vývoju kultúry (A kultúrafejlődés kérdései) I. Premeny tradičnej kultúry Slovákov v Maďarsku — A magyarországi szlovákok hagyományos kultúrájának változásai. Békešska Čaba – Békéscsaba, 2001. 163 p.

Anna Divičanová – Ondrej Krupa: Slováci v Maďarsku. Press Publica, Budapest, 2000. 128 p.

Anna Divičanová: Jazyk, kultúra, spoločnosť. (Etnokultúrne zmeny na slovenských jazykových ostrovoch v Maďarsku.) Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békešska Čaba–Budapešť, 1999. 335 p.

Anna Gyivicsán–András Krupa: The Slovaks of Hungary. Útmutató Publ. House, Budapest, 1998. 128 p.

Gyivicsán Anna–Krupa András: A magyarországi szlovákok. Budapest, Útmutató Kiadó, 1997. 132 p.

Gyivicsán Anna et al.: Tótkomlós néprajza. Tótkomlós, 1996. 416 p.

Anna Ďivičanová: Vývojové varianty tradičnej kultúry Slovákov v Maďarsku. A magyarországi szlovákok hagyományos kultúrájának fejlődésváltozásai. In.: Atlas ľudovej kultúry Slovákov v Maďarsku. A magyarországi szlovákok népi kultúrájának atlasza. Békéšska Čaba-Békéscsaba, 1995. 7–74. pp.

Gyivicsán Anna: Anyanyelv, kultúra, közösség. A magyarországi szlovákok. Budapest, Teleki László Alapítvány, 1993. 343 p.

Anna Ďivičanová: State zo života Slovákov v Maďarsku. – Fejezetek a magyarországi szlovákok életéből. 1945–1985. Magyarországi Szlovákok Demokratikus Szövetsége, Budapest, 1985. 133 p.

A. Ďivičanová–K. Fenyvesová–H. Ruzicková: Antológia slovenskej literatúry pre II-IV. tr. gymnázii s vyučovacím jazykom slovenským. Budapest, Vydavateľstvo učebníc, 1980. 500 + 30 p.

Anna Ďivičanová: Slovenská literatúra pre IV triedu gymnázia s vyučovacím jazykom slovenským. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 131 p.

Anna Ďivičanová: Slovenský folklór. Bevezetés a szlovák népköltészetbe. (Úvod k slovenskej ústnej slovesnosti.) Vysokoškolská učebnica. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. 140 p.



BINDORFFER GYÖRGYI

A Társadalmi Együttélés szerkesztője,

PhD, tudományos munkatárs, Alapvető Jogok Biztosának Hivatala

Bindorffer.Gyorgyi@ajbh.hu

Polányi díjas (2002) kulturális antropológus, szociológus, kisebbségkutató; az ELTE Kulturális Antropológia Tanszék, valamint az ELTE Szociológiai Intézet megbízott oktatója (1996–2004); 2000–2009 között a Magyar Tudományos Akadémia Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézetének tudományos főmunkatársa, 2007-től az Országgyűlési Biztos Hivatalának munkatársa. Könyvei: Kettős identitás – etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban (2001); Wir Schwaben waren immer gute Ungarn (2005), Változatok a kettős identitásra (2007); Nemzetiség, politika, nemzetiségpolitika – Nemzeti és etnikai közösségek kisebbségi önkormányzati autonómiája Magyarországon (2011).