

# ERDÉLYI TÁRSADALOM

Szociológiai szakfolyóirat

XI. évfolyam 1. szám

Kolozsvár

2013

# ERDÉLYI TÁRSADALOM



## Szociológiai szakfolyóirat

XI. évfolyam 1. szám

Kolozsvár  
2013

*Erdélyi Társadalom*

A kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar Szociológia és Szociális Munka Intézet  
és a Max Weber Társadalomkutatásért Alapítvány folyóirata.  
Megjelenik évente két alkalommal.

*Alapítók*

Horváth István, Magyarai Tivadar, Péter László, Veres Valér

*Főszerkesztő*  
Veres Valér

*Lapszámfelelős szerkesztő*  
Magyarai Tivadar

*Szerkesztőbizottság*

Csata Zsombor, Kiss Dénes, Benedek József, Berszán Lídia,  
Magyarai Tivadar, Pásztor Gyöngyi, Péter László, Geambaşu Réka

*Szerkesztőtanács*

Bárdi Nándor, Csepeli György, Kuczi Tibor, Ladányi János, Lengyel György,  
Lőrincz D. József, Mezei Elemér, Pászka Imre, Tamás Pál, Szabó Béla

*Olvasószerkesztő*  
Kocsis Tünde

*Borítóterv*  
Módi István-Hunor

*DTP*  
Virág Péter

*A szerkesztőség postacíme*

Revista „Erdélyi Társadalom”  
Str. Dostoievski/Plugarilor nr. 34, RO–400075 Cluj-Napoca/Kolozsvár  
Telefon. +40 264 599 461, fax: +40 264 430 611  
E-mail: [et@socasis.ubbcluj.ro](mailto:et@socasis.ubbcluj.ro)

A folyóiratban közölt írások letölthetők a CEEOL ([www.ceeol.com](http://www.ceeol.com)) adatbázisból.  
A régebbi számok elérhetők a <http://www.bbteszociologia.ro> honlapon.

Kiadó: Presa Universitară Clujeană  
Nyomda: Incitato  
ISSN: 1583–6347

*A lap kiadását támogatja:*  
Communitas Alapítvány



# Tartalom

Tízéves az Erdélyi Társadalom	7
<b>1. Összpont: oktatás</b>	
GERGELY Erzsébet-Emese: Ki olvas ma (még) az iskolában?	11
MAGYARI Tivadar: A román tanítási nyelv választásának motivációi erdélyi magyar családokban	29
SZABÓ Béla, SZABÓ Katalin: Egészségünkre?	61
<b>2. Mezőny</b>	
KATONA Péter: A Sapientia EMTE marosvásárhelyi műszaki és humántudományok karának vonzásterülete	71
GÁL Gyöngyi: A Magyarországra áttelepedett erdélyi pedagógusok kivándorlástörténetei	85
<b>3. Szempont</b>	
PÉTER László: A sport mint az oktatás egyik rejtett terepe	103
MAGYARI Nándor László: A hatalom élveboncolása. Gondolatok Csepeli György <i>A hatalom anatómiája</i> című könyvéről	115
English Abstracts	119
Szerzőkről	121
Visszapillantó	123



## Tízéves az Erdélyi Társadalom

Kedves olvasó!

Annak idején néhány kinyilvánított gyakorlatias és elvi tényező motiválta az alapítókat a lapindításban.

Egyrészt növelni szerették volna annak az intézetnek a láthatóságát, amelynek munkatársai voltak, és amit akkor már, félhivatalosan, de önmagát hamarosan beteljesítő módon „Szociológia Tanszék – magyar tagozatnak” hívtak a kolozsvári egyetemen.

Másrészt tudományos publikációs lehetőséget szerettek volna teremteni az intézet munkatársai számára, de mások számára is, akiknek (főleg) empirikus kutatás alapján van tudományos beszédmódban, sajátos szakmai kánonokat is követő tanulmánya. A lap akkori főszerkesztője, Horváth István szociológus így fogalmazott egyik bemutatójában: „A kutatási eredmények publikálásában jelentős lemaradások voltak, annak ellenére, hogy a szóba jöhető romániai magyar lapok érdeklődtek a szaktanulmányok iránt. Viszont szerkesztési szempontjaik nem mindig voltak összhangban sem az egyes szerzők, sem a munkacsoport elképzeléseivel. Egy-egy tanulmány megjelentetése azon múltott, hogy az egyes lapok kiadói „aktuálisnak”, elég „rövidnek”, elég „érdekesnek”, az éppen szerkesztés alatt levő lapszám tematikájával összecsengőnek találták egyik vagy másik tanulmányt. Másrészt a szociológiai tanulmányok a sokszor politizáló jellegű, esszézerű vagy éppen a szépirodalmi kategóriába tartozó szövegek társaságában jelenhettek meg. Ez többnyire valóban méltó és megtisztelő társaság volt, de ilyen körben nem érvényesült az a típusú elemző diskurzus, adatoltság, ami az empirikus kutatásra épülő tudományos közlemények sajátja.

Harmadrészt a lap kezdettől törekedett arra, hogy féltematikus számaival az interdiszciplinaritás jegyében rokon szakmák, átívelő területek szakértőinek, kutatóinak is közlési lehetőséget adjon.

A támogatási-pályázási rendszerek változása, csökevényesedése, hangsúlyváltása és politikai gagyisága folytán a lap terjedelme csökkent, megjelenése két éven keresztül akadozott, késett, jelenleg „állapota stabil”, javuló. Köszönjük a Communitas Alapítványnak, amiért folyamatosan támogatásban részesítette kiadványunkat. Köszönetet mondunk a többi támogatónak is, akik alkalmanként egy-egy tematikus szám megjelenéséhez hozzájárultak.

Minden kezdeti nehézség ellenére a szakfolyóirat a fenti három nagy célkitűzésnek megfelelt. Lapunk 2013-tól kibővült szerkesztőséggel, új menedzsmenttel jelenik meg, nyitva más társadalomtudományok irányában. Az Erdélyi Társadalom nemzetközileg is jegyzett tudományos kiadvánnyá vált, online elérhető a CEEOL nemzetközi adatbázisában.

Az elmúlt tíz évben megjelent tanulmányok listája a lap végén található Visszapillantóban olvasható.

A szerkesztők





ET

ÖSSZPONT: OKTATÁS

1



## Gergely Erzsébet-Emese Ki olvas ma (még) az iskolában<sup>1</sup>?

*A nemzetközi PISA mérések egyértelmű összefüggést mutattak ki a szövegértés és az olvasás között. De ki olvas ma még az iskolában? Olvas-e még valaki? Mennyit? Akik olvasnak, azok milyen társadalmi jellemzőkkel bírnak? Hát azok, akik nem olvasnak? Egy erdélyi diákokra reprezentatív mérés alapján keressük ezekre a kérdésekre a választ, megvizsgálva, hogy a település típusa, a nem, a szülők iskolai végzettsége hogyan hat az olvasásra, az olvasás nyelvére. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a nyelvi környezet befolyásolja-e az olvasás mennyiségét vagy azt, hogy milyen nyelven olvasnak a diákok.*

A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény közötti összefüggéseket már régóta vizsgálja a szakirodalom. Sok szó esett az iskolai előmenetelben a kulturális javakhoz való hozzáférés hozzájárulásáról, ennek a család társadalmi-gazdasági helyzetével való összefüggéseiről.

Ezen belül a nemzetközi iskolai szövegértési mérések mutattak rá egyértelműen a szövegértési készségek, képességek és az olvasás közötti szoros kapcsolatra, így a szövegértési mérések alkalmával az olvasási szokásokra is rákérdeznek az iskolai teljesítményre vonatkozó kutatások (IEA–PIRLS<sup>2</sup>, PISA).

Az olvasás azért is érdekes mutatója a kulturális tőkének, mert viszonylag elérhető az iskolások számára: nem településfüggő mint pl. a színház, az opera, a múzeum stb., és noha a könyvek hozzáférhetősége a piacon anyagi akadályokba ütközik, az iskolai könyvtár, a települési könyvtárak, újabban az internet révén inkább hozzáférhető (tudjuk, hogy egy községi iskolai könyvtár nem vetekszik egy nagyvárosi könyvtárával, hogy az internet sem abszolút minden településen hozzáférhető, mégis, kisebb társadalmi távolságra vannak a fiataloktól, mint más kulturális javak).

Kérdés azonban, hogy az olvasási szokások milyen mértékben egyéni döntések következményei, illetve beszélhetünk-e az olvasási szokások kapcsán társadalmi meghatározottságról.

Az IEA<sup>3</sup> PIRLS vizsgálatok a tízéves (negyedik osztályos) tanulók olvasási képességeit öt-évente mérő nemzetközi vizsgálat. Ugyanakkor a vizsgálat kiterjedt a tanulók attitűdjeinek és motivációjának a vizsgálatára is, az otthoni környezetre és annak a teljesítményre gyakorolt hatására, az iskolai környezet vizsgálatára, továbbá a tanítók/tanárok és a tanítás-tanulás folyamatának vizsgálatára is. A magyarországi jelentés szerint a magyarországi tanulók elég jól szerepeltek 2011-ben. A romániai diákok eredményei szignifikánsan gyengébbek a magyarországi diákokéhoz képest. Pontszámok szerint közelítve meg az eredményeket, 32 ország eredményei

1 Jelen tanulmány adatainak egy része megjelent egy korábbi kötetben (Gergely 2012)

2 PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

3 IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

haladták meg a PIRLS 500-as átlagát (köztük Magyarország is), míg Románia teljesítménye átlagos.

A PIRLS 2011 eredményei szerint nemzetközi szinten a lányok jobbak a szövegértésben, mint a fiúk (a lányok átlagosan 520 pontot értek el, míg a fiúk 504-et). Magyarországon a fiúk és a lányok által elért pontszámok közti különbség megegyezik a nemzetközi különbséggel (15 pont), ám mind a fiúk, mind a lányok eredményei jobbak a nemzetközi átlagnál; Romániában 14 pont a fiúk és lányok közötti különbség. Ugyanakkor a nemek szerint elért eredmények arra mutatnak rá, hogy a nemek szerinti különbség és az adott ország által elért átlag között nincs összefüggés – a nemek szerinti kisebb vagy nagyobb különbség nem eredményez automatikusan jobb vagy rosszabb országos átlagot.

A PISA vizsgálatok a 15 éves tanulók képességeit mérik háromévenként három műveltség-területen: szövegértés, természettudományok és matematika, ugyanakkor tekintettel van a társadalmi-gazdasági háttérre is. A vizsgálatot eleve úgy tervezték, hogy nemcsak az egyes országok által elért eredmények, hanem a különböző oktatási rendszerek összehasonlítását is tegye lehetővé adott szempontok mentén, ugyanakkor követni lehessen az időben kirajzolódó változásokat, trendeket is.

A 2009-es PISA szövegértés-mérés arra mutatott rá, hogy Magyarország felzárkózott az OECD átlagtól szignifikánsan nem különböző országok csoportjába (494 pont a szövegértési átlaga, ami pl. az Európai Unión belül azt jelenti, hogy csak 3 ország tartozik a Magyarországnál szignifikánsan jobb eredménnyel rendelkező országok csoportjába, a Kárpát-medencében pedig Magyarország az egyetlen, amely az OECD átlaggal egyenértékű szövegértés eredményt ért el). Ugyanakkor Románia a 2009-es PISA mérésen a szövegértés területén 424 pontot ért el, ami az OECD-átlagnál statisztikailag szignifikánsan alacsonyabb.

A PISA mérésekben is szövegértésben jobbnak bizonyulnak a lányok, mint a fiúk, a különbség 39 pont, ami egy iskolaévnyi fejlődésnek felel meg. Az egyes országokat tekintve, a lányok valamennyi országban jobb eredményeket érnek el, mint a fiúk, országonként inkább a különbség mértéke változó. Ebben a tekintetben Románia azon országok közé tartozik, amelyekben a fiúk és lányok közti különbség nőtt, ami a fiúk gyengébb teljesítményének tudható be az előző mérési ciklushoz képest.

A vizsgálat minden országában szignifikáns összefüggés tapasztalható az olvasás és a szövegértésben elért eredmények között. Magyarországon az olvasni szerető és nem szerető diákok között 107 pont különbség van a teljesítményben, azaz egy olvasni szerető diák annyival jobb eredményt ér el szövegértésben, mintha 3 évvel az olvasni nem szerető diákok fölött járna iskolába (a PISA osztályozás szerint egy iskolaév 39 pont különbséget jelent).

A PISA 2009 emellett arra is rámutatott, hogy az olvasásra szánt idő hatással van az elért eredményekre, ám egy bizonyos ponton túl, már nincs hozadéka pl. a szépirodalom olvasásának, hanem a mennyiség mellett az olvasott szövegek változatossága eredményez jobb szövegértési teljesítményt (a képregény az egyetlen szövegtípus, ami negatívan hat a szövegértésre). Ugyanakkor a magyarországi adatok tükrében nagyobb a hozadéka annak, ha valaki naponta olvas (még ha keveset is), mint ha az olvasási időt növelve egyhuzamban többet olvas, de rendszertelenül. Romániában a 15 éves diákok az OECD átlagnál nem szignifikánsan kevesebb szépirodalmat, és az OECD átlagnál szignifikánsan kevesebb képregényt olvasnak.

A nemzetközi vizsgálatok keretében készített országos jelentésekbe rendszerint nem kerülnek be a magyar kisebbségi diákok eredményei. Romániában pl. az országos jelentésbe csak az országos átlagok kerülnek be, így külön a magyar nyelven tanuló diákok adatai nincsenek feldolgozva, másrészt meg a magyarul tanuló diákok néha alulreprezentáltak az országos mintában.

## A KUTATÁS EMPIRIKUS ADATAI

A dr. Pletl Rita által vezetett kutatássorozat a romániai magyar iskolahálózatban tanuló diákok anyanyelvi tudásszintjét méri (Pletl, 2012). Jelen tanulmányban a 2009–2010-es tanévben lebonyolított olvasási-szövegértési vizsgálatra építünk elsősorban, de használjuk a 2006-os vizsgálat adatait is, amely az írásbeli kommunikációs készségekre fókuszált. A kutatássorozat nem terjed ki a románul tanuló magyar nemzetiségű diákokra, akik fakultatívan tanulnak valamilyen formában magyarul.

Az iskolák kisorsolásában mindkét esetben tekintettel voltunk arra, hogy a kisorsolt iskolák legyenek reprezentatívak a régiók (a magyar lakosság aránya szerint az egyes megyékben szórvány régió, átmeneti régió és a tömb kategóriával dolgoztunk, figyelembe véve a magyar vagy magyar tagozattal rendelkező iskolák számát a térségben), a településtípus (községi illetve városi iskolák), valamint az iskola típusa szerint. Mindkét mérésben egy-egy évfolyam vett részt mind a három oktatási ciklusból (egy az elemiből, egy az általános iskolából, egy a líceumból).

A feladatsorokat mindkét alkalommal rövid kérdőív kísérte, amely a tanulók társadalmi háttérére kérdezett rá. Ennek köszönhetően lehet vizsgálni a teljesítmény és a társadalmi háttér összefüggéseit.

Az olvasási és szövegértési mérésben összesen 2350 tanuló vett részt, ebből 792 harmadikos, 812 hetedik és 746 pedig tizenegyedik. Ebből a hetedikesek és a tizenegyedikesek adatait dolgozzuk fel.

A mérés feladatsora a szövegértési képességekre fókuszált; a kiválasztott szövegtípusok és a hozzájuk kapcsolódó feladatsor elvégzése olyan gondolkodási műveleteket feltételezett, amelyeket az utóbbi években a nemzetközi mérések feladatsorai megkívántak.

Jelen tanulmányban azonban az olvasási szokásokat, valamint az olvasást befolyásoló környezeti tényezőket vizsgáljuk. Konkrétan arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanulók olvasási szokásai milyen összefüggéseket mutatnak olyan klasszikusnak mondható szocio-demográfiai mutatókkal, amelyek a nemzetközi mérésekben leginkább szembeűntek (tágabb értelemben tehát a nemzetközi trendeknek a romániai magyar diákok olvasásában való érvényesülését), illetve az erdélyi magyar diákok kisebbségi léthelyzetéből fakadó néhány olvasási sajátosságát is vizsgáljuk, mint például az olvasás nyelve, vagy a nyelvi környezet hatása az olvasásra.

A kutatásban az olvasás mennyiségére (hány könyvet olvasott az elmúlt egy évben) és az olvasás nyelvére kérdeztünk rá. Mivel az olvasás mennyiségére vonatkozó kérdésre adott válaszokat nem ellenőriztük, a konkrét számokat fenntartással kezeljük, hiszen a diákok szépihettek válaszaikban ezeken. Mégis relevánsnak tekintjük a válaszokat két okból is: egyrészt az olvasott könyvek száma következetesen szignifikáns összefüggést mutatott a szövegértési eredményekkel (a jelen és a 2006-os mérésben egyaránt szignifikáns volt az összefüggés az elért

pontszámok és az olvasott könyvek száma között), másrészt pedig nem gondoljuk, hogy egyes iskolák, megyék vagy régiók diákjai jobban torzítanak a válaszokon, mint mások, így a kirajzolódó tendenciákat érvényesnek tekintjük.

És akkor lássuk, mit mondanak az adatok:

Előbb azt nézzük meg, mennyit olvasnak a diákok egy év alatt, ebből mennyit románul és mennyit magyarul, majd azt vizsgáljuk, hogy a mikrokörnyezetben beszélt nyelv milyen mértékben befolyásolja az olvasás nyelvét, esetleg mennyiségét.

Hetedik osztályban a diákok átlagosan 7 könyvet<sup>4</sup> olvasnak magyarul egy év alatt, románul pedig nem egészen kettőt, évente tehát 8–9 könyv az átlag. Hogy árnyalni tudjuk az országos átlagokat megvizsgáljuk régióként<sup>5</sup> is ezen számok alakulását: így azt tapasztaljuk, hogy a szórványban olvasnak a legkevesebbet a diákok (lásd 1-es számú táblázat).

A tömbben és az átmeneti régióban mennyiségileg szinte ugyanannyit olvasnak a hetedikesek, az olvasási nyelv mutat eltérést: a tömbben valamivel többet olvasnak a diákok magyarul, és kevesebbet románul, mint az átmeneti régióban tanuló diákok. A kvartilis értékek alapján a hetedikesek egynegyede évente 3 vagy annál kevesebb könyvet, a diákok fele 6 vagy annál kevesebb könyvet olvas, és tulajdonképpen egynegyede tekinthető rendszeres olvasónak.

Ez az arány nagyjából megmarad tizenegyedik osztályban is: a tizenegyedikesek egynegyede olvas havonta egynél több könyvet, a fele nem tekinthető rendszeres olvasónak.

1. táblázat *Magyarul és románul olvasott könyvek száma régiók szerint – VII. osztály*

Régió	Magyarul olvasott könyvek	Románul olvasott könyvek
Tömb	8,21	1,25
Átmenet	6,10	2,58
Szórvány	4,15	1,67

$p < 0,01$

A régió, illetve a magyarul és románul olvasott könyvek száma szignifikáns összefüggést mutat. Egyértelmű, hogy minden régióban többet olvasnak magyarul a hetedikesek, mint románul, ugyanakkor mind a magyarul, mind a románul olvasott könyvek számában eltérések mutatkoznak.

Magyarul legtöbbit a tömbben olvasnak a hetedikesek (valamivel több mint 8 könyv egy év alatt), legkevesebbet pedig a szórványban (alig több mint 4 könyv egy év alatt, ami a fele a tömbben élő kortásaik által magyarul olvasott könyvek számának). Az átmeneti régióban a magyarul olvasott könyvek száma köztes értéket ér el (6 magyar nyelvű könyv egy év alatt).

Románul legtöbbit az átmeneti régióban olvasnak a diákok (két és fél könyv egy év alatt), a szórványban illetve a tömbben élő társaik ennél egy könyvvel kevesebbet olvastak. Azt mond-

4 Az olvasott könyvek számában nem különül el a szépirodalom és a ponyvairadalom

5 A kutatásban három régiót különítettünk el: a szórványt (azokat a megyéket soroltuk ide, ahol a magyarság számaránya 20% alatt van), az átmeneti régiót (20–40%), és a tömböt (ahol a magyar lakosság aránya meghaladja a 40%-t).

hatjuk, hogy a domináns egynyelvű környezet nem kedvez a román nyelvű könyvek olvasásának (a domináns román környezetben nagyjából ugyanannyit olvastak a diákok, mint a domináns magyar nyelvű környezetben), a leginkább a kétnyelvű környezet ösztönzi a román nyelvű könyvek olvasását.

Érdekes továbbá, hogy a szórványban mennyiségileg is kevesebbet olvasnak a diákok, mint a másik két régióban, a régió tehát nemcsak az olvasás nyelvére, hanem a mennyiségére is hat.

2. táblázat. *Magyarul és románul olvasott könyvek száma régiók szerint – XI. osztály*

<b>Régió</b>	<b>Magyarul olvasott könyvek</b>	<b>Románul olvasott könyvek</b>
Tömb	6,70	2,13
Átmenet	7,89	1,92
Szórvány	5,07	3,65

$p < 0,01$

Tizenegyedik osztályban a régió és a magyarul olvasott könyvek száma között nem szignifikáns az összefüggés, ám a románul olvasott könyvek számának esetében igen. A tömbben és az átmeneti régióban élő tizenegyedikesek többnyire két könyvet olvasnak egy év alatt románul, míg a szórványban élők ennek másfélszeresét, azaz három és fél könyvet. A magyarul tanuló tizenegyedikesek tehát a domináns román nyelvű környezetben olvasnak a legtöbbet románul.

A 2006-os felméréshez viszonyítva megállapíthatjuk, hogy mennyiségi szempontból a líceumban nem változtak jelentősen az olvasási szokások. Ám miközben 2006-ban azt tapasztaltuk, hogy a líceumban többet olvasnak a diákok, mint az általános iskolában, addig itt az látható, hogy a tizenegyedikes diákok nagyjából ugyanannyit olvasnak, mint a hetedikesek. Mennyiségileg nincs látványos fejlődés.

A mikrokörnyezetben beszélt nyelvet a családban, a baráti körben, a rokonokkal, illetve a szomszédokkal való kommunikálás nyelvének szempontjából vizsgáltuk.

Az egyszerű eloszlások azt mutatják, hogy elsősorban azok a diákok tanulnak magyarul az iskolában, akiknek túlnyomó többsége magyar családból származik (90% fölött van azok aránya, akik kizárólag csak magyarul beszélnek otthon mind VII., mind XI. osztályban). A hetedikesek 3,4 %-a illetve a tizenegyedikesek 6%-a válaszolta, hogy otthon magyarul is, románul is beszélnek egymással a családtagok. A családban csak románul beszélők aránya igen alacsony a magyarul tanuló diákok körében: kevesebb, mint 1% (ez annyira alacsony esetszámot jelent, hogy nem tekinthetjük reprezentatívnak, emiatt nem is vonunk le következtetéseket a román családból származó, de magyarul tanuló diákokra nézve).

A tágabb családban már kicsit nagyobb arányban jellemző a kétnyelvűség, de még mindig a magyar egynyelvűség dominál: a diákok négyötöde beszél rokonaival kizárólag csak magyarul. Rokonaival a diákok 15–20%-a beszél két nyelven, a barátokkal és a szomszédokkal pedig a hetedikesek közel egyharmada, a tizenegyedikeseknek meg 40%-a használja mind a magyar, mind a román nyelvet. A magyarul tanuló diákok mindössze 2–3%-a beszél kizárólag csak román nyelven a barátaival, rokonaival, ugyanakkor ez a szám megnövekszik a szomszédokkal való kommunikáció esetében 10–11 %-ra.

Régiók szerint vizsgálva a jelenséget, azt tapasztaljuk, hogy a román nyelv használata a szórványtól a tömb fele egyre kisebb mértékben jellemző, mind a kétnyelvűség egyik nyelveként, mind pedig kizárólagos kommunikációs nyelveként.

3. táblázat. *A mikrokörnyezetben beszélt nyelv és az olvasott könyvek száma – VII. osztály*

Mikrokörnyezet	Nyelvi környezet	Magyarul olvasott könyvek száma	Románul olvasott könyvek száma
Család	Egynyelvű magyar	6,89	1,80
	Kétnyelvű vagy román	4,36	1,50
Baráti kör	Egynyelvű magyar	7,19	1,29
	Kétnyelvű vagy román	6,10	2,68
Rokonság	Egynyelvű magyar	6,93	1,74
	Kétnyelvű vagy román	6,19	2
Szomszédság	Egynyelvű magyar	6,95	1,32
	Kétnyelvű vagy román	6,57	2,50

A mindennapi kommunikáció nyelve és az olvasás közötti összefüggéseket vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy összefüggés van a magánélet különböző szinterein zajló kommunikáció nyelve és az olvasási szokások között. Az egynyelvű magyar környezetben kicsit többet olvasnak a diákok magyarul, és kevesebbet románul, mint az olyan közegben, ahol a mindennapok része a román nyelv is.

A szűkebb és tágabb családban zajló kommunikáció nyelve nem mutat szignifikáns összefüggést sem a magyarul, sem a románul olvasott könyvek számával.

A baráti kör nyelve már fontosabbnak bizonyul: mind a magyarul, mind a románul olvasott könyvekkel szignifikáns összefüggést mutat: legtöbbször magyarul azok a hetedikesek olvasnak, akiknek egynyelvű magyar baráti köre van (7,19 magyar nyelvű könyv egy év alatt), míg azok, akiknek a baráti körében románul is zajlik a kommunikáció, egy könyvvel kevesebbet olvasnak magyarul évente. Ugyanakkor a románul olvasott könyvekre ez fordítottan igaz: az egynyelvű magyar baráti körrel rendelkezők szinte másfél könyvvel olvasnak kevesebbet (1,29 román nyelvű könyv egy év alatt), mint a kétnyelvű vagy tiszta román környezetben élők (2,68 román nyelvű könyv egy év alatt).

A szomszédság nyelve sem szignifikáns a magyarul olvasott könyvek számára, ám a románul olvasottakra igen. Az egynyelvű magyar szomszédokkal körülvett hetedikesek valamivel többet, mint egy könyvet olvasnak románul egy év alatt (1,32 románul olvasott könyv), míg azok a társaik, akik a szomszédokkal románul is beszélnek, ennek szinte a dupláját olvassák (2,5 románul olvasott könyv) egy év alatt.

A hetedikesek magyar nyelvű olvasását tehát nem befolyásolja jelentősen, hogy a környezetükben csak magyarul, vagy kétnyelven zajlik a kommunikáció. Ez inkább a román nyelvű könyvek olvasására hat – ahol a román nyelv is jelen van a baráti körben vagy a szomszédságban, ott többnyire a kétszeresét olvassák a gyerekek annak, amit a kizárólag magyar környezetben élő társaik.



4. táblázat *A mikrokörnyezetben beszélt nyelv és az olvasott könyvek száma – XI. osztály*

<b>Mikrokörnyezet</b>	<b>Nyelvi környezet</b>	<b>Magyarul olvasott könyvek száma</b>	<b>Románul olvasott könyvek száma</b>
Család	Egynyelvű magyar	7,06	2
	Kétnyelvű vagy román	6,41	3,6
Baráti kör	Egynyelvű magyar	8,38	1,82
	Kétnyelvű vagy román	5,33	2,67
Rokonság	Egynyelvű magyar	7,23	1,97
	Kétnyelvű vagy román	6,19	2,67
Szomszédság	Egynyelvű magyar	7,39	1,79
	Kétnyelvű vagy román	6,59	2,63

A tizenegyedikesekek esetében is az egynyelvű magyar környezet egyértelműen kedvez a magyarul olvasott könyvek számának: legtöbbit a magyar egynyelvű környezetben élők olvasnak magyarul, és úgy tűnik, a baráti kör ebben külön hangsúlyos szerepet kap.

Mind a szűk, mind a tág családra vonatkozóan elmondhatjuk, hogy a kommunikáció nyelve nem mutat szignifikáns összefüggést a magyarul olvasott könyvek számával, ám a románul olvasott könyvek számával igen: a vegyes házasságból származó gyerekek szinte kétszer annyit olvasnak románul, mint a tiszta magyar családokból származók.

Ebben az életkorban megnő a kortárs csoport szerepe a tanulók életében, így a baráti kör gyakorolja a legnagyobb hatást: a baráti körben használt nyelv szignifikáns összefüggést mutat mind a magyarul, mind a románul olvasott könyvek számával. Ugyanakkor a magyarul olvasott könyvek esetében itt találjuk a legnagyobb és legkisebb értéket is – legtöbbit a csak magyar barátokkal rendelkező diákok olvasnak magyarul (8,38 könyv egy év alatt), legkevesebbet pedig a főleg román baráti körrel rendelkezők (5,33 könyv egy év alatt). A románul olvasott könyvek esetében az egynyelvű, magyar baráti körrel rendelkező diákok szinte egy könyvvel kevesebbet olvasnak évente (1,82 románul olvasott könyv), mint a kétnyelvű baráti körrel rendelkezők (2,67 románul olvasott könyv egy év alatt).

A szomszédság esetében a nyelvi környezet nem mutat szignifikáns összefüggést a magyarul olvasott könyvekkel, a románul olvasottakkal azonban igen. Akárcsak az előzőekben a román nyelv jelenléte a szomszédokkal való kommunikációban több románul olvasott könyvvel jár együtt (1,79 könyv tiszta magyar környezetben, és 2,63 románul olvasott könyv kétnyelvű vagy tiszta román nyelvi környezetben).

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a magyarul tanuló diákok minden közegben többet olvasnak magyarul, mint románul – az eltérések inkább abból adódnak, hogy mennyivel többet. Ugyanakkor, ahol a román nyelv jelen van (kétnyelvű környezetben vagy egynyelvű román közegben) csökken a magyarul olvasott könyvek száma, és növekszik a románul olvasott könyvek száma.

Már a 2006-os írásbeli kommunikációs mérésben kitűntek a lányok a fiúkénál szignifikánsan jobb teljesítményeikkel (a lányok minden régióban, minden vizsgált évfolyamon, a feladatsor minden műfajában jobban teljesítettek, mint a fiúk – lásd Gergely 2012). A nemzetközi és

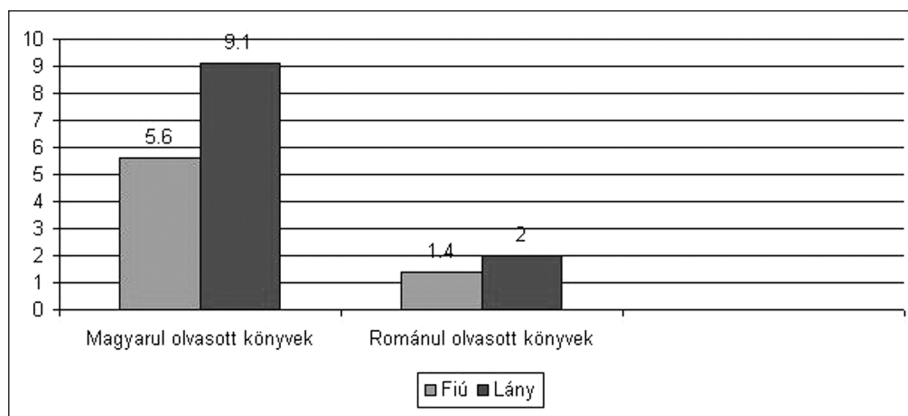
magyarországi mérésekben is a szövegértés olyan terület, ahol a lányok jobban teljesítenek (PISA 2009, PIRLS 2011, Báthory 1997); a 2009-es PISA mérésekben a szövegértés területén a lányok minden országban jobban teljesítettek, mint a fiúk, bár a különbség mértéke országonként változó.

Jelen kutatás adatai azt mutatják, hogy az erdélyi magyar diákokra is érvényes a fent említett trend, miszerint szövegértésben a lányok érnek el magasabb átlagot országos szinten a vizsgált évfolyamokon. Hetedik osztályban 17 pont a különbség a fiúk és a lányok eredményei között mindkét szövegműfaj esetén, a tizenegyedikes lányok a narratív szöveg esetében 7 ponttal, a dokumentum szöveg esetében pedig 11 ponttal értek el jobb országos átlagot, mint a fiúk. Úgy tűnik tehát, hogy az általános iskolában tapasztalt nagy különbségek kicsit közelítenek a középiskolában, de nem egyenlítődnek ki.

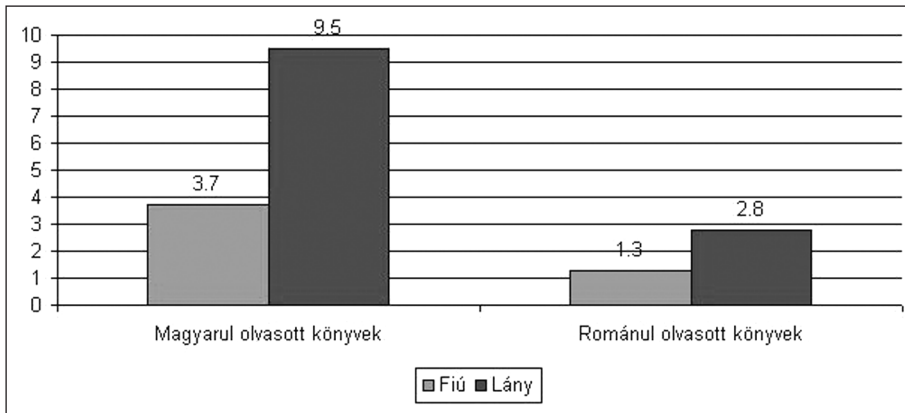
Az előző mérések azt mutatták, hogy a teljesítmények összefüggenek az olvasással, és a lányok által elért jobb pontszámokat részben az magyarázta, hogy a lányok többet olvastak. Az adatok ezúttal is azt mutatják, hogy a lányok hetedikben is, tizenegyedikben is, románul is, magyarul is többet olvasnak és jobbak a szövegértésben elért eredményeik. Ez a tendencia összhangban van a PISA mérések alkalmával valamennyi országban kirajzolódó eredménnyel, miszerint a lányok átlagosan többet olvasnak, mint a fiúk, és jobbak a szövegértési eredményeik.

Külön érdekesség a románul és a magyarul olvasott könyvek esetében is, hogy egy év alatt a lányok majdnem háromszor annyit olvasnak magyarul, mint a fiúk (lásd az 1. és 2. grafikont). Románul a lányok több mint a dupláját olvassák annak, amit a fiúk (1. és 2. grafikont). A szórás itt is nagyobb, mint a nemek közötti különbség, tehát mind a lányok, mind a fiúk esetében nagyok a különbségek, vannak egyáltalán nem olvasó, és az átlagnál jóval többet olvasó diákok.

Feltűnő, hogy míg a 2006-os mérésben azt tapasztaltuk, hogy az életkorral nő az olvasott könyvek száma is, itt a tizenegyedikes lányok magyarul ugyanannyit olvasnak, mint a hetedikesek, a fiúk pedig kevesebbet.



1. grafikon. Magyarul és románul olvasott könyvek száma egy év alatt nemek szerint – VII. osztály ( $p < 0,01$ )



2. grafikon. *Magyarul és románul olvasott könyvek száma egy év alatt nemek szerint – XI. osztály (p<0,01)*

Mind a magyar, mind a román nyelvű olvasás szignifikáns összefüggést mutat a szövegértésben elért összpontszámmal.

Településtípus szerint vizsgálva az olvasási szokásokat három kategóriát különböztettünk meg: falu, város és megyeszékhely.

Ebben a megközelítésben nézve a VII. osztályos diákok olvasási szokásait azt láthatjuk, hogy a vidéki gyerekek olvasnak a legkevesebbet magyarul is (5,8 könyv egy év alatt), románul is (1,2 könyv egy év alatt). A városi gyerekek kicsit többet olvasnak: magyarul évi 6,6 könyvet, románul pedig évi 1,7 könyvet. A legtöbbet a megyeszékhelyeken olvasnak a hetedikesek: magyarul kicsit több mint 12 könyvet évente (azaz kétszer annyit mint a falusi ill. városi társaik), románul pedig évente 2,4 könyvet (azaz románul is ők olvasnak a legtöbbet).

Hetedik osztályban tehát növekedési tendenciát figyelhetünk meg a település típusának a növekedésével: magyarul is, románul is falun olvasnak a legkevesebbet a diákok, városban többet, a legtöbbet pedig a megyeszékhelyeken olvasnak a diákok.

XI. osztályban is a falusi gyerekek olvasnak a legkevesebbet: magyarul a felmérést megelőző évben átlagosan 3,5 könyvet (érdekes módon, ez kevesebb, mint a hetedikesek falusi gyerekek által olvasott könyvek száma), míg városi környezetben átlagosan kb. 7 könyvet olvastak a felmérést megelőző évben – ami a falusi gyerekek által olvasott könyvek számának a duplája (és alig haladja meg a hetedikesek által olvasott könyvek számát). Ugyanakkor nincs jelentős eltérés a város illetve a megyeszékhely diákjainak olvasása között.

Ez a korosztály nagyjából ugyanannyit olvasott románul is egy év alatt, mint a hetedikesek társaik: kb. egy könyvet olvastak románul falusi környezetben, városban 1,5 könyvet, megyeszékhelyen pedig 2,5 román könyvet.

Azt láthatjuk tehát, hogy a román nyelven való olvasásban ugyanaz a tendencia érvényesül, mint a hetedikesek esetében: a falusi gyerekek olvasnak a legkevesebbet, a városiak kicsit többet, a legtöbbet pedig a megyeszékhelyek diákjai olvasnak.

A magyar nyelven való olvasás esetében nem ennyire egyértelmű a település nagysága és az olvasott könyvek mennyisége közötti megegyezés, inkább a falusi és a városi környezet különül el, nincs jelentős különbség a kisvárosok és a megyeszékhelyek között. Ezen a két kategórián

belül pedig a rurális környezetben levő iskolák diákjai kevesebbet olvasnak, mint a városi iskolák diákjai.

Az átlagokon túl érdemes szót ejteni a szórás magas értékeiről – a szórás ugyanis vagy akkora értéket mutat, mint az átlag, vagy annál nagyobbat mind a magyarul, mind pedig a románul olvasott könyvek esetében, mind hetedik, mind tizenegyedik osztályban. A szórás magas értékei arra utalnak, hogy a diákok közötti különbségek igen nagyok az olvasás mennyiségét illetően, egyesek egyáltalán nem olvasnak könyvet egy év leforgása alatt (se magyarul, se románul), míg mások jóval meghaladják az átlagot. Különösen városi környezetben látványosan nagyok a szórás értékei.

5. táblázat. *Az iskola települése és a magyarul illetve románul olvasott könyvek száma – VII. osztály*

Iskola települése		Magyarul olvasott könyv	Románul olvasott könyv
1. Falu	Olvasott könyvek átlaga	5,8	1,2
	Szórás	4,4	1,7
2. Város	Olvasott könyvek átlaga	6,6	1,7
	Szórás	9	2,4
3. Megyeszékhely	Olvasott könyvek átlaga	12,1	2,4
	Szórás	43,1	3,4
Összesen	Olvasott könyvek átlaga	7,4	1,7
	Szórás	19,9	2,5

$p < 0,01$

6. táblázat. *Az iskola települése és a magyarul illetve románul olvasott könyvek száma – XI. osztály*

Iskola települése		Magyarul olvasott könyv	Románul olvasott könyv
1. Falu	Olvasott könyvek átlaga	3,69	1,08
	Szórás	3,06	1,81
2. Város	Olvasott könyvek átlaga	7,23	1,68
	Szórás	20,63	3,09
3. Megyeszékhely	Olvasott könyvek átlaga	7,16	2,61
	Szórás	13,80	3,81
Összesen	Olvasott könyvek átlaga	7,01	2,20
	Szórás	13,80	3,52

$p < 0,01$

Háromváltozós korrelációs táblázattal vizsgálva az olvasás, a településtípus és a szövegértésben elért pontszámok közötti összefüggéseket, azt láthatjuk, hogy a különböző településtípusokon eltérően hat az olvasás az eredményekre.

A tizenegyedikesek esetében falusi környezetben a legmagasabb az olvasás és a szövegértés közötti korreláció értéke: mind a magyarul, mind a románul olvasott könyvek esetében pozitív a korreláció, a korrelációs együttható értéke pedig  $r=0,51$ , míg a szignifikancia szint  $p=0,01$ . A megyeszékhelyeken gyengébb a korreláció: a korrelációs együttható értéke  $0,11 < r < 0,33$ , a szignifikancia szint ezúttal is  $p < 0,01$ .

A korrelációs együttható értékei tehát arra mutatnak rá, hogy falusi környezetben az olvasásnak jóval nagyobb a hatása a szövegértésben elért eredményekre, mint városi környezetben. Az olvasás mennyiségét illetően elmondhatjuk, hogy minél többet olvas rurális környezetben egy gyerek, annál valószínűbb, hogy magasabb szövegértési pontszámot ér el, miközben az olvasás nyelvétől függetlenül a megyeszékhelyeken az olvasott könyvek számának kisebb a szövegértésre gyakorolt hatása (mind a narratív, mind pedig a dokumentum szöveg esetében). A városok a falvak és a megyeszékhelyek közti értékeket érnek el: esetükben a korreláció ugyan gyenge (kicsit mégis erősebb, mint a megyeszékhelyeken), azaz  $0,2 < r < 0,14$ , míg a szignifikanciaszint  $p=0,05$ .

Elmondhatjuk tehát, hogy noha rurális környezetben kevesebbet olvasnak a tizenegyedikesek, mint az urbánus környezetben élő társaik, mégis az olvasásból a legtöbbet a falun olvasó gyerekek nyernek (az olvasás nyelvétől függetlenül) – az ő esetükben a legerősebb az olvasás pozitív hatása a szövegértésben elért eredményekre. Ugyanakkor az urbánus környezetben elért magasabb szövegértési pontszámok szintén összefüggenek azzal, hogy mind a városokban, mind a megyeszékhelyeken magyarul is, románul is többet olvasnak a diákok, mint falun.

Ha együtt nézzük a településtípus, a nemek és az olvasott könyvek számának alakulását, akkor a következőket kapjuk:

7. táblázat. *Olvasás, iskola településtípusa és nemek közötti összefüggések – VII. osztály*

Iskola települése	Olvasott könyvek nyelve	Nem	Olvasott könyvek átlaga	Szórás
1. Falu	Magyar	Fiúk	4,65	3,42
		Lányok	6,79	4,92
	Román	Fiúk	1,14	1,79
		Lányok	1,36	1,7
2. Város	Magyar	Fiúk	5,09	6,03
		Lányok	7,84	8,11
	Román	Fiúk	1,55	2,27
		Lányok	1,97	2,52
3. Megyeszékhely	Magyar	Fiúk	6,93	8,37
		Lányok	10,41	11,95
	Román	Fiúk	1,66	2,33
		Lányok	3,38	4,18

A fenti táblázat adatai azt mutatják, hogy a magyarul olvasott könyvek számának alakulása egyrészt megtartja a fiúk és a lányok közti különbségeket, másrészt meg a település nagyságával nő az olvasott könyvek száma is (a fiúk és a lányok esetében is körülbelül ugyanannyi a növekedés mértéke). A kisvárosokban olvasott magyar nyelvű könyvek száma azonban a falusi iskolák diákjai által olvasott könyvek számához áll nagyon közel (mindössze fél könyv a különbség), és sokkal nagyobb a távolság a megyeszékhelyek irányába (2 könyv). Legkevesebbet tehát a falusi iskolák diákjai olvasnak (a fiúk 4 és fél magyar könyvet egy év alatt, a lányok majdnem 7-et), a városi iskolákba járó diákok kb. fél könyvvel olvasnak ennél többet, míg a megyeszékhelyeken a kisvárosokhoz képest 2 könyvvel olvasnak többet a fiúk is, a lányok is (lásd fent). A szórás értékei többnyire meghaladják az átlagokat – azaz nagy különbségek vannak az egyáltalán nem olvasó és a rendszeresen olvasó diákok között.

Tizenegyedik osztályban a lányok 2–3-szor annyit olvasnak mint a fiúk – magyarul is, románul is, falusi és városi környezetben egyaránt, megőrizve a településtípusokra jellemző tendenciát, miszerint a település nagyságának növekedésével nő az olvasott könyvek száma is: a fiúk falun a felmérést megelőző évben átlagosan 2,3 könyvet olvastak magyarul és 0,7-et románul, míg a megyeszékhelyek iskoláiba járó fiúk 4,5 könyvet magyarul és 1,6-ot románul (tehát a megyeszékhelyek iskoláiban a fiúk is kétszer annyit olvasnak, mint a falusi iskolákba járó társaik). A falusi iskolákba járó lányok átlagosan 5,5 könyvet olvastak magyarul és 1,5-öt románul, míg a megyeszékhelyek iskoláiba járó lányok 8,8 könyvet olvastak magyarul és 3,2-t románul.

A szórás értékei ezúttal is azt mutatják, hogy az egyes diákok által olvasott könyvek száma közt nagy eltérések vannak (lásd a 8-as számú táblázatot).

8. táblázat. *Olvasás, iskola településtípusa és nemek közötti összefüggések – XI. osztály*

Iskola települése	Olvasott könyvek nyelve	Nem	Olvasott könyvek átlaga	Szórás
1. Falu	Magyar	Fiúk	2,3	2,1
		Lányok	5,5	3,2
	Román	Fiúk	0,7	1,3
		Lányok	1,5	2,2
2. Város	Magyar	Fiúk	3	4,3
		Lányok	11,1	27,8
	Román	Fiúk	0,9	1,2
		Lányok	2,4	3,9
3. Megyeszékhely	Magyar	Fiúk	4,5	4,7
		Lányok	8,8	7,9
	Román	Fiúk	1,6	2
		Lányok	3,2	4,5

Az iskolai teljesítmény és a szülők iskolázottsági szintje közötti szoros összefüggés azokra a társadalmakra jellemző, amelyekben a leginkább lehet beszélni a társadalmi újratermelődésről az iskola közvetítésével, míg az iskolai teljesítmény és a szülők végzettsége közötti gyenge megfelelés a meritokratikus(abb) társadalmakra jellemző.

A hetedikesek szüleinek 34–37%-a nem rendelkezik érettségi diplomával, 45–46,5% érettségizett, és 17,8–18,8% végzett felsőfokú tanulmányokat. Köztük pár százalékkal kevesebb az érettségivel nem rendelkező anya, és 1%-kal kevesebb a felsőfokú tanulmányokkal rendelkező apa.

Településtípus szerinti bontásban falun a szülők 54,4%-a nem rendelkezik érettségivel, 38,2–36,8% érettségi diplomás, és 7,4–8,8%-uk végzett felsőfokú tanulmányokat. A városokban 34,3–30,2% az érettségivel nem rendelkező szülők aránya, 48–51,8%-uk érettségizett, és 17,7–18% a felsőfokú tanulmányokat végzett szülők aránya. A megyeszékhelyeken a szülők 21,5–20,3%-a nem rendelkezik érettségi diplomával, 45,8–44,1%-uk végzett középfokú tanulmányokat (érettségi diploma), és 32,6–35,7%-uk végzett felsőfokú tanulmányokat.

Ez ugyanakkor azt jelenti, hogy az érettségivel nem rendelkező szülők 38,4–41%-a él falun, 50,9–48,3%-a városon, és 10,7%-a megyeszékhelyen. A középfokú végzettséggel rendelkező szülők 22,3–20,7%-a él falun, 58,9–62% városon, és 18,9–17,4%-a megyeszékhelyen. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülőknek pedig 10,9–12,2%-a él falun, 55,1–53,1%-a városon, és 34,1–34,7%-a a megyeszékhelyeken.

A településtípus és a szülők iskolázottsága szerint vizsgálva a hetedikesek olvasását, azt látjuk, hogy falun hetedik osztályban nem eredményez nagyon nagy különbségeket a szülők iskolázottsága: a felsőfokú tanulmányokkal rendelkező szülők gyerekei olvasnak ugyan a legtöbbet mind az anya, mind az apa végzettsége szerint, ám ez többnyire csak fél könyv különbséget jelent egy év alatt. Sőt, itt még azt sem mondhatjuk, hogy a szülők végzettségével egyenes arányban nő az olvasott könyvek száma, hiszen az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei többet olvasnak magyarul is, románul is, mint az érettségivel rendelkező szülők gyerekei. Érdekesség, hogy az anya végzettsége szerint románul egyenesen a legkevesébe iskolázott anyák gyerekei olvasnak a legtöbbet.

Úgy tűnik, falun az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei igyekeznek behozni valamit a család „lemaradásából” – ugyanis az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei falun olvasnak a legtöbbet magyarul (falun magyarul az érettségivel nem rendelkező szülők hetedikes gyerekei valamivel több, mint 6 könyvet olvastak egy év alatt, míg az urbánus környezetben élő érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei által magyarul olvasott könyvek száma nem éri el a 6-ot egy év alatt).

Városon az olvasott könyvek átlaga nagyjából megegyezik a falusi felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei által olvasott könyvek átlagával. Itt már minél magasabb a szülők végzettsége, annál több könyvet olvasnak a gyerekeik magyarul – és míg az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei kevesebbet olvasnak, mint a falun élő társaik, a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei nemcsak a városi iskolákba járó társaiknál olvasnak többet, de a falun élő felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinél is többet olvasnak.

A megyeszékhelyek iskoláiba járó diákok esetében is érvényesül a városokban megfigyelt tendencia: ahogyan nő a szülők végzettsége, növekszik a hetedikes diákok által olvasott könyvek száma is. Az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei itt is valamivel több, mint 5 könyvet olvastak egy év alatt magyarul, míg az iskolázottabb szülők gyerekei ennek szinte a dupláját, valamivel több mint 9 könyvet olvastak magyarul (itt nem különül el az érettségizett és a felsőfokú tanulmányokkal rendelkező szülők gyerekeinek kategóriája). A megyeszékhelyek iskoláiba járó hetedikes diákok román nyelven való olvasása igen érdekesen alakul: legkevesebbet mind

az anya, mind az apa iskolázottsága szerint az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei olvasnak (bár ők is többet olvasnak románul, mint bármelyik kategória a falusi, illetve a városi iskolákban), az érettségivel rendelkező szülők gyerekei valamivel többet, és a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei olvasnak a legkevesebbet románul a megyeszékhelyeken.

A tizenegyedikesek szüleinek iskolázottsága közel áll a hetedikesekéhez: 41,3–38,3% nem rendelkezik érettségivel, 43,7–43,1% érettségizett, illetve 15–18,6% végzett felsőfokú tanulmányokat. Ebből a falun élő szülők 57,6–83,3% nem érettségizett, 36,4–16,7% végzett középfokú tanulmányokat (érettségi), és az apák 6,1%-a végzett felsőfokú tanulmányokat (a vizsgált mintába nem került be olyan falun élő anya, akinek felsőfokú tanulmányai lennének). A kisvárosokban élő szülők 43,7–38,4%-a nem érettségizett, 46,6%–49,6% rendelkezik érettségivel, illetve 9,7–12,1% végzett felsőfokú tanulmányokat. A megyeszékhelyeken a tizenegyedikes diákok szüleinek 41,3%–36,1% nem rendelkezik érettségivel, 43,7–40,2% érettségizett, és 15–23,6% felsőfokú végzettségű. Másképp: az érettségivel nem rendelkező szülők 6,6–6,3%-ának a gyereke jár falun iskolába, a 38,5–37,6%-nak a gyereke jár kisvárosi iskolákba és 55,9–56,1%-ának a gyereke a megyeszékhelyek iskoláiba jár. Az érettségivel rendelkező szülők eloszlásai a következők: 3,9–1,1%-ának a gyereke falun jár iskolába, 37,7–43,2%-ának a gyereke a kisvárosi iskolákba jár, 58,4–55,6%-ának pedig a megyeszékhelyek iskoláinak a tanulói. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei pedig 1,9%-ban járnak a falusi iskolákba, 22,9–24,3% a kisvárosi iskolák tanulója, és 75,2–75,7%-ának a gyerekei a megyeszékhelyek iskoláiban tanul. Láthatjuk tehát, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei leginkább a megyeszékhelyek iskoláiba járnak.

Az iskola településtípusa és a szülők iskolázottsága szerint vizsgálva az olvasást a következőket tapasztaljuk:

9. táblázat. *Az iskola településtípusa, a szülők iskolázottsága és az olvasott könyvek száma – VII. osztály*

Iskola települése	Szülők iskolázottsága	Magyarul olvasott könyv	Románul olvasott könyv
1. Falu	Apa érettségi nélkül	6,25	1,5
	Apa érettségivel	5,32	0,85
	Apa felsőfokú diplomával	8,76	1,69
2. Város	Apa érettségi nélkül	5,05	1,39
	Apa érettségivel	6,9	2,08
	Apa felsőfokú diplomával	9,44	1,2
3. Megyeszékhely	Apa érettségi nélkül	5,93	2,9
	Apa érettségivel	9,09	3,2
	Apa felsőfokú diplomával	9,44	1,2
1. Falu	Anya érettségi nélkül	6	1,56
	Anya érettségivel	5,73	0,91
2. Város	Anya érettségi nélkül	5,47	1,5
	Anya érettségivel	6,06	1,82
	Anya felsőfokú diplomával	9,25	2,04



<b>Iskola települése</b>	<b>Szülők iskolázottsága</b>	<b>Magyarul olvasott könyv</b>	<b>Románul olvasott könyv</b>
3. Megyeszékhely	Anya érettségi nélkül	5,42	2,64
	Anya érettségivel	9,34	2,96
	Anya felsőfokú diplomával	9,15	1,8

A szülők iskolázottságából kiindulva, az apák iskolázottsága nem mutat szignifikáns összefüggést a magyarul olvasott könyvekkel sem falun, sem a megyeszékhelyeken. Így inkább csak az mondható el, hogy a kisvárosokban az apa iskolázottsági szintjével együtt lineárisan növekszik az olvasott könyvek száma hetedik osztályban, az apa minden iskolázottsági szintje jó másfél magyarul olvasott könyvvel többet jelent a gyerekeinél. A románul olvasott könyvek esetében az apa iskolázottsági szintje csak a megyeszékhelyeken nem függ össze szignifikánsan az olvasott könyvek számával (a falu és a város esetében a szignifikancia szint  $p < 0,05$ ), így megállapítható, hogy az érettségivel nem rendelkező apák gyerekei falun és városon szinte ugyanannyit olvasnak románul (másfél könyv egy év alatt), míg az érettségivel rendelkező apák gyerekei esetében a kisvárosi iskolákba járók többet mint a dupláját olvassák annak, amit a falusi iskolákba járó érettségizett apák gyerekei (lásd a 9-es számú táblázatot).

Az anyák iskolázottsága sem mutat szignifikáns összefüggést a magyarul olvasott könyvekkel sem falun, sem a megyeszékhelyeken. Akár csak az apák esetében, az anyákra vonatkozóan is csak a városi iskolákba járó gyerekeknél van szignifikáns összefüggés a magyarul olvasott könyvek és az iskola településtípusa között ( $p < 0,01$ -es szignifikancia szinten), ennek értelmében a kisvárosi iskolákban az érettségivel nem rendelkező és az érettségizett anyák gyerekei által magyarul olvasott könyvek számában mindössze egy fél könyv a különbség egy év alatt (lásd a 9-es számú táblázatot), a felsőfokú diplomával rendelkező anyák gyerekei azonban jelentősen többet olvasnak (jó 3 könyvvel többet évente, mint az érettségi diplomával rendelkező anyák gyerekei). Hetedik osztályban a románul olvasott könyvekre az anyák iskolázottsága nem mutat szignifikáns összefüggést sem a kisvárosokban, sem a megyeszékhelyeken.

Tizenegyedik osztályban a falusi iskolába járó, legkevesbé iskolázott szülők gyerekei olvasnak a legkevesebbet magyarul is (3,1, illetve 2,6 könyv), románul is (0,8, illetve 0,1 könyv egy év alatt). A városi iskolákba járó, szintén alacsony szinten iskolázott szülők gyerekei jóval többet olvasnak: az érettségivel nem rendelkező szülőknek a megyeszékhelyek iskoláiban tanuló gyerekei többet, mint a dupláját olvassák ennek magyarul is (6,6 könyv), románul is (2,3, illetve 2,7 könyv egy év alatt). Magyarul a legtöbbet tizenegyedik osztályban a kisvárosok diákjai olvasnak, azok közül is az érettségi diplomával rendelkező szülők gyerekei (10,5, illetve 9,3 könyv egy év alatt).

A településtípusra számolt átlagok szerint egyértelműen a megyeszékhelyek iskoláinak tanulói olvasnak a legtöbbet románul. És pont a megyeszékhelyeken figyelhető meg ezúttal is, akár csak a hetedik osztályosok esetében, hogy mind az apák, mind az anyák végzettségét tekintve a felsőfokú tanulmányokkal rendelkező szülők gyerekei olvasnak a legkevesebbet románul (kevesebbet, mint az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei). A jelenség valószínűleg a magasabb iskolázott szülők erősebb (ideologikusabb) identitástudatával függ össze (Gereben 2005, Veres 2005).

Szintén a megyeszékhelyekre jellemző jelenség, hogy alig van különbség a szülők iskolázottsága szerint a magyarul olvasott könyvek számában – mintha a nagyváros valami módon kiegyenlítene a szülők iskolázottságából származó különbségeket.

10. táblázat *Az iskola településtípusa, a szülők iskolázottsága és az olvasott könyvek száma – XI. osztály*

Iskola települése	Szülők iskolázottsága	Magyarul olvasott könyv	Románul olvasott könyv
1. Falu	Apa érettségi nélkül	3,1	0,8
	Apa érettségivel	4,6	1,6
2. Város	Apa érettségi nélkül	4,9	1,4
	Apa érettségivel	10,5	2,3
	Apa felsőfokú diplomával	7,9	1,9
3. Megyeszékhely	Apa érettségi nélkül	6,6	2,3
	Apa érettségivel	7,4	2,8
	Apa felsőfokú diplomával	6,1	1,8
1. Falu	Anya érettségi nélkül	2,6	0,1
2. Város	Anya érettségi nélkül	4,5	1,7
	Anya érettségivel	9,3	2,1
	Anya felsőfokú diplomával	8,9	1,4
3. Megyeszékhely	Anya érettségi nélkül	6,6	2,7
	Anya érettségivel	6	2,3
	Anya felsőfokú diplomával	6,3	1,9

## KÖVETKEZTETÉSEK

Ha meg szeretnénk alkotni annak a diáknak a profilját, aki a legtöbbet olvas magyarul, akkor azt mondhatnánk, hogy Székelyföldön vagy az átmeneti régióban, megyeszékhelyen élő lány, akinek a szülei legalább érettségi diplomával rendelkeznek. Ha pedig annak a magyar diáknak a profilját szeretnénk körvonalazni, aki románul olvas a legtöbbet, akkor szintén megyeszékhelyen élő minimum érettségivel rendelkező szülők lányával kellene számolnunk, ezúttal azonban kétnyelvű környezetben. Ha pedig a legkevesebbet olvasó diák profilját alkotnánk, akkor szórányban, falun élő fiúval számolnánk, akinek a szülei nem szereztek érettségi diplomát.

A kép azonban ennél több szempontból is árnyaltabb:

A nem rendszeresen olvasó diákok nagy száma részben magyarázza az országos szinten gyenge szövegértési teljesítményt, ami összhangban áll az utóbbi két PISA ciklus gyenge szövegértési eredményeivel, valamint az utóbbi évek komolyabban vett érettségi vizsgáinak eredményeivel is.

Ugyanakkor az iskolában magyarul tanuló diákok minden esetben többet olvasnak magyarul, mint románul (többnyire a magyarul olvasott könyvek számának egynegyedével egyenlő számú román könyvet). A román nyelv jelenléte a mindennapok kommunikációjában minden esetben stimulálja a román nyelvű könyvek olvasását. Azaz, tiszta magyar környezetben a ma-

gyar nyelvű könyvek olvasása jellemző, míg ott, ahol a diákok iskolán kívül is naponta használják a román nyelvet, inkább olvasnak románul is (de a domináns román nyelvű környezetben sem olvasnak annyit románul, mint magyarul), tehát aki egyszer magyar nyelven tanul, az főleg magyarul is olvas hetedikben is, tizenegyedikben is.

A nyelvi környezet kapcsán külön szót kell ejtenünk a kortárs csoportról, ugyanis ennek nagyobb a hatása az olvasásra, mint a szűk és tág családnak, vagy mint a szomszédságnak: egyrészt a legtöbb magyar nyelvű könyvet az egynyelvű magyar baráti körrel rendelkező diákok olvassák, a legtöbb román könyvet meg azok, akiknek a kortárs csoportjában jelen van a román nyelv is, a legkevesebbet meg azok olvasnak románul, akik csak magyarul kommunikálnak a kortárs csoportban.

Érdekes, hogy az életkorral nem növekszik mennyiségileg az olvasás – kivéve a szórványt, ahol látványosan megnő az olvasott könyvek száma 4 év alatt. Más régiókban ez a mennyiség alig változik.

Településtípus szerint közelítve az olvasási szokásokat, igaz ugyan, hogy falun olvasnak a legkevesebbet a diákok, de azt is el kell mondanunk, hogy a falusi iskolákba járó diákok által olvasott könyveknek van a legnagyobb hozadéka a szövegértési teljesítményre, hiszen a településtípustól függetlenül az olvasott könyvek száma szignifikánsan összefügg a teljesítménnyel, ám a falusi iskolába járók esetében a legerősebb a korreláció. Ugyanakkor a városi iskolák diákjainak jobb szövegértési eredményeit részben magyarázza az, hogy többet olvasnak falusi iskolába járó társaiknál, ám a gyengébb korreláció azt sugallja, hogy városi környezetben a kulturális tőke egyéb formáihoz is könnyebb hozzáférni, míg falun adott esetben lehet, hogy ez az egyetlen lehetőség (még akkor is, ha például egy falusi iskola könyvtára messze gyengébben felszerelt, mint a városi könyvtárak).

Rurális sajátosság, hogy halmozódnak az olvasás számára kedvezőtlen feltételek (egyrészt itt nehezebb a hozzáférés a könyvekhez, szűkebb a kínálat mind a könyvtárban – ha van –, mind a könyvesboltokban, másrészt vidéken kevesebb a magasabban iskolázott szülő).

A megyeszékhelyekre viszont egyfajta kiegyenlítési tendencia jellemző, hiszen ott hetedik osztályban még látványosan kevesebbet olvasnak az iskolázatlanabb szülők gyerekei, a líceumban viszont már a diákok a szülők iskolázottságától függetlenül, nagyvonalakban ugyanannyit olvasnak (valószínűleg a kulturához való hozzáférés szélesebb palettájának is köszönhetően).

A Magyarországra, Romániára (és voltaképpen eltérő mértékben ugyan, de a PISA mérésekben résztvevő valamennyi országra) jellemző trend, miszerint a lányok többet olvasnak, mint a fiúk, jellemző az erdélyi magyar iskolákba járó diákokra is: a lányok szinte háromszor annyit olvasnak, mint a fiúk, magyarul is, románul is, hetedik osztályban is, tizenegyedikben is. Valószínűleg ez az egyik magyarázat a lányok jobb szövegértési teljesítményére. Fejlődés viszont az olvasás mennyiségét illetően nincs: a lányok a líceumban nagyjából ugyanannyit olvasnak, mint az általános iskolában, a fiúk pedig kevesebbet.

Összességében elmondhatjuk, hogy az erdélyi magyar diákok olvasási szokásait nagymértékben meghatározza a lakóhely jellege és etnodemográfiai elhelyezkedése: egyrészt a lakóhely településtípusán keresztül (az egyes településtípusokon eltérő a kulturális szolgáltatások szintje és hozzáférhetősége), továbbá a különböző településtípusokon különböző arányban oszlanak meg a magas kulturális tőkével rendelkező szülők. A családi háttérből eredő kezdeti kulturális különbségek azonban jelentős mértékben kiegyensúlyozhatók az olvasás által.

BIBLIOGRÁFIA  
REFERENCES

1. Alexander P. A., Fox E. (2004). A Historical Perspective of Reading Research and Practice. In: Rudell R. B., Unrau N. J. (szerk): *Theoretical models and processes of reading Association*. Newark, p. 36–38.
2. Csíkos Csaba (2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, p. 175–186.
3. Gereben Ferenc (2005). *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Lucidus Kiadó, Budapest.
4. Gergely Erzsébet (2012). Szövegértés és mikrokörnyezet az erdélyi magyar diákok körében. In: Pletl Rita (szerk.) *Anyanyelvoktatás – nyelvi horizontok*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
5. Horváth István (2005). *A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések*. In: Erdélyi Társadalom vol. 3. nr. 1, 171–200.
6. Pletl Rita (2012). Az olvasási és szövegértési képesség színvonalának alakulása az elemitől az érettségiig. In: Pletl Rita (szerk.) *Anyanyelvoktatás – nyelvi horizontok*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
7. Vári Péter (2003). *A PISA vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
8. Veres Valér (2005). *Nemzeti identitás Erdélyben – szociológiai olvasatban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
9. PIRLS ÉS TIMSS 2011 (2012). *Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest
10. PISA 2009 (2010). *Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/pisa\\_2009\\_osszfogl\\_jel\\_110111.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf) Letöltés ideje: 2011. július 25.
11. PISA 2009 (2010). *Raportul Centrului Național*. București. <http://administrare.site.edu.ro/index.php/articles/c955/> Letöltés ideje: 2011. július 25.

## Magyari Tivadar

# A román tanítási nyelv választásának motivációi erdélyi magyar családokban

*A tanulmány azoknak a romániai magyar családoknak az iskolaválasztási motivációit értelmezi, akik román tannyelvű oktatási intézetet választanak (miközben a magyar közösségre inkább az anyanyelvi iskolázás jellemző). Azt elemzi, hogy román nyelvű oktatást választó fiatalok vagy szülei mikor döntenek így, illetve ők maguk kommunikációjából mi derül ki arról, hogy miért döntenek így.*

**E**z a tanulmány elemzi azoknak a romániai magyar családoknak, illetve fiataloknak a motivációit, érveit, indokait, akik román tannyelvű oktatási intézetet választanak maguknak.<sup>1</sup>

Adott e jelenségkörben néhány jellemző tény:

- A romániai magyar gyermekek, fiatalok többségének szokása, hogy magyar iskolát végez.<sup>2</sup>
- Az egymást követő iskolai szintekre átlépve fokozatosan csökken a magyar tannyelvet választók aránya a román tannyelv választás javára.<sup>3</sup>

1 A kutatás a Romániai Magyar Demokrata Szövetség főtítkárságának oktatási főosztálya égisze alatt valósult meg, adatai 2012–2013-ból valók. Interjúkra, két kiegészítő fókusz csoportos beszélgetésre (vegyes csoport), illetve rövidebb, kötetlenebb beszélgetésekre, számos fórumszerű beszélgetés megfigyelésére épül. A kutatási eredmények földrajzi köre: Erdély; de fókuszban azok a települések voltak, ahol a magyarság kisebbségben él. A szervezőmunkához adott segítségért, illetve bizonyos információkért a szerző itt is köszönetet mond az RMDSZ helyi szervezeteinek, a főtítkárság tagjainak, az egyházaknak, a szórványkollégiumoknak és a Romániai Magyar Pedagógusszövetségnek. A témában – romániai magyarok iskolaválasztási, ezen belül tannyelv-választási motivációi – korábban több értekező közlés is született, nagyrésztük statisztikai megközelítésű, ezek közül szakszerűnek és mérvadónak kevés tekinthető, például: egy kissé régebbi (Csata, 2004) és egy újabb (Papp Z., 2012) utóbbinak pedig rövidebb, kiegészített változata (Papp Z., 2013). Újabb, kvalitatív elemeket is használó kutatás például Márton János részben interjú esettanulmánya (2013). Helyi esettanulmányra más példa: Papp, 2008.

2 A románul tanuló magyar gyermekek, fiatalok pontosabb arányairól közvetett adatok szolgálnak, mert erről nem gyűjt(ött) módszeresen adatokat a romániai oktatási közigazgatás. Túlságosan áttekinthetetlen és közvetettnek tartjuk azokat a számításokat, amik kérdőíves – nem egyszer amatőr – vizsgálatok nyomán jelennek meg, viszont vannak professzionális vizsgálatok, amik megfelelő kiindulópontot jelentenek bizonyos további számításoknak, így például: Csete, Papp Z., Setényi, 2010:127–128 („az általános iskolások mintegy 15 százaléka, a középiskolásoknak mintegy negyede, a felsőoktatásban tanulók nem egészen fele román nyelven végzi tanulmányait”); illetve Papp Z., 2012:408. Összevetésképpen a kilencvenes években a román középiskolát választó magyarok arányát elfogadható tanulmányok akkor 14-15 százalékra becsülték (például: Erdei, 2003:318)

3 A szakmában e helyzetet a „hat-négy-három-kettő” kifejezéssel szokás zsargonosan jellemezni. Ez arra utal, hogy a romániai magyar gyermekek az országos iskolai populációnak mintegy 6 százalékát adják az óvodai szinten, de már csak 5 százalék körüli arányt az elemi iskolai szinten, 4 százalék körüli

– A tannyelvválasztás komplex tényezők hatása alatt, a motivációk szövevénye révén történik; a meglevő oktatási kínálat okozta kényszerdöntésektől, az individuális boldogulást célzó döntéseken keresztül, az etnikai közösségi szempontokra alapuló döntésekig sokféle jellemző eset mutatható ki, és köthető össze többé-kevésbé az érintettek általánosabb életszéméletével, életvitelével, rétegidentitásával (végső soron meghatározó szociológiai tényekkel).<sup>4</sup>

– Azt, hogy a romániai magyar gyermekek számára magyar nyelvű tanítást *kell* választani egy jellegzetes, domináns, normatív, csaknem kizárólagos nyilvános diskurzus<sup>5</sup> erősíti, igazolja.

## A TANULMÁNYBAN HASZNÁLT EGYES KIFEJEZÉSEK

### Címke-kifejezések

A tanulmány során leírt jelenségek több alternatív formában léteznek, ezeket megannyi kifejezéssel lehetne jelölni, viszont a tömörség kedvéért a legjellemzőbb, tipikus esetek nevezésével jelöljük őket. Ezeket címke-kifejezéseknek szánjuk.

Például maga a tanítási nyelv választása vonatkozhat az óvodai nyelvre, az elemi iskolai nyelvre, középiskolai oktatás nyelvére és az egyetem nyelvére is. Amikor általánosan szólunk erről, akkor röviden főleg a következő két címke-kifejezést használjuk: „iskola nyelve” vagy „tannyelv”. A tanintézetre vonatkoztatva általánosan így írjuk itt: „magyar iskola”, „román iskola” – az „iskola” szó adott konkrét esetben jelenthet mást is: óvodát, egyetemet, szakiskolát.

Továbbá, ehhez hasonlóan:

Az iskola nyelvét választó lehet maga a szülő, a tanuló (aki jellemzően tizenéves, a középiskolát vagy az egyetemet maga választó fiatal), nagyszülő, nevelőszülő, ezeket együtt, a tipikusra utaló kifejezéssel jelöljük, így: „a szülő”, ritkábban pedig így címkézzük: „a család”. A tanulmány során elsősorban azok a családok érdekelnek, ahol mind a két szülő magyar. Bár a kutatás folyamán ráláttunk az etnikailag vegyes családok iskolaválasztási szokásaira is, az ők esetükben kézenfekvőbb a válasz, hogy miért választanak akár román iskolát; egyébként a szakmában ismert, hogy az ilyen családok többségében román választanak (Csata, 2004; Papp Z., 2012, de id. még: Murvai, 2000 stb).

---

arányt az V–VIII. osztályos szinten, s már alig valamivel 3 százalék felett a középiskolai szinten, szakiskolai szinten pedig csak 2 százalékot (vö. Murvai, 2004:4).

4 A meghatározó tényezők újabb keletű összefoglalójára, rendszerezési kísérletére példa: Papp Z. 2012:411.

5 A domináns és kizárólagos diskurzus alatt ebben az esetben is az a nyilvános – és a sajtó által animált – diskurzus érthető, amely egy meghatározott, egyedüli alternatívának tekintett helyzetértékelést és cselekvési irányt megjelenítő szövegek együttese. E szerint a kisebbségi magyar közösség bizonyos képben jelenik meg (mi van? mi a helyzet?), bizonyos közösségi normarendszerben (mit kell tennie tagjainak?), bizonyos képben megjelenő „szignifikáns másokkal”, akik a románok, illetve a román államhatalom. Ez a diskurzus azért is kizárólagos, mert tulajdonképpen nem létezik egy olyan alternatív diskurzus, ami a dominánstól teljesen eltérő irányról szólna. (Például nem életszerű egy olyan sajtószöveg, ami ezt mondaná: „Lehetőleg minél több magyar gyermek tanuljon románul, a román iskolák igenis fogadják be és tanítsák románra, románul a magyar gyermekeket is, lehetőleg az ösztöszest!”)

A magyar nyelvű oktatás megvalósul olyan intézetekben is, ahol kizárólag magyar tannyelvű osztályok vannak, illetve megvalósul olyan intézetekben, amelyek vegyes tannyelvűek, abban az értelemben, hogy az illető iskolában vannak román tannyelvű és magyar tannyelvű csoportok (osztályok). Nos, akármilyen intézetről is legyen szó, a tömörség végett, amikor általánosságban szólunk róluk, itt így jelöljük: „magyar iskola”, „román iskola”. Tehát a „magyar iskola” jelentheti azt az intézetet is, amiben csak magyar tannyelvű osztályok vannak, de azt is, amiben tulajdonképpen a román osztályok mellett működnek a magyar osztályok. Fontos megjegyezni, hogy a részletes valóság sokkal bonyolultabb abban a tekintetben, hogy mely ponton folyik magyarul az oktatás, illetve mikor vannak ez alól különféle – rendszerint nem szabályozott, de helyi szemléleten alapuló – kivételek, mint például a rajzóra, az idegennyelv-óra, a testnevelés tanítási nyelve esetében (lásd: Murvai, 2004:4; Fóris-Ferenczi, Péntek, 2011:55; vö. Mandel, Papp Z. 2007:70–75).

### **Alapvető jelölő kifejezések**

Azt elemezzük, hogy román nyelvű oktatást (címké kifejezésünkkel, röviden: „román iskolát”) választó fiatalok vagy szüleik (címké kifejezéssel, tömören: „a szülők”) mi okból döntenek így, illetve ők maguk kommunikációjából mi derül ki arról, hogy *miért* döntenek így, mi készíteti őket erre, és döntésükben mi erősíti vagy ingatja őket. A tannyelvet választók döntéseinek készítőit, indokait, sőt akár érveit gyűjtőkifejezéssel „motivációnak” címkézzük – itt függetlenül a „motiváció” fogalmának különböző használataitól.

Az egyes motivációkat szabatosan köznapi kifejezésekben sommázzuk, és e kifejezéseket úgy emeljük ki, hogy mindvégig belső idézőjelek (lúdláb idézőjelek) között írjuk; például így: »a román iskolában románul jól megtanuló gyermek« motivációja. (Ez azon szülők motivációja, akik azért íratják román iskolába a gyermeküket – legalábbis főleg ezt mondják, amikor másokkal erről beszélgetnek –, mert szerintük a gyermek ott tanulhat meg jól beszélni, érteni, írni, olvasni románul, és ez fontos számukra.)

Egy tipikus motiváció körébe több egymással rokonítható változat fordulhat elő. Mivel elemzésünk részletes leírásra törekedett, ezeket, ahol a kutatási adatok engedték, kibontjuk, részletezzük. Az ilyeneket *almotivációnak* vagy *alesetnek* címkézzük, és elnevezésüket szintén belső idézőjelek között írjuk le.

További munka kifejezésekkel, címkékkel megkülönböztetünk *fő motivációt* a *mellékmotivációtól*. Egyes esetekben több motiváció határozza meg azt, hogy miért választanak ilyen vagy olyan oktatási intézetet, de ezek között lehet – szokott is lenni – egy meghatározó készítő, ez a fő motiváció („azért íratam a gyermeket ebbe a román osztályba, mert hallottam, hogy jó a tanító néni”), de járulhat hozzá egy mellékmotiváció is („különb is itt legalább jól megtanul a gyermek románul”).

## A NYELV MINT TÉNYEZŐ AZ ISKOLAVÁLASZTÁSBAN

### **Az etnikai identitás közösségi érzületének hatása, illetve a nyelvi készségek pusztája tényének hatása**

Bár a román tanulási nyelvet választók körét vizsgáljuk, az elemzés érdekében foglalkoznunk kell a magyar iskolát választók döntésének lényegi jellemzőivel is.

Vannak, akiknél a magyar tannyelv választása nem úgy kötődik az etnikai identitáshoz, ahogy a közösségi megmaradás szükségességének tudata, érzülete hat, hanem úgy kötődik hozzá, hogy egyszerűen a gyermek egyéni nyelvi kompetenciája a döntő tény: ilyenkor nem azért választanak magyar iskolát, mert *magyarok*, hanem azért, mert legjobban *magyarul tud* a gyermek. Feltételezzük (mérés ellenőrizhetné le ezt a feltételezést), hogy azok vannak a legtöbben, akik magyar iskolát az utóbbi sémában választanak.

(Természetesen ennek feltételezése majdnem evidens szociológus számára: ez kapcsolódik ahhoz, hogy a sajtó és a domináns, közkeletű értelmiségi retorika által hordozott közösségi etnikai érzület elemei csak viszonylagosan és részlegesen penetrálják a magyar lakosságot.)

A magyar oktatást igénybe vevő családok körében tannyelvválasztáskor az etnikai („nemzeti”) identitás nem csak a *közösségi* és *normatív* formában meghatározó (etnikai identitás fontosságának tudata), hanem *individuuális* és *operatív* formájában is meghatározó: a pusztája tény, hogy magyar ajkúak, *a gyermek, mint egyén a magyar nyelv eszközével tud boldogulni – „operálni” – a leginkább.*

Így számos olyan családban is magyar iskolát választanak, ahol kevésbé, elszórtan van jelen a gondolkodásban az etnikai identitás problematikája, illetve annak problémás, veszélyeztetett, fölöttébb fontos volta (például vegyes házasságot is könnyen elfogadnak).

Részletesen szólva ez azt jelenti, hogy a magyar iskolát nem csak azok választják *etnikai identitás* alapján, akiknél ezt diktálja az etnikai-nyelvi közösséghez való tartózkodás közösségi érzülete, hanem azok is, akinél ez az érzület nem lényeges, olykor nem is tartalmaz, *ámde éppen az etnikai identitás pusztája tényei hatnak*: azért választanak magyar tannyelvet, mert a család magyar nyelvet használ, a gyermek azon tud a legjobban kommunikálni, és különben is szokás a családban – de a magyar szomszédok és ismerősök körében is – magyar iskolába járni. Számukra elsősorban nem elvi kérdés, ám életszerű – operatív, gyakorlati – állapot a magyar iskolába járatás. Viszont az ők esetükben minél nagyobb a bizonyosságuk arról, hogy gyermekük elsajátította a román nyelvet is a magyar anyanyelv mellé, annál hajlamosabbak adott esetekben román iskolába íratni<sup>6</sup>. (A románul is „jól” tudó magyar gyermek román nyelvű iskoláztatásának érvét később részletesen elemezzük).

6 Az ilyen interjúalanyok arra a kérdésre, hogy ők miért írták magyar iskolába a gyermeket, elsősorban nem etnikai identitás fenntartásának érveivel válaszolnak (bár igaz, első körben azt mondják, rövidre fogva, hogy „azért, mert magyarok vagyunk”), hanem azt mondják, hogy azért, mert a gyermek magyarul tud. Előfordul ilyen fogalmazás is: „azért magyarba, mert *a gyermek nem tud románul*”. Nyilván alapesetnek, alapértelmezettnek ők azt tekintik, hogy Romániában a gyermekek román iskolába járnak – hacsak nem hiányos a román nyelvtudásuk.



1. táblázat: A magyar mivolt kétféle hatása: közösségi-normatív és individuális-operatív

	magyar iskolát választók	román iskolát választók
motivációk, melyek hatnak	magyar mivolt: közösségi-normatív hatás: (identitásörzés, „megmaradás”)	számos motiváció (a továbbiakban részletesen elemezve)
	a kettő keveréke	
	magyar mivolt: individuális-operatív hatás: (a gyermek magyarul tud a legjobban, „nem tud románul”)	

Az iskolaválasztók gondolkodásmódját és beszédmódját követve a döntések alapvető tényezői között két *szubjektumhoz* kötött *hatást*, illetve két *környezeti körülményt* kell figyelembe venni.

A kétféle, a szubjektumhoz kötött hatás éppen az etnikai-identitásnak a 1. táblázatban lejegyzett kétféle hatása:

1. az közösségi érzület, életelvek szerepe: az etnikai identitás hatása a közösségi-normatív módon
2. gyermek nyelvi kompetenciája: az etnikai identitás hatása az individuális-operatív módon  
A két környezeti körülmény pedig a következő:
3. van-e vagy nincs a településen (vagy vállalható távolságban) magyar oktatás
4. az oktatás minősége (Ezt amellet is „külső” körülménynek tekintjük elemzésünkben, hogy a szülők bizonyos részt szubjektíven határozzák meg, tudják, vélik stb, hogy mi a minőségi, mi nem az.)

### A nyelv szerepéről alkotott egyes felfogások és az iskolaválasztás

Sok család mérlegeléseiben túlnyomóan pragmatikus elemek vannak, illetve egy hosszas mérlegelés a tárulkozó lehetőségek (a változatos iskolai kínálat) vagy, helyenként, éppen a beszűkítő kényszerek (nem létező iskolatípus magyar nyelven) között. Így valójában a legtöbb család az optimálist keresi ebben a döntésben; kérdés, hogy a tannyelv szerepét miképpen látják, milyen súlyt adnak neki.

Az iskolaválasztási döntések a nyelv szerepének vonatkozásában az alábbi típusokba sorolhatók:

1. Olyan döntés, amiben a magyar nyelv szerepe nem jelenik meg. Ebben a döntésben a szülő, ha a legkisebb többletért szól a román iskola mellett, azt fogja választani.

Csak akkor választ magyar iskolát, ha a hasonló feltételű és térbeli közelségű románul tanulókat valamivel gyengébbnek tartja, illetve a magyart valamivel jobbnak; más esetben akkor választ magyar iskolát, ha az könnyebben elérhető (például közelebb van). De amúgy a tannyelv nem számít, mellékes szempont. Ennek a döntésnek előfeltétele, hogy a szülő meg legyen győződve arról, hogy a gyermeke egy bizonyos, szerinte megfelelő szinten tud románul, így ez a döntéstípus

azokra a vidékekre<sup>7</sup> jellemző, ahol a magyar családok nagyszámú román közösség körében élnek, rendszerint kisebbségben, és ebben a környezetben a magyar anyanyelvű fiataloknak (a nem vegyes házasságbelieknek is) hétköznapi alkalma van megtanulni románul.

Tekintsük a következő kérdést: azok a családok, akik nem nyelvi szempontot követnek, hanem más – például az oktatás minőségét adott iskolákban –, mennyire olyan családok, akiknek gondolkodásában *általában* nem élnek az etnikai szempontok, illetve, mennyire olyan családok, akinek gondolkodását *általában* áthatja az etnikai tudat (büszkeség, kötődés, szimboliztika stb.), *ám éppen iskolaválasztáskor ezt felfüggesztik valami más motiváció hatására* (például: oktatás minősége)?

Releváns ez a probléma, mivel alapvetőnek gondoljuk azt a különbséget, ami olyan (családi) döntések között van, ahol a gondolkodásban etnikai szempontok *nem* ütköznek az etnikailag semleges szempontokkal (mert általában nem etnikai szempontokat szoktak követni, nem azok szerint élnek, tehát nincs, aminek ütköznie), és azon (családi) döntések között, ahol etnikai szempontok igenis ütköznek az etnikailag semlegesekkel. Az előbbi esetben kevésbé dilemmás kérdés az, hogy magyar avagy román legyen a tannyelv, az utóbbi esetben viszont inkább dilemmás kérdés; még hozzá az a sajátos dilemma, hogy a – domináns nyilvános diskurzus által is erősített és felhangosított – közösségi tudat alapján avagy anélkül, azzal mintegy ellenkezve döntsenek a választandó iskoláról.

A kérdés tehát az, hogy a következő két elképzelt, de tipikus megfogalmazás közül melyik érvényesül?

– A család ehhez hasonlóan tudná megmagyarázni döntését: „Nem számított az, hogy magyarul tanuljon, a lényeg az volt, hogy egy jó iskola (vagy: „közeli iskola”) legyen, és hát a végén román iskola lett”. – Avagy:

– A család így fogalmazza: „Magyart szerettünk volna, de sajnos nem tudtunk ilyent választani, mert gyengének tartjuk” (vagy: „távol van”). Ezért a végén, sajnos, román iskola lett.

Azért is releváns ez a probléma, mert az iskolaválasztás nem etnikai tényezői elég szép sort alkotnak a legtöbb eddigi elemzésben; például Papp Z. is az iskolaválasztást befolyásoló tényezők rendszerezése során számos „etnikailag semleges” tényezőt sorol fel (2004:411).

Végül azért is releváns ez a probléma, mert a világ más kisebbségi közösségeiben is, ahol tannyelv-választási lehetőség van, ez a kettősség (etnikai meghatározók – nem etnikai meghatározók) megjelenik – például a kanadai Québec esetében (Guillemette, 2007, idézi Árendás, 2012).

2. Olyan döntés, amiben a magyar nyelv, mint a célhoz rendelt többé-kevésbé fontos eszköz jelenik meg. Ebben a típusban az iskola eszköz: az életben való boldogulás. A nyelv, amin az iskola tanít, és amin a gyermek tanul, maga is eszköz. Ezért a tanuló román nyelvi kompetenciája vagy annak hiányos volta a döntő: azon a nyelven tanítatják, melyen a tanulással boldogulni fog. Egyébként számos romániai magyar fiatal (feltételezésünk szerint *a többség*) csakis azért jár magyar iskolába, mert szerinte vagy családja szerint magyarul tud a (leg)jobban, illetve nem tud jól románul. Különbözik ettől azon családok köre (feltételezésünk szerint ez a *kisebbség*).

---

7 Ezeket a régiókat a média- és a politikai nyelvezet „szórványvidékeknek” nevezi (jobb híján és immár köznyelvi beágyazottsága miatt a továbbiakban ezt a kifejezést használjuk mi is).

ség), ahol a magyar iskola már egy összetettebb közösségi identitás-tudat, sőt norma alapján történik: az ők gondolkodásukban nem csakis a magyar személy *egyéni*, történetesen magyarként való boldogulása a tét, hanem a *közösség* létének, fenntartásának ügye is. Előbbi és utóbbi összehasonlítására két típuskijelentést tekintünk, sarkítottan téve őket egymás mellé:

„Magyarba kellett írtni, mert sajnos nem tud annyira románul, hogy megállja a helyét román osztályban. Még ha ezért távolabbra is kell járnia iskolába.”

„Mindenképpen magyar iskolába írttuk, pedig jól tud románul, még ha távolabb is kell járnia iskolába. Nem tudjuk elképzelni, hogy fogalma se legyen Petőfiről, Gárdonyiról.” – ezzel a mondattal pedig áttérhetünk a következő típusra:

3. Olyan döntés, amiben a magyar nyelv mint a fontosnak tartott közösségi identitás fenntartásának eszköze jelenik meg: közügy eszköze. Ebben a felfogásban nem csak a kisebbségi magyar közösség *tagjának* mint *egyénnek* az érdeke a magyarul való tanulás, mert ezen a nyelven lehet sikeres az iskolában, hanem a közösségnek, mint *kollektivitásnak* sajátos kulturális érdeke is.

A kisebbségi közösség fenntartásának elve, ügye egy sajátos, már említett domináns diskurzus által is létezik. Ennek ellenére ez a tudat – értelmiségi, újságírói, politikusi, hiedelmekkel ellentétben – valójában nem terjed ki a magukat magyarnak valló, elsődlegesen a magyar nyelvet használók teljes körére, hanem csak az értelmiség és a középosztály bizonyos részeire; ezen túl is valamelyest továbbterjed egyes társadalmi kategóriákra, főleg a domináns diskurzus révén, amit a média, politikai kampányok, iskola, egyház és bizonyos hálózati kapcsolatok közvetítenek, és a közösség tagjai közül végül sokan átveszik a készen kapott diskurzuselemeket, majd használva maguk is vallják.

## EGYES SPECIÁLIS IDENTITÁSMINTÁK A TANNYELVVÁLASZTÁSBAN

### **Román tanítási nyelv választása mint tudatos asszimilációs igyekezet**

Elvélve jelenik meg, szinte mindig úgy fejeződik ki, hogy a szülő azt vallja, hogy a magánélet helyzetén kívül, és főleg intézményes környezetben, igenis a román nyelvet kell használni, mert ez az ország hivatalos, többségi nyelve (típuskifejezés: „mert ebben az országban élünk”). A magánéletben és a hálózati kapcsolataik egy részében magyar nyelvet használó családoknál valóban ritka a román tannyelv választásának kifejezetten ez a motivációja (legalábbis ritkább a kinyilvánított formája, főleg, ha az erről kommunikáló személyt eléri a domináns diskurzus ellenkező hatása, nyomása).

Kézenfekvőbb ez a motiváció vegyes családokban, viszont minket a kutatás során közelebből nem ezek a családok érdekeltek. Arra a következtetésre jutottunk, hogy többen lázadásképpen – a nekik szegezett, tannyelvet firtató kérdést támadásként fogva fel – mondják, hogy ők azért választanak román iskolát, mert igenis „ebben az országban élnek”, és ennek pedig a román a hivatalos nyelve; amit ők tesznek az lehetne a megszokott, az attól eltérő pedig a kivétel, sőt, egyáltalán nem kellene az iskolaválasztást mint családi belügyet közbeszéd témájává tenni. Ez az indoklás, többé-kevésbé ingerülten hangzik el – mintegy rövidre zárt, ütős ellentétéként annak a „megint magyarkodó”, magánügyekbe beavatkozó kérdezősködésnek, amiben a választott iskola nyelvét firtatják.

Az ingerültség származik esetenként onnan is, hogy bizonyos családokban közben zajlik kisebb-nagyobb vita arról, hogy a gyermeket milyen nyelvű tanintézménybe vigyék. (Az iskolaválasztásról szóló családon belüli eszmecsereknak, vitáknak, illetve az ott ütköztetett motivációknak e tanulmányban külön részt szánunk). Illetve származik az ingerültség onnan is, hogy a román iskolát választó szülőket is többé-kevésbé eléri valami abból a domináns diskurzusból, miszerint közösségi, etnikai (köznyelven: „nemzeti”, „kisebbségi”) ügy lenne az, hogy a magyar (anyanyelvű) tanulók magyarul tanuljanak; ezt a diskurzust nyomásként, bosszantó fontoskodásként („átpolitizálásként”) élik meg.

### **Román iskola választása mint a szülői iskolázottsági minta reprodukciója**

A szülők saját egykori iskolai tapasztalatukat követve az övékhez hasonló módon választhatnak gyermeküknek tanintézetet. A motivációkat vizsgálva viszont nem találtuk hangsúlyosnak, hogy azért választ adott esetben román iskolát a szülő, mert ő is olyanba járt. Holott más, statisztikai jellegű mérvadó kutatások már a kutatástervezés során fókuszba helyezik, és végül rendre *ki is mutatják, bizonyítják az összefüggést* a szülő iskoláinak tannyelve és a gyermekeik iskoláinak tannyelve között (például Csata, 2004; Papp Z., 2012); hangsúlyosan jelen van egy összehasonlító kutatás jelentésében (Dobos, 2011:13–19), de az egyik szlovákiai kvalitatív kutatásban is visszatérő elem a szülői iskolázottsági minta reprodukciója (Árendás, 2012); illetve iskolaválasztási kutatásokban általában is számolnak az előző nemzedékek iskolázási szokásaival mint független változóval (például, egy átfogó jellegű értekezésben: Andor, Liskó, 2000, illetve esettanulmányban: Sárosi-Márdirosz, 2008); s az előző nemzedék populációjának változóival számolni amúgyis egy klasszikus szociológiai igyekezet.

Ezen eltérés (hogy tudniillik a mi kutatásunkban nem jelenik meg hangsúlyosan, míg a statisztikai természetű kutatásokban jelen van a szülői minta reprodukciója) mögött három lehetséges okot feltételezünk:

– Az *első* banális: az, hogy a kvalitatív kutatás nem hozta felszínre ezt a tényezőt, minthogy ez a fajta vizsgálat átfogó képre nem hivatott, nem alkalmas.

– A *második* az, hogy a szülők szövegeikben elsősorban nem ezt a távolabbi múltra vonatkozó indokot hozzák fel, helyette olyan motivációkról kommunikálnak, melyek mindegyike a jelenhez köthető (maguk is kevésbé találják kimerítő magyarázatnak azt, hogy azért íratják ilyen vagy olyan nyelvű iskolába a gyermeket, mert ők is annak idején ilyenbe vagy olyanba jártak.)

– A *harmadik* az – és ezt a feltételezést ajánljuk továbbgondolni –, hogy mind a szülő tannyelvének választása annak idején, mind pedig a gyermeke tannyelvének kiválasztása most, egyaránt bizonyos gondolkodás- és viszonyulásmódot tükröz, mely családi mintaként él és közvetítődik. Tehát nem azért jár ma a gyermek román iskolába, mert a szülő is olyanba járt, hanem *mindketten* azért jártak, illetve járnak oda, mert valamelyik jellegzetes motiváció hatott a választásra: a jobb román iskola, a román nyelv elsajátítása, mert a gyermek „úgyis tudott már románul”, mert „ebben az országban élünk, és kész!” stb. Ez a motiváció családi – végülis társadalmi rétegbeli – mintaként hat az ők esetükben. (Kutatásában Árendás is utal arra, hogy a szülő és gyermek közötti hasonlóság az iskolaválasztásban nem pusztán az iskolai minta reprodukciója, hanem általánosabb kulturális reprodukció is – Árendás, 2012).

Elemzésünkben viszont jól megmutatkozott az, hogy *kivétel* ez alól az a család, ahol a szülő a maga gyermekkorában magyar iskolába *ment volna*, de nem lehetett (mert például nem volt

elérhető magyar osztály), és ilyen esetben – de *korántsem minden* ilyen esetben! – szokta a szülő azért is (mellék motivációval) választani gyermeke számára a magyar tannyelvet, mert nem szeretné, ha ő is kényszerből románul tanulna.

Egy lehetséges megvizsgálandó kérdés egy statisztikai jellegű vizsgálatban: hogy melyik a gyakoribb kijelentés a következő kettő közül, melyek eltérő motivációt fejeznek ki:

– „Én román iskolába jártam magyar létemre, hát legalább a gyerekem tanuljon magyarul!”

– vagy:

– „Én is román iskolába jártam magyar létemre, lám nem lett semmi bajom belőle, sőt! – tehát az én gyerekem is járhat oda!”

## A ROMÁN ISKOLAVÁLASZTÁS MOTIVÁCIÓINAK ÖSSZEFOGLALÁSA

Az 1. táblázatban összefoglaljuk az egyes motivációkat, illetve azok alternatíváit (alesetek), őket belső idézőjel (lúdláb idézőjel) segítségével munkacímkeként használjuk a továbbiakban.

### 2. táblázat. *Motivációk összefoglalása*

<b>fő motiváció</b>	<b>a motiváció aletei</b>	<b>melyik iskolai szint választásakor jelenik meg kiemeltebben</b>	<b>melyik iskolai szinten jelenik meg kevésbé hangsúlyosan</b>
1. »a nagyon jó (román) iskola« (a család a jobbnak tartott román iskolát választja)		középiskola	óvoda
2. »a román iskolában románul jól megtanuló gyermek«		elemi iskola, esetleg: V–VIII. osztály	óvoda
	»a jelenleg román iskolába azért járó gyermek, hogy jól megtanuljon románul, mert később úgyis románba kell járnia«	elemi, sőt óvoda, illetve középiskola	V–VIII.
3. »a román környezetbe jobban beilleszkedő majdani felnőtt«	»román környezetben jobban boldoguló majdani felnőtt«	középiskola	óvoda, elemi iskola
	»a román intézményi rendszerben jobban elfogadott (el nem utasított) majdani felnőtt«	középiskola	óvoda, elemi iskola

<b>fő motiváció</b>	<b>a motiváció aletei</b>	<b>melyik iskolai szint választásakor jelenik meg kiemeltebben</b>	<b>melyik iskolai szinten jelenik meg kevésbé hangsúlyosan</b>
	»a román hálózatokban jobban elfogadott (el nem utasított) majdani felnőtt / család«	középiskola	óvoda, elemi iskola
4. »a nem elérhető magyar iskola«	»tényleg nem létező magyar iskola«	V–VIII. osztály	elemi iskola
	»tulajdonképpen nem létező magyar iskola« (létezik, de nehezen elérhető, tehát tulajdonképpen: nincs)	V–VIII. osztály, de már akár elemi iskola	
	»magyar iskola mint szociális teher« – a eset alete: roma tanulók jelenléte	V–VIII. osztály, középiskola	óvoda
	»középiskolák esetén: nem létező szak magyarul«	középiskola	
5. »az iskola nyelvének kérdése a gyermek előéletében már rendeződött« (a gyermeket kétnyelvűnek tekintik)	»a románul immár tudó gyermek«	V–VIII. osztály, középiskola	óvoda
	»a magyar iskolába immár járt gyermek«	V–VIII. osztály, középiskola	óvoda

## A »NAGYON JÓ (ROMÁN) ISKOLA« MOTIVÁCIÓJA

Ebben a motivációban a magyar nyelv szerepe kevésbé jelenik meg. Főképpen nem jelenik meg a magyar nyelvnek az a *közösségi* szerepe, amit a kisebbségi domináns diskurzus üzeni szokott. Akik ennek a motivációnak a jegyében választanak iskolát, jellemzően olyan személyek (családok), ahol nem áll a gondolkodás központjában az etnikai, nyelvi identitás problematikája. Ha a legkisebb többletérv szól a román iskola mellett, a szülő azt fogja választani.

Ezek a családok vállalják, vallják a magyarságukat, de az életük különböző fontos döntéseiben (iskolaválasztás, párválasztás) a magyar identitás nem kulcsfontosságú. Ők mérlegelik, hogy a gyermekük mely iskolában, milyen szakon tanulna jobban, lenne sikeres, versenyképes, és az is

lehet, hogy a mérlegelt tényezők között szerepel a tanítás nyelve is, de nem az a döntő. Tulajdonképpen legtöbbször ők nem *tannyelvet* választanak, hanem *iskolát*.

Az elemzést finomítva szólunk kell e motivációt követők között létező egyes alkategóriákról. Ilyen alkategóriák állapíthatók meg aszerint, hogy egyáltalán felmerül-e döntésben a tan nyelv:

– Vannak magyar családok, ahol mellékes szempontként felmerül ugyan a magyar iskola opciója, de a döntést az iskolák vélt vagy valós minősége alapján hozzák meg.

– Vannak olyan magyar családok, ahol szinte fel sem merül a tanítási nyelv.

Más kategóriák pedig aszerint állapíthatók meg, hogy e körben – ahol az iskola minősége a fő tényező – az iskolaválasztás milyen információkra, külső hatásokra épül:

– Vannak olyan családok, ahol inkább a részletes, elemző, sűrű tájékozódás alapján hozzák a döntést.

– Vannak olyan családok, ahol inkább kész mintákat követnek (mások példáját).

Először azzal a foglalkozunk pár bekezdésben, hogy a döntésben felmerül-e vagy még csak fel sem merül az iskola nyelve:

### **Felmerül vagy fel sem merül a tanítási nyelv**

A kutatásunk alapján *nem bizonyul jellegzetesnek* (legalábbis abban az értelemben, hogy nagyon ritkán fordul elő), hogy a döntésben *fel se merülne* a magyar tannyelv kérdése. Ezekkel a családokkal keveset foglalkozunk elemzésünkben, mert információink empirikus értéke fenntartással tekintendő.<sup>8</sup> (Olyan szülőt nem találtunk, hogy ne tudjon arról, hogy a településen, ahol a család él – vagy ézszerű ingázási közelségben – létezik magyar tannyelvű osztály: sehol nem jelenik meg olyan eset, amiben azért járnak magyar gyermekek román iskolába, mert magyar létezéséről fogalmuk sem volt.)

Ami kevés kiderül azokról a családokról, ahol talán fel se merül az iskola nyelve, és ez a nyelv a tanintézet választásakor történetesen a román lesz, a következők vonásokban foglalható össze:

0.) Ezek jellemzően vegyes házasságok, de mivel bennünket itt nem a vegyes házasságok érdekelnek, további vonásokat tekintünk:

1.) Tipikusan olyan magyar családok, ahol a fiatalok generációk óta román tanintézetekbe járnak (óvodától egyetemig);

2.) A domináns magyar kisebbségi nyilvános diskurzus körén kívül vagy annak peremén helyezkednek el;

3.) Nincs különösebben sokat szereplő magyar iskola a (helyi) nyilvánosságban (különben is, ahogy az előbbi bekezdésben áll, a szülők nem ebben a nyilvánosságtérben foglalnak helyet);

4.) A magyar gyermek valóban jól tud románul. A magyar családtagok a mindennapokban is számos szituációban a román nyelvet használják, de a magánélet nyelve a magyar.

8 Ezen a ponton nyilván módszerkritika szükséges: a terepbeszélgetések során, rákérdezésre az iskola nyelvének témája *úgyis* felmerül azokban a szülőkben is, akik a döntésük során tényleg nem gondolták, talán egy pillanatig sem, hogy a választott iskola magyar legyen; de azt már nehéz utólag vizsgálni, hogy rákérdezés előtt a gondolkodásukban kapott vagy nem kapott szerepet a tannyelv.

5.) Hálózati kapcsolataikban reprezentatív arányban *lehetnek*<sup>9</sup> román és magyar személyek (például a helybeli barátaik 80 százaléka román, 20 százaléka magyar, miközben a helyi etnikai eloszlás is hasonló arányú).

### **Alaposan tájékozódók és mintát követők**

Viszonylag jól el lehet különíteni olyan magyar családokat, ahol inkább a részletes, sűrű tájékozódás alapján választanak román iskolát, illetve olyan magyar családokat, ahol inkább mintákat (mások példáját) követve íratják a gyermeket román iskolába.

Az alaposan tájékozódóknak gondosan gyűjtött, dokumentált információi vannak a környék iskoláiról, a továbbtanulási lehetőségekről. Legtöbbször a részletes információik kiterjednek a magyar iskolákra (illetve a vegyes iskolák magyar tagozataira) is.

Az oktatási intézetekről való alapos tájékozottság tényezőjéről főleg a középiskola-választás során beszélhetünk, és kevésbé az elemi iskola (első osztály vagy előkészítő osztály) választása kapcsán. Az elemi iskolát választó „alapos tájékozódók” az iskola milyenségét ugyan szokták tekinteni, de ők – röviden szólva – inkább „egy jó tanító(nő)t” választanak. Az információkat a jónak tartott tanítókról gyűjtik, olykor maga az egész iskolának a hírneve, ellátottsága, felszereltsége mellékesebb (de nem teljesen mellékes).

A középiskola választásának egyik sajátos helyzete az, amiben az addig magyar iskolába járó tanuló immár román nyelvű középfokú oktatásban folytatja tanulmányait (vö: »a románul immár tudó gyermek« motiváció).

Amennyiben az elemi iskola végzése után, az ötödik osztály előtt kell – vagy *nem kell*, de *akarnak* – iskolát váltani, akkor azok a szülők, akik az alaposan tájékozódó típusba tartoznak jellemzően olyan „jó” iskolát keresnek, ahol akár 12. osztályig tanulhat a gyermek (hogy lehetőleg többet ne kelljen iskolát váltani), vagyis a középiskolát is előre megválasztják. Egyébként több családban hangsúlyos az a tétel, miszerint jó, ha a gyermek mind a tizenkét osztályt ugyanabban a „jó” iskolában végzi. Az ilyen családok már az elemi iskola választásakor olyan intézetbe mennek, ahol az összes iskolai szint működik, és a döntésükben a majdani középiskola képe is szerepet játszik. Ez nem csak azokra jellemző, akik végül román iskolát választanak, hanem azokra is, akik csakis magyar iskolát akarnak – és e választási mód is hozzájárul ahhoz, hogy a szülők az egyes nagyvárosok (Kolozsvár, Marosvásárhely) olyan nagy, rendszerint *belvárosi* magyar iskoláit preferálják már az elsős kisgyermekük számára, ahol a tanulói pálya akár az érettségig is tarthat. Ez a tendencia az iskolák között így kialakuló versenyben hátrányba hozta a *külvárosi* I–VIII. osztályos iskolákat (főleg Kolozsváron), amelyek demográfiai okokból amúgy is fokozatosan veszítenek rekrutációs bázisaikból. Mindez a külvárosi (tömbháznegyedi) magyar iskolai osztályoknak a fogyásához, eltűnéséhez vezet, és az ott lakó magyar családok egy része – saját iskolaválasztási motivációi alapján – nem járattja a belvárosba gyermekét, hanem a közeli román iskolába íratja. (Ezeknek a családoknak, feltételezésünk szerint csak egy kisebb része vinné magyar osztályba a tanulót akkor is, ha megmaradtak volna a lakóhelyhez közeli magyar oktatási lehetőségek, mert szerintünk kevesebb esetben a fő motívum maga a távolság,

---

9 Csak feltételezés, mérést igényelne.



és gyakrabban arról van szó, hogy egy olyan kulturális minta érvényesül, ami a román iskola választását valószínűsíti.)

Az iskolaválasztás előtt álló szülők (és tanulók) alaposan tájékozódó típusa között alig találunk olyanokat, akik az iskolák különböző statisztikai jellegű minőségi mutatóit, adatait tekintették volna át, akár hivatalos forrásból (tanfelügyelőség, minisztérium, azok honlapjai), akár sajtóból, mégis feltételezzük, hogy bizonyos mértékben elterjedőben van az ilyen tájékozódás is. Már csak azért is, mert a tanulók toborzása során az iskolák egyre gyakrabban teszik előtérbe a rájuk néző kedvező minősítő adatokat: érettségi siker aránya, egyetemen továbbtanulók aránya, tantárgyversenyeken elért sikerek, egyes rangsorokban elfoglalt hely stb.<sup>10</sup> Az alaposan tájékozódó családok a részletes felderítéshez a saját hálózati kapcsolataikat és – esetenként – a (főleg helyi) sajtó információit használják (vö. Papp Z, 2012:417). Ezek között tetemes a román források hatása. Az ilyen szülők rendkívül részletesen ismerik az adott város (vagy a közeli nagyváros) iskolarendszerét, összehasonlításokat végeznek, ismert (román) tanárok, igazgatók nevei hangzanak el, legendás osztályokról tudnak, ahonnan „majdnem mindenki bejutott jó egyetemekre” – és ezeknek az információknak a körében legtöbbször ott vannak magukról a magyar iskolákról szóló információk is, mégis az, hogy a magyar iskola nyerjen az ilyen latolgtatás nyomán, sokszor kis esélyű: a kevés és a kicsi áll szemben a sokkal, a szélesebb palettával. Kis esélyű nagyobb szórványvidéki városokban, ahol két-három-négy jó román iskolát tartanak számon, leginkább ennek híre terjed. És kis esélyű apróbb városokban, ahol a magyar lakosság szórvány jellege (és a környékbeli települések magyarságának szórvány jellege) miatt e latolgtatásban egyetlen magyar iskola (vagy csak egy-két osztály) áll szemben a város egy-két erősnek tartott, nevezetes, szélesebb szakkínálatot nyújtó méretes román iskolájával szemben.

Az alaposan tájékozódó és végül román iskolát választó magyar családok egy részénél előáll egy-egy olyan magyar (közép)iskola képe, ami a közelmúltban állítólag leromlott. Kolozsváron, Nagyváradon és Marosvásárhelyen folyamatosan él hol egyik, hol másik régebbi, hagyományos intézettel kapcsolatban az a vélekedés (olykor szenvedélyesen kommunikálva, valószínűleg egy önigazoló magatartás részeként is, de reakcióként a tömjéneseznek tűnő iskolai önreklámozásokra, az ottani gögös tanulókra és tanárookra), hogy az a bizonyos középiskola egy közelebbi-távolabbi múlthoz képest immár, sajnos, gyengébb lenne, „már nem a régi”, „nagyon lezüllött”. „Össze se lehet hasonlítani azzal, ami a mi időnkben volt.” További elemzés során az derül ki, hogy a szülők (és általában a közösség, s adott ponton túl e közösség tagjaként a véleményt formáló „újságíró” is) ezt az érzületet összekapcsolják azzal a ténnyel, hogy az illető iskolába egyre több tanuló jár, „adott pillanatban már mindenki oda akarta íratni a gyerekeit”; de növekedtek is a létszámkeret, így könnyebb lett bejutni, és az iskola hajdani szelekt jellege megszűnt volna. (Az egyes iskolákat ténylegesen bővítették, az intézetek egyik ambíciója az volt, hogy amennyiben előtte csak középiskolaként működtek, akkor lehetőleg úgy lobbizzanak, hogy jogot nyerjenek immár elemisták iskoláztatására is, éppen azért mert sok szülő mind a tizenkét

10 Márton János esettanulmányában az iskolák közötti versengés hatása is markánsan megjelenik (2013:24–25), és ott szerepelnek sajátos többlétszolgáltatások, amiket az iskola nyújt más, versenytárs iskolákhoz képest (több idegen nyelv, délutáni foglalkozások stb.) Lásd még: Mandel, Papp Z. 2007:81.

évből egy intézetbe szeretné járattatni gyermekét; ugyanakkor demográfiai okokból az egykori többszörös túljelentkezés, a nehéz felvételi megszűnt.)

Ebben a tanulmányban a román iskola mellett döntő magyarokról van szó – viszont e ponton összehasonlítás érdekében megemlíti azokat az alaposan tájékozódó iskolaválasztókat is, akik kifejezetten magyar iskolát keresnek, és lehetőleg román nem is választanának (sőt azokról nem is tájékozódnak alaposabban). Ők a román intézetet választó alapos tájékozódóktól abban különböznek, hogy nyelvi, kulturális okokból vagy identitástudati okokból általában kihagyják az értékelésükből a román iskolákat, és akkor sem kerülnek román tannyelv választásának közelébe, ha az információk kedvezőek lennének az illető iskola minőségéről (ha egyáltalán figyelnének ezekre az információkra). Az ők esetükben magyar iskola verseng magyar iskolával, akár csak a Székelyföldön, feltéve, ha van több választási lehetőség a településen vagy közelében.

A jó minőségű román iskolát választók egy másik tipikus köre azok, akik kevésbé részletesen tájékozódnak a lehetséges oktatási intézetekről, inkább mások példáját követve viszik valamelyik iskolába gyermeküket. Akiknek példáját követik, azok lehetnek szomszédok, kollegák vagy a nagyobb családi körben előforduló románok. Az ők helyzetük lényegében ez: egy „jó” román iskolát választanak, mert úgy látják, hallják, hogy az a szomszéd, kollega, távolabbi rokon gyermeke esetében bevált. Ez a számukra viszonyítási pontot, mintát jelentő szomszéd, kollega, rokon történetesen román személy (mert ezek vannak többségben hálózati kapcsolataikban) és annak gyermeke értelemszerűen román iskolába jár, így a követendő példa egy jónak, erősnek tartott román iskoláról szól.

## A »ROMÁN ISKOLÁBAN ROMÁNUL JÓL MEGTANULÓ GYERMEK« MOTIVÁCIÓJA

Ez a motiváció vagy indok az, amelyik a leginkább jut az emberek eszébe, amikor valaki felteszi a kérdést, hogy egyes magyar családok miért íratják a gyermeküket román iskolába, annak ellenére, hogy az erdélyi magyar közösségben a többségi szokás magyar tanintézet választása. Feltételezzük, hogy ez két, egymást erősítő (banális) okból van így: *egyrészt* azért, mert lehet, hogy *tényleg* ez a legelterjedtebb motivációja a román iskolaválasztásnak; *másrészt* azért, mert rákérdezésre – netán a domináns kisebbségi diskurzus felől jövő számonkérésre – a román tanintézetet preferáló szülők ezt a motivációt érvként, indokként hozzák fel hangsúlyosabban, hiszen a legkönnyebben és a leghatásosabban ezt tudják felhozni.

A »román iskolában románul jól megtanuló gyermek« motivációja kifejezetten összekapcsolódik az általánosabb, átfogóbb »román környezetbe jobban beilleszkedő majdani felnőtt« motivációval (amivel az alábbiakban külön foglalkozunk). Az összekapcsolódás értelemszerű; de a román nyelvtanulás motivációját azért elemezzük külön is, mert ez hangzik el ismételt, amikor a román nyelvű tanítatásról van szó. A román nyelv megtanulásának szükségessége érvként szerepel a témáról szóló magyar közösségen belüli vitákban (életszerűen: főleg családi vitákban), ezért e motivációval a későbbiekben is foglalkozunk még a „Gyermek tannyelvéről szóló, a családi körnél tágabb körben folyó, magyar–magyar viták” című részben.

**A »román iskolában románul jól megtanuló gyermek« motivációjának egy sajátos alosete**  
Ebben az alosetben azért kerül román oktatási intézetbe a tanuló, bár szóba jön az, hogy magyarba is mehetne (sőt emellett szóló érveket ismer fel a szülő), hogy jól megtanuljon románul, mert *később úgylis románba kell járnia*.

Ez főleg az elemi iskola választásakor ható motiváció, és benne van az is, hogy a szülő a későbbi továbbtanulást már román tanintézetben anticipálja. A család ezt a „távlati” román tannyelv választást több okból teszi, és az összes elemzett motiváció valamelyike szerepet játszik ebben. Két tipikus változatát jegyezzük le:

– *Egyik* változat az, amikor a család környezetében működik magyar elemi vagy általános iskola, és a tannyelv része a mérlegelésnek, de felsőbb oktatásban (középiskola, esetleg egyetem) már inkább csak a román opció létezik számukra (mert magyar intézet nincs vagy nehezen elérhető). Példa: van magyar elemi iskola, de közeli, könnyen elérhető magyar középiskola nincs, semmilyen szakprofilú. Mivel a későbbiekben várhatóan románul kell továbbtanulni, már az elemi iskolában a román tannyelvet választják.

– *A másik* változat ettől árnyalattal tér el: a család környezetében létezik elemi vagy általános iskolai tanítás magyarul is, és van középfokú oktatás is magyar nyelven, ám az utóbbinak a kínálati spektruma nem találkozik a család lehetséges opcióival. Példa: van magyar középiskola is, de az csak bizonyos szakprofilú kínál, miközben a román iskolák kínálatja szélesebb. Más példa: van magyar elméleti középiskola, de a fiatal szakközépiskolába szeretne járni, az viszont csak román van. Mindegyik esetben, mivel a későbbiekben várhatóan románul kell továbbtanulni, már az elemi iskolában az egyes szülők a román tannyelvet választják.

## »A ROMÁN KÖRNYEZETBE JOBBAN BEILLESZKEDŐ MAJDANI FELNŐTT« MOTIVÁCIÓJA

Ez az előbbieken elemzett »román iskolában románul jól megtanuló gyermek« motivációval rokonítható, azzal értelem szerűen összekapcsolható, az akár ennek egyik alosete lehetne. A nyelvtanulásról szóló motivációt sajátos, már jelzett okok miatt tárgyaltuk külön, ezt pedig azért tesszük külön a terítékre, mert a román környezetben való boldogulás többet jelent, mint a pusztán – az amúgy kulcsfontosságú – nyelvi kompetenciát.

A románok közötti<sup>11</sup> boldogulás tényezőjét lebontva a részleteket három csoportba soroltuk és azokat címszavakban a 2. táblázat első oszlopa tartalmazza. A táblázat második oszlopában kifejtettük, hogy mit jelent az első oszlop, majd a harmadik oszlopban tömör címkét használtunk. Tekintsük a 2. táblázatot, utána pedig az azt követő lényeges módszertan megjegyzéseket is:

11 „Román” és „nem román” környezet elkülönítése módszeres, logikus és értekező szövegben nyilván problémás, de a sztereotipizáló, köznapi viszonyulás könnyedén „tudja”, hogy mi számít „magyar környezetnek” és mi számít „román környezetnek”: általában román az, ahol adott csoport nem minden tagja magyar, sőt több román tagja van. Magyar környezet az, ahol többnyire csak magyarok vannak, egymás között magyarul beszélnek, nem kell tekintettel lenni valakikre, akik nem tudnak magyarul stb. stb.

3. táblázat. A román környezetben való boldogulás tényezőit elemző táblázat

1. oszlop: a motiváció lényege	2. oszlop: kifejtés	3. oszlop: címke
román környezetben jobban boldoguló majdani felnőtt	– román baráti kör kialakulása, illetve román ismerősök körének kialakulása mint későbbi többlet kapcsolati tőke – román kortárs csoport hatása mint olyan ismereteket (emberismeretet, élettapasztalatot) szállító hatás, ami később is segít román környezetbe való beilleszkedésben – román személyek állandó, tartós, közös feladatok révén is létrejövő közelsége, ami pozitív, befogadó viszonyulásra szoktatja a magyar fiatalot („szokja a román környezetet”)	– románok körében <i>otthonos</i>
a román intézményi rendszerben – például munkahelyen – jobban elfogadott (el nem utasított) majdani felnőtt	– román személyekkel való kötődései folytán (volt osztálytársak) többlet-lehetőségei vannak a többségi román intézményi környezetben – etnikai identitás nem előtérbe toló személyként ismerik meg a románok, hiszen magyar („magyar eredetű román”) léte román iskolát végzett	– (román intézményi körben eredeti magyarsága miatt) <i>nem diszkriminált</i>
a román hálózatokban jobban elfogadott (el nem utasított) majdani felnőtt	– nem túlnyomóan magyar, hanem – iskolái révén – inkább túlnyomóan román hálózati kapcsolatokkal rendelkezvén jól elfogadják román ismerősei, barátai	– románok között <i>elfogadott</i>

Fontos módszertani megjegyzés, hogy a táblázatban második és a harmadik oszlopban megjelenő tételek nem a kutató személyek kommunikációjának elemzéséből származnak, hanem kutatócsoport tagjai által feltételezett diskurzuselemek. Ezeket az eleve feltételezett elemeket kerestük utólag a vizsgált személyek kommunikációjában, de elvéve jelennek meg hasonló kifejtettséggel. A könnyű, szabatos kifejtés hiánya mögött több tényezőt feltételezünk:

Az egyik az, hogy a román iskola választásának egy jövőbeli, valóban nem közvetlen – és valóban nem közvetlenül pragmatikus (mint pl. a nyelvtudás) – hozadékáról kell számot adniuk az érintetteknek. Ezért ezt nehezebben, hozzávetőlegesebben fejtik ki.

A másik tényező az lehet, hogy az e motiváció alapján döntő román iskolaválasztók külső nyomás miatt hajlamosak rejtőzködni ezzel az opciójukkal, magyarázatukkal. Ugyanis azok, akik magyar gyermek esetében mindenkor a magyar tanintézet választásának pártján vannak, a legélénkebben éppen ennek a motivációnak kapcsán tudják támadni a román iskolát preferálókat, hiszen a domináns diskurzus szerint pont a románok közötti későbbi beilleszkedés indokával élők bizonyulnak a nemkívánatos asszimilánsoknak.

Mindenképpen a következő hármas fogalom elemezhető ki ott, ahol hosszas, részletes beszélgetés (elcsépett nevén: „mélyinterjú”) alakulhatott ki a kutatásban résztvevő alanyokkal (lásd a táblázat harmadik oszlopa):

„otthonos” – „nem diszkriminált” – „elfogadott”

Összefoglalva: a választott román tanintézet az iskolaválasztó szülő előtt egy olyan szocializáló és hálózatkiépítő szerepben jelenik meg, ami hosszabb távon a majdani felnőttnek többletesélyt ad arra, hogy az román környezetben otthonosabb, etnikai alapon kisebb valószínűséggel diszkriminált és elfogadottabb legyen. Ez a román tanintézet választásának *integrációs* motivációja.

Két jellegzetes alesetben is megnyilvánul, ezek leírása következik:

### **Hátrányoktól való félelem magyar iskola választása esetén**

Rendszerint az ebbe a típusba tartozók két dologtól tartanak: *vagy attól*, hogy a magyar iskolát végzett személyt – akinek volt iskoláiról tudomása lesz a román környezetnek – hátrányosan megkülönböztetik, *vagy egyszerűen attól*, hogy nem fogadják be bizonyos körökbe.

Az *előbbi* típus visszatérő gondolata szerint a magyar munkavállalók hátrányba kerülhetnek egy munkahelyre pályázás során, amikor a román munkaadó előtt egy magyar középiskola (vagy egyetem) diplomáját mutatják fel, és ezzel abban a román személyben idegenkedést váltanak ki.

Feltevődhet a kérdés, hogy ezt az aggodalmas helyzetet miképpen, a román munkaadó mi-féle gondolatmenetével képzelik el életszerűen: szerintük vajon hogyan gondolkodhat eközben a román „ellenfél”?

*Egyik* változat az, hogy ez a román személy látván azt, hogy a munkahelykereső magyar iskolát végzett, kételkedik annak jó román (szak)nyelvtudásában. Egy *másik* változat az, hogy ez a román ember szembesülvén azzal, hogy az illető magyar iskolát végzett, azt gondolja róla, hogy ő magyarságát előtérbe helyező („magyarkodó”) valaki, és ezért kezd idegenkedni tőle, ezen az alapon pedig nem őt választja.

Jellemzően a »román környezetbe jobban beilleszkedő majdani felnőtt« motivációja miatt román iskolát választók között leginkább ez az utóbbi, az etnocentrikus viselkedés („magyarkodás”) gyanújától való félelem jelenik meg, mivel a román nyelvi készségeik szintje úgylis kiderül az állásinterjúk során<sup>12</sup>.

Érdekes összehasonlítani a román környezettel szemben ekképpen gyanakvó iskolaválasztók románság-sztereotípiáit azon iskolaválasztó magyarok románság-képével, akik a jellegzetes – és a domináns diskurzusban is éltetett – közösségi tudat elvei alapján csakis magyar iskolát választanak. Mind a két típus az etnikai identitás szerinti kettősség („mi és ők”) jegyében gondolkodik. A román személy mint „szignifikáns más”<sup>13</sup>, így vagy úgy, de problematikusan jelenik meg. Akik azért választanak román tannyelvet gyermeküknek, mert a későbbi diszkriminációtól tar-

12 Interjúszöveg: „Igyekszem, amikor szükséges, meghúzni magam, és még Nicolaének is mutakozom be ilyen esetben (román személynél való ügyintézés során – szerz.), pedig az irataimban is Miklós vagyok.”

13 Elcsépett szakszó, de a rövidség kedvéért használjuk.

tanak (főleg abban a formában, amiben a „magyarkodás” ódiumatól félnek), illetve azok, akik közösségi identitás és kultúramegőrzés okán csakis magyar iskolát választanak, románsághoz való viszonya közel áll egymáshoz: mind a kettőben problémás az, ami „román”. Az előbbieknél a románok előtt bajos magyar iskolát felmutatni, az utóbbiaknál pedig bajos magyarként (etnikai közösségként) megmaradni román oktatási környezetben. Ezzel mind a két motivációs kör szereplői *egymáshoz közelebb állnak*, mint például azokhoz, akik »nagyon jó (román) iskola« motivációja alapján döntenek tanintézetről: emezek iskolaválasztásakor nem áll a gondolkodásuk központjában az etnikai, nyelvi identitás problematikája, így a „román” tényező kevésbé problémás.

### **Egy szélesebb társadalmi környezetbe való beilleszkedés célja román iskola választása esetén**

Ebben a felfogásban a magyar iskola egy partikuláris és szűkebb pázsmát jelent a későbbi boldogulás szempontjából. Szórványvidéken nyilvánul meg erőteljesen és jellemző az, hogy maguk a szülők is, akik ennek a felfogásnak a jegyében szemelik ki a megfelelőnek tartott iskolát, román vagy részben román (rendszerint magyar elemi és középfokú román) iskolát jártak ki annak idején. Az ők fejtegetéseikből a magyar iskoláknak olyan képei is körvonalazódnak, amiben az a következő jelzőkkel szerepel:

– „Kicsi”, „elszigetelt”, „elkülönült”, „elkülönülő”, „politikai alapon létrehozott” (Az ilyen kép bizonyos értelemben szembehelyezkedik a magyar domináns diskurzus képével, némiképp támadja azt, akár szegregációként bélyegzi.)

Más esetekben például ilyen jelzők dominálnak:

– „Szegényes”, „mellékesnek tartott”, „nem támogatott”, „szűk kínálatú”, „veszélyeztetett” (Az ilyen kép viszont inkább átveszi a magyar domináns diskurzus egyes elemeit, azokat, amik arról szólnak, hogy a magyar nyelvű oktatás a román döntéshozás mostohagyermeké. A román iskolát választó szülő ilyenkor például azzal érvel, hogy a magyar iskola elmaradottabb, mert a románoknak nem érdekük a fejlesztése).

Így vagy úgy, de e jelzőkhöz képest a román tanintézetek a szélesebb, változatosabb lehetőségek gyanánt, és ezekkel együtt a számosabb kapcsolatkötési lehetőségek közegeiként jelennek meg, ezért – hacsak más nem szól ellene, például nyelvi akadályok – a magyar fiataalt inkább román iskolába adják.

### **»A NEM ELÉRHETŐ MAGYAR ISKOLA«**

Úgy is címkézhattük volna, hogy: „a nem létező magyar iskola”. Ugyanis azokról az esetekről lenne szó, amikor a magyar család a gyermekét azért írhatja, küldi román intézetbe, mert ott, ahol élnek nincs magyar nyelvű oktatás. Ez nem is annyira motivációs tényező, választási indok, hanem kényszerhelyzet (marad a kérdés, hogy a szülő mennyire éli ezt meg kényszerhelyzetként és mennyire közömbösen). Azért címkéztük mégis így, hogy „nem elérhető magyar iskola”, mert a szórványvidékeken, itt is főleg falvak esetében, magyar oktatási intézet ugyan létezik, de viszonylag távol, más településen van (regionális rekrutációs körrel), illetve nem működik az összes oktatási szinten (például van I–IV. osztály, de nincs V–VIII. osztály; vagy a meglévő

magyar középiskola csak kevés szakkal működik, nincs magyar szakiskola, nincs „inasiskola”). A közös jellemzője azoknak a román iskolát választó döntéseknek, amit »a nem elérhető magyar iskola« motivációja alapján hoznak az, hogy a magyar oktatási intézet választása *nem vállalt terheket, kockázatokat* jelentene a családnak vagy a gyermeknek.

Egy 2011-es oktatáspolitikai szöveg 55–60 ezerre becsüli az olyan romániai magyar tanulók számát, akik románul tanulnak, és szerinte *ennek fele lehet olyan helyzetben, hogy „a magyar iskola hiánya miatt nem is gondolhat anyanyelvű tanulásra”* (Fóris-Ferenci, Péntek, 2011:76).

### **Aleset: a nehezen elérhető, távoli magyar oktatási intézet**

A legjellemzőbb ilyen teher a lakóhely és a lehetséges magyar iskola közötti távolsággal függ össze. Ezzel együtt pedig az utazással (ingázással) töltött idő hosszúságával: koránkelés, kevés szabadidő, tehát lelki-fizikai megterhelés. Emellett terhesek a többletköltségek is. A bentlakó tanuló helyzetéről pedig a vélemény – ha elemista – az, hogy túl kiskorú ahhoz, hogy szüleitől napokig elszakadjon; – ha a tanuló serdülőkorú – az, hogy olyan korban van, amikor nem jó, ha tartósan nincs megfelelő szülői felügyelet alatt.

A távolság sajátos tényezőként jelenik meg külváros és belváros viszonylatában, ahol a tanuló populáció csökkenése és a belvárosi, történelmi, román állam által visszaszolgáltatót középiskolák kiépülése, növekedése sokszor együttesen hozzájárul ahhoz, hogy lakókerületi, tehát külvárosi magyar osztályok megszűnjenek, és az ott lakó magyar tanulók családjainak választania kelljen a közeli, de immár csak román és a távoli magyar iskola között. Egyesek a távolság miatt a románt választják.<sup>14</sup>

### **Aleset: szociális tényezők miatt vagy a család gazdálkodási szokásai által meghatározott iskolaválasztás**

Az, hogy az ingázási terhek, költségek stb. az iskolaválasztást befolyásoló tényezők: kézenfekvő – nem is lett volna ehhez szükség külön kutatói megközelítésre. Ami relevánsabb kutatási probléma, az, hogy magának a magyar nyelvű iskoláztatásnak elérhetősége, távolsága, terhei *családról családra relatívak*. Az egyes családi jövedelmek és gazdálkodási módok különböznek:

Vannak, akik esetében a *szegénység (mélyszegénység)* miatt valóban vállalhatatlan minden többletterhet, ami az iskoláztatással jár, történetesen a magyar tanintézet választása.

Másrészt vannak, akiknél a családi költségek optimalizálása során döntenek úgy, hogy bizonyos iskola elégséges terhet jelent, sok vidéken ez román iskola is, minthogy a román oktatási hálózat etnikai-demográfiai okokból sűrűbb: fertályóra járásnyira áll egy román tanintézet. Az elégségesnek tekintett terhen túl a család, bár tehetősége még volna rá, más terhet már nem vállal, hiszen optimumra, „közepes” megoldásra törekszik: nem csak a szegényebbek tesznek így, hanem, a szakmában köztudottan, a középosztály meghatározó része is, mert olyan a családi gazdálkodása: élethelyzetük stabilitását azzal is biztosítják, hogy csak addig (vagy addig sem) mennek el, „ameddig a takaró ér”.

<sup>14</sup> A sajtóban többször megjelenik, hangsúlyt kap az a gondolat, hogy a városon belüli utaztatás (tömegközlekedés, személygépkocsi) költségeinek terhe lenne a fő gond; valójában a szülők gondolkodásában nem ez áll: ők inkább a közlekedés fáradalmaira, veszélyeire és a rá fordítandó időre utalnak.

Nem csak a (szociális, gazdasági) terhek relatívák, hanem a felfogás, gondolkodásmód is viszonylagos. Változó az, hogy mi a jónak tekintett megoldás, melyik a könnyen vagy kevésbé könnyen elérhető iskola, mennyire vonzó azoknak a más szülőknek a mintája, akik magyar tanítási nyelv érdekében vállalják a terheket, kockázatokat – és mindezek milyen esetekben, mikor írhatják felül a család egyéni gazdaságossági szempontjait.

Tényező az is, hogy a magyar tanintézet vagy háttérintézményei miképpen mennek a családi tehervállalás elébe, illetve erről a szűkebb régió magyarsága mit tud (szórványkollégiumok<sup>15</sup>, iskolabusz-program, ingázás szervezése civil összefogással, étkeztetési programok az ingázó tanulóknak, stb.).

A sajtódiskurzusban, politikai szövegekben gyakran az a kép rajzolódik ki, miszerint a magyar helyett román iskolát választók alapvető, elterjedt oka a szegénység, mélyszegénység lenne, s ennek kezelése csapásra radikálisan megváltoztatná a román iskolát választók arányát. Ugyan létezik az, hogy román tannyelvű intézetet választanak a csak többletterhekkal (drágábban) elérhető magyar helyett, ám valójában a szociális helyzet (és a *szociális hátrány jellegzetes kultúrája, életmintája*) okán a *sokkal jellemzőbb* probléma az, hogy az illető fiatalokúak az iskolából kimaradnak, a tanulásban leszakadnak, a továbbtanulásról lemondanak, mint az, hogy magyar tanintézet helyett a közelebbi, olcsóbban elérhető és elvégezhető román iskolát választják. Az esetek többségében valójában a közelebbi, olcsóbb, de állítólag „rosszabb” iskola szintén *magyar* iskola.

### **Az aleset alesete: a roma tanulók jelenléte miatt inkább preferált román iskola**

A szegénység vonatkozásában hozzuk szóba az iskolaválasztás tényezői között azt a sajátos motívumot, ami ahhoz kapcsolódik, hogy az adott iskolában, osztályban mennyi a roma gyermek (vö. Papp Z, 2012:411). A roma gyermekek által népesített iskolákat általános közvélekedéssel eleve rosszabbnak tartják, és ezáltal is az ilyen iskolák vállnak az olcsó megoldásokká; más iskolák, ahol nincsenek roma gyermekek, és emiatt azokat a szülők jobbnak tartják: nehezebben elérhető drágább megoldások<sup>16</sup>. Nos, amikor a nehezebben elérhető, drága megoldások nem vállalhatók, akkor magyar iskola helyett marad a román iskola. A román iskola választása a magyar osztályok helyett azért, mert oda romák (amúgy magyar anyanyelvű vagy legalábbis magyarul tudó, tehát erre alapvetően jogosult roma gyermekek) járnak, sokfelé, de kifejezetten egyes partiumi megyékben, főleg Szatmár megyében elterjedt. Itt a szülők számára a magyar iskola „elcigányosodott, hiába magyar”, és a gyermeket inkább román osztályba íratják, főleg ha nem tudják távolabbi, úgymond „nem elcigányosodott” magyar iskola terheit vállalni. A jelenleg egyes megyékben a falusi iskolák több tucatját érinti; a statisztikákban amúgy ezek magyar tannyelvű iskolai osztályokként jelennek meg; azok is, hiszen benne a zömében roma gyerme-

15 Szórványkollégiumnak szokás nevezni általánosan azokat a civil szervezetek, egyházak stb. által fenntartott, az RMDSZ által rendszerint támogatott (Communitas Alapítvány) intézeteket, ami szórványvidéken, iskolák mellett vagy külön, szállást, étkezést és pedagógusi felügyeletet, esetenként oktató-nevelő programokat, esetenként szociális védelmet biztosítanak bentlakó tanulóknak, akik magyar oktatásban vesznek részt. (Még óvodások is laknak egyes ilyen kollégiumokban.)

16 „Mi nem román és magyar iskola között választunk, nálunk nincsenek románok, ezen a vidéken cigány iskola és nem cigány iskola van” (realisztikus típusmondat Nyárádméntén).



kek magyarul tanulnak (minthogy sokszor anyanyelvük az). Ezek a magyar osztályok a helyi román iskolaigazgatók és más román előjárók szempontjából kívánatos tényezőként jelennek meg: a roma szegregáció spontán, diszkrét eszközeivé váltak. Maguk a nem roma magyar anyanyelvű gyermekek a román osztályok létszámát biztosítják. „Roma magyar anyanyelvű gyermek” magyar iskolába jár, „nem roma magyar anyanyelvű gyermek” pedig román osztályba.

### **Magyarországi pénzbeli támogatási tényező**

A kutatás terepmunkája során a szülői beszélgetések, illetve a pedagógusokkal való beszélgetések során majdnem soha nem hangzott el az, hogy a magyar iskolaválasztás egyik motiválója az a magyarországi állami támogatás lenne, amit romániai családok kapnak, ha magyar iskolába járatják a gyermeküket (közismert nevén: „nevelési-oktatási támogatás”<sup>17</sup>). Ezért a terepbeszélgetések további szakaszaiban, az egyes beszélgetések adott pillanatában erre is rákérdeztünk.

Gyakoribb volt az, hogy erről a támogatásról azon családok nem vagy alig tudtak valamit, akik minden szinten román iskolába járatják gyermeküket. Akik egy korábbi szinten magyar iskolába, utóbb aztán román iskolába küldik a gyermeket, többen, többet tudnak erről a lehetőségről, főleg a korábbi magyar tanintézet köreiből. Ez alapján feltételezzük, hogy a pályázási lehetőségről, annak előnyeiről, esetleg ügyintézési terheiről szóló információk a magyar iskolához kapcsolt hálózatokban terjednek (például osztálytársak szülei között, illetve a pedagógus-szülő kommunikációból), de az a feltételezés is végiggondolható, hogy a magyar iskolát választók eleve erősebb, élénkebb magyar kommunikáció hálózataiban foglalnak helyet (például inkább olvasnak, hallgatnak, néznek magyar hírsajtót, mint román).

A támogatást nem sorolják döntési tényezők közé (de ezt a szokásos fenntartással kezeljük: gyakori az, hogy az emberek tartózkodnak attól, hogy pénzbeli előnnyel magyarazzák döntéseiket, cselekedeteiket), viszont a támogatási összeget általánosan nem tartják olyan nagyknak, hogy ezen múljanak olyan fontos döntések, mint az iskolaválasztás. Emellett reális, segítő öszszegnek tekintik (mint alkalmas tanévkezdési támogatás), beszámolóikban visszatérő politikálási motívum – papagáj-propaganda hatására is –, hogy ezt egyes magyarországi politikai pártok *adni, megemelni* mások szüntelenül *elvenni, csökkenteni* akarnák<sup>18</sup>.

### **Aleset: a kívánt szakot kínáló iskola csak román van**

Főleg szórványvidéken a magyar (közép)iskolák már demográfiai okokból sem tudnak széles szakkínálatot nyújtani, ezért egyes választott szakok csak a román oktatásban hozzáférhetők. Ez

17 Ezt a támogatást a magyarországi *Szomszédos államokban élő magyarokról szóló törvény* 2001-es változata, illetve annak 2003-as módosítása írja elő. Minden olyan kiskorú személy után járó támogatásról van szó, aki tanulmányait magyar nyelven vagy a magyar kultúra tárgyában folytatja (tehát azok a gyermekek, akik román iskolába járnak, de fakultatív foglalkozásként magyar kultúráról szóló tárgyat is tanulnak). A támogatást a gyermek szülője vagy törvényes képviselője kapja. Már az első évben 116. 974 ilyen támogatást osztott ki a magyar állam (Mohácsék, 2005:13), később ez a szám a tanulói lélekszám csökkenése ellenére, feltételezhetően a pályázási lehetőségek híre, illetve a szokás elterjedése folytán növekedett. Az egy évre, egy gyermekre eső összeg 20 000 forint körül mozgott (2013-ban 22.400 forintról gazdaságpolitikai indoklással a magyar kormány ezt 17 200-ra csökkentette).

18 „Orbán adja, Gyurcsány el fogja venni, ha visszajön.”

a román középiskola-választás, de főleg szakoktatási intézet választásának gyakori és régi keletű motivációja. Ingázást vagy az életszerűbb bentlakást ritkán vállalják a magyar tanintézet érdekében, mert az rendszerint egy másik megye központi városában van – tehát messze. Sok elemz-nivaló ezen a motiváción („románba iratom, mert magyarul nincs ez a szak”) nem volna, annyit megjegyzünk, hogy a kisebbségi közösség egyes – feltételezésünk szerint: széles – köreiből *meghatározó és elsődleges az iskola által kínált szak*, és ez megelőzi mérlegeléskor az anyanyelvi szempontot.<sup>19</sup>

## A ROMÁN NYELVTUDÁS FORDÍTOTT ÉRVE: »A ROMÁNUL IMMÁR TUDÓ GYERMEK«

A román nyelvtudás megszerzésének motivációja (»a román iskolában románul jól megtanuló gyermek«) arra mutat, hogy a román nyelv elsajátítása egyik *célja* az iskoláztatásnak, és ennek a célnak az elérését a család a román tanintézetben látja. Egy másik döntési típusban a román nyelv ismerete szintén tényező, de ebben az esetben viszont ez nem célként, hanem *okként* – ugyanakkor érvként, indokként – jelenik meg: azért iratják a gyermeket román iskolába, mert *már elég jól tud románul*, és nyelvi okokból így nem lesznek tanulási, beilleszkedési gondjai. Ezt nevezzük itt »*a románul immár tudó gyermek*« motivációjának.

Amikor a román nyelv elsajátítása az iskolaválasztás célja, akkor a román nyelvtudás az iskola számára egy *jövőbeli* megszerzendő képesség. Amikor pedig a román nyelv ismerete már tény, és éppen azért választják a román iskolát, akkor a román nyelvtudás a tanuló *múltjához* kötődő – vélt vagy valós – tény.

Összefoglaljuk néhány tételben, hogy ez a motiváció inkább milyen esetekben, illetve helyzetekben jellemző:

1. Inkább felsőbb oktatási szintekre vonatkozik (a gyermek óvodai éveit, sőt elemi iskoláit magyar oktatásban tölti, későbbi szinten választanak román iskolát);

2. Önálló motivációként is megfogalmazzák, de inkább mellékmotiváció ott, ahol más motiváció volt súlyosabb (kivéve, logikusan, a »román iskolában románul jól megtanuló gyermek« motivációt). Inkább csak azon szülők vagy tanulók érvelésében jelenik meg fő indokként, akikkel mások vitatkoznak: éspedig egy olyan vitában, amikor a román iskolát választó szülőknek valakik azt mondják, hogy az anyanyelvű tanulás azért jobb, mert mindenki az anyanyelvén boldogul jobban a tanulásal. Ilyenkor a vitát el lehet vágni ezzel: „ez igaz, de a gyermek már jól

---

19 A nyolcvanas években Kolozsváron számos magyar szakközépiskolai osztály állt a helyi fiatalok rendelkezésére, mindenféle szakkal: villanyszerelő, építészet, könnyűipari szakmák stb. (sokkal több, mint magyar elméleti osztály). Mégis számos magyar tizenéves járt például a távoli Krajovára autószerelői szakiskolába, mert az a típusú oktatás nem működött a városban semmilyen nyelven. Másrészt nem létezett a városban magyar nyelvű egészségügyi középiskolai képzés, de csak elvélve volt arra példa, hogy valaki Marosvásárhelyre ment volna az ottani ilyen profilú magyar osztályba (eközben sok magyar fiatal – jellemzően lányok jártak a kolozsvári román nyelvű egészségügyi középiskolába).

tud románul”. Az érvelő ezt akarja üzeni: az iskolaválasztásban náluk *mindegy* (volt) a nyelv kérdése, mert a tanuló mind a két nyelvet egyaránt jól beszéli.

Ennek a motivációnak a lényege akár így is kifejezhető – címkézhető: »az iskola nyelvének kérdése a tanuló előéletében már rendeződött«.

Feltevődik a kérdés, hogy az iskoláskorú román nyelvtudása mennyire tényleges vagy mennyire a szülő vélelme. Minket e tanulmány szempontjából nem annyira a gyermek megfelelő román tudásáról szóló szülői kijelentés igazságértéke érdekel (máskülönben az is fontos), hanem ezek a részletek: az ilyen családokban vajon miért csak odáig fontos a tannyelv kérése, ameddig a gyermek nem tud jól románul? Hogyan használja a szülő az indoklásban ezt az érvet? Milyen mindennapi tények alapján teszi a szülő a kijelentést a gyermeke román nyelvtudásáról?

(Külön kezelendő e kérdésben a vegyes házasságban két nyelvet használó gyermek esete, ahol nyilvánvaló a megfelelő román nyelvismeret, feltéve, hogy a román szülő nyelvét valóban rendszeresen használja a gyermek.)

A nem vegyes házasságokat tekintve, a szülők, illetve a nagyszülők viszonylag jól meg tudják ítélni a gyermekük román nyelvtudását, és amikor azért nem zárják ki a román iskolát, sőt valamilyen könnyítő tényező (közelség, vélt vagy valós jobb minőség) esetén előnyben részesítik azt, mert a gyermek „immár jól tud románul is”, akkor rendszerint szeretnek jól meggyőződve lenni erről a képességéről. Összefügg ez azzal, hogy korábban éppen azért írtatták magyar tannyelvű iskolába (vagy óvodába) a gyermeket, mert „még nem tudott jól románul”, és nem akarták, hogy amiatt a tanulásban hátránya legyen. Egy újabb oktatási szakasz kezdetén (ötödik osztály, kilencedik osztály), csak akkor szeretnék román iskolába íratni, ha az már vállalható, vagyis a gyermek tényleg jól boldogul a második nyelven. Ebben a gondolkodásmódban maga a magyar tannyelv *ideiglenes szükségmegoldásnak* minősül. Más gondolkodásmódban – amint az előbbi alfejezetekben kielemeztük – maga a román tannyelv a *szükségmegoldás*.

A szülők a gyermek román tudását egy sor mindennapi tényen keresztül követi figyelemmel, és ezek a személyek alkalomadtán hosszan és részletezően számolnak be ivadékuk nyelvi képességeiről. Az általuk megfigyelt mindennapi nyelvhasználati tények egymással keverednek, egymásra épülnek, több közül három emelhető ki a megfigyelték alapján):

1. A gyermek boldogulása „ügyintézéskor”.

Az „ügyintézés” kifejezést itt sajátos, tág értelemben használjuk: a bevérolástól az orvosnál tett látogatásig.

A szülők megfigyelik, hogy a gyermek az üzletben jól boldogul román nyelven; ha az eladó visszakérdez valamit, megérti és válaszol rá. Amikor egyedül kellett bemennie az iskolaorvoshoz, ott könnyen kifejezte magát románul. Rá lehet bízni bizonyos üzenetek átadását, számlák kifizetését.

Ezeknek a tapasztalatoknak a kifejezése során előfordul az, hogy a szülők dicsérően, bátorítóan viszonyulnak a gyermekhez, és amikor emlegetik, hogy románul beszél, a jókedv közepontjába tudják állítani őt, mert jóindulatúan viccelődnek egyes nyelvi hibáin, vidáman nevetnek bátorságán, hogy mer folyékonyan beszélni („olyan ügyesen karattyol már, semmi gondja nincs: nem lehet eladni!”).

2. A gyermek boldogul román nyelven, amikor szomszéd román gyermekkel vagy rokon román gyermekekkel játszik, barátkozik.

Azokon a településeken, ahol a magyarok kisebbségben vannak („szórványvidék”) ez a leggyakoribb jelenség, amire a szülők utalnak, különösen az ötödik osztályba készülő tíz-tizenegy éves iskolásoknál. Ugyanis ez a kor nemcsak egy újabb iskolai szakaszt hoz el – az elemiből az ötödik osztályba átlépést –, hanem egyes tanulók ebben a korban már tartósan a házon kívül játszanak más gyermekekkel (utcán, udvaron, tömbház előtt, parkokban) többször a közvetlen szülői felügyelet nélkül. (Megfigyeléseink szerint és értelmezésünkben, az ebben a korban történő román kortársaikkal való folyamatos beszélgetés valóban *a legfőbb tényezője egy magyar fiatal román nyelvtudásának.*)

A szülő, aki ugyan már kiengedi egyedül (vagy nagyobb testvérrel) a gyermeket a környékre, de mégis figyelemmel követi játszási és barátkozási szokásait, pontosan tapasztalja román (nyelvi) környezetben való szocializációját is.

3. A gyermek román óvodában jól megtanult románul is.

Ez sajátos eset, és ezúttal nem minden román óvoda választási esetet sorolunk ide. Például azt nem, amikor kifejezetten azért vitték román nyelvű óvodába a gyermeket, hogy tanuljon meg jól románul is. Hanem csak azokat az eseteket tekintjük ezen a ponton, amikor a döntésben ez a vonal érvényesült:

- az óvodáskorú gyermek magyarul tud,
- de románul alig tud;
- ám az óvodában – véli a szülő –, ahol főleg csak játszanak, meg „csak úgy elvannak”, a románul tudás talán nem számít annyira (ami az iskolában viszont már számítana);
- ezért a közelebbi (vagy jobbnak tekintett) román óvodába viszik a kisgyermeket.

Az ilyen családokban a gyermeket ha nem óvodába, hanem iskolába készülnének íratni és korához viszonyítva gyengének tartanák a román tudását, akkor magyar iskolába vinnék, illetve nagyobb terheket vállalnának (például a távolabbi) a magyar tanintézet érdekében. Román óvodába azért kerül e gyermek, mert ott a szülő szerint kevésbé számít a nyelvtudás, nincs akkora tétje a tanulásnak, a tanulási siker nem olyan módon számít, mint az iskolában. *Ezekben a családokban az óvodaválasztás nyelvi tétje kisebb, mint az iskolaválasztás nyelvi tétje.* Egyes településeken nincs is (vagy közelben nincs) magyar óvoda (csak iskola), ezért az óvoda mindenképpen román lesz, és – a család tervei szerint – majd évek múlva, talán, az iskola lesz magyar. És valóban a sokszor kényszerű vagy könnyebben vállalható román óvoda után magyar iskolába íratják elemista gyermeküket, mert – szerintük – románul nehezebb(enne)n tanulna. Így a gyermek a későbbiekben a fontosabbnak, meghatározóbbnak tekintett iskolát már magyar nyelvű keretben végzi.<sup>20</sup>

20 A hatvanas-hetvenes-nyolcvanas évek magyar óvodás populációjában gyakori volt ez az iskolai pályamodell: a *vállalati óvodáknak* köszönhetően is. Az akkori állami vállalatok közül sok óvodát és bölcsődét is működtetett az alkalmazottaik gyermekeinek (például az egyes gyárak, a vasút, nagyobb közintézmények). A székelyföldi megyéket leszámítva ezek a vállalatok ritkán gondoskodtak arról, hogy az óvodában magyar tagozat is legyen, és így a számos magyar vállalati alkalmazott gyermeke ebbe a román óvodába járt. Nem volt kötelező, illetve könnyen megkerülhető volt ilyen óvoda választása, de a vállalati óvoda kézenfekvő lehetőség volt. Különösebb előnyöket ugyan nem nyújtott, de sok esetben adott néhány plusz érvet. Például az óvodának olyan órarendje volt, ami a vállalat munkarendjéhez igazodott: a szülők munkába menet vitték az óvodába a gyermeket, munka után pedig

Ámde szintén ebben a körben fordul elő a következő döntési, az előbbtől eltérő séma:

– az óvodáskorú gyermek magyarul tud,

– románul alig tud,

– ám az óvodában („ahol főleg csak játszanak”, „csak úgy jól elvannak”) a románul tudás nem számít annyira,

– ami az iskolában viszont már számítana, s majd ha iskolás lesz, akkor legfennebb magyar osztályba íratjuk;

– igen ám, de a két-három óvodai év alatt a gyermek – látja a szülő –, „jól” megtanult románul,

– *tehát, ha úgy adódik, mehet akár román iskolába is: a román nyelv már nem akadály.*

Márton János kutatásában ennek a sémának egy másik, eltérő változatát is megtalálta, tanulmányában le is írta (2013:25)<sup>21</sup>.

### **A »románul immár tudó gyermek« motivációja mint mellékmotiváció**

Annak megállapítása, hogy a gyermek jól tud románul és ezért megállja a helyét a román nyelvű oktatásban egyes esetekben csak mellékindok, a fő indok más.

A fő indok ilyen esetben értelemszerűen nem annyira a »románul jobban megtanuló gyermek« indoka, s ha igen, akkor is legfennebb így érthető: „a gyermek már jól tud románul, de hogy még jobban tudjon, román iskolába fog járni”. Inkább társul a szóban forgó mellékmotiváció az iskola minőségével kapcsolatos fő motivációhoz (»a nagyon jó román iskola«).

Ilyen esetben, ha feltevődik a magyar-román nyelvi kérdés, a szülő a jó iskolaválasztást *segítő* körülménynek tekinti azt, hogy a gyermek amúgy is jól tud már románul. A jóban (hogy jó iskolát sikerül választani) további jó is van – szerencsére a gyermek jól tud már románul: nem lesz gond abból emiatt, hogy a jobbnak tekintett román iskolát választották. (Ha jól tud románul, a serdülő fiatal ő maga is bátrabban választ román iskolát).

Szintén előfordult ez a mellékmotiváció azoknál a családoknál, ahol a fő motiváció valamilyen kényszerhelyzetről szól (lásd: »a nem elérhető magyar iskola« motivációja, annak majdnem összes alelete). Ilyen helyzetben pedig, ha feltevődik a nyelvi kérdés, a szülő a kényszerű, legfennebb optimális iskolaválasztásban *mentő* körülménynek tekinti azt, hogy a gyermek amúgy is jól tud már románul. Itt a rosszban (hogy nem lehetett magyar tannyelvű iskolát választani, pedig azt szerettek volna) van számukra mégis valami jó: „szerencsére” a gyermek jól tud már románul.

Motiváció és mellékmotiváció elkülönítése az elemzésben nem könnyű, és valószínű, hogy a kettő közötti határ magában a szülők gondolkodásában is elmosódott. A fő motivációk és

---

onnan vitték haza, és sokszor valóban közel is volt az óvoda épülete a munkahelyhez. Sok ilyen családban viszont a vállalati román óvoda elvégzése után a gyermek már magyar iskolába került: ez nem is volt kérdéses.

21 Márton által leírt tipikus esetekben: a nem vegyes házasságokban olyan gyermekek óvodáztatása során, akiket aztán román nyelvű elemibe íratnak, előfordul, hogy „nem a teljes óvodát járja román nyelven a gyerek, hanem csak a nagycsoportot, esetleg olyan formában, hogy magyarul kijárja az óvodát kiscsoporttól nagycsoportig, majd – mivel még korban vagy a szülő szerint nem érte el az iskolaérettséget –, az iskolai előkészítő csoportot megismétli román nyelven.”(2004:436)

mellékmotivációk viszonya amúgy is relatív a szülői diskurzusból, és függ a kontextustól, illetve attól, hogy milyen kommunikáció generálja ezt a diskurzust:

– Amikor a iskolák (vagy mások) toborzási kampányuk során a magyar iskolaválasztás mellett érvelnek, úgy, hogy elsősorban a közösségi kultúra elemeinek fontosságára, szépségeire hivatkoznak, akkor a román iskola választására hajló szülők előtérbe – tehát fő indoknak – hozzák a minőségibb román iskoláról vagy a csak nehezen elérhető magyar iskoláról szóló érveiket. Ilyenkor mellékindokként szerepel a »románul immár tudó gyermek« indoka.

– Amikor viszont az egyes toborzások során a magyar iskolaválasztás mellett úgy érvelnek, előtérbe azt helyezik, hogy az iskolás anyanyelvén könnyebben tanul, akkor a román iskola választására hajló szülők előtérbe – tehát fő indoknak – a »románul immár tudó gyermek« indokát hozzák, és csak részletesebb kommunikáció során bukkannak fel más indokok (amik viszont lehet, hogy más kontextusban, például családi beszélgetés intimitásában nagyobb szerepet kapnak, és ott fő indokként is szerepelhetnek).

Az indokok ilyen viszonyának megvilágítására (és a *neurotikus* domináns kisebbségi diskurzus megvilágítására is; vö: Magyarai, 2000:104–106) alkalmas lehet a nagyszebeni román tan nyelvű elitnek tekintett iskolában maximális érettségi eredményt elérő magyar lány esete, aki nek osztályzata országos szinten is kiemelkedő volt, és akitől a kolozsvári *Szabadság* című napilap kért interjút. A felvezetőben az „újságíró” ilyen, kövér betűkkel szedett megjegyzést ír le: „bár román tagozaton tanult (! – szer.), a Szében megyei magyar közösség méltán lehet büszke eredményeire”<sup>22</sup>.

Részlet:

RIPORTER: Miért választottad ezt a líceumot annak idején, és mennyire nehéz magyarként helytállni egy román tagozatos iskolában?

INTERJÚALANY: Az 5–8. osztályt a szebeni Gheorghe Lazăr Főgimnáziumban végeztem, úgyhogy nyilvánvaló volt, hogy ugyanott tanuljak líceumi éveim alatt is. Szüleimtől tudom, hogy amikor elemi iskolába írtak, nehéz volt dönteni arról, hogy a román tagozatot válasszák a magyarral szemben. Ők akkor úgy érezték, mivel egyaránt jól beszélek magyarul és románul, nem számít, milyen nyelven oktatnak, fontosabb lehet számomra, hogy a város legjobb iskolájában tanuljak. Nem voltak nehézségeim a román nyelvvél: az egyik nagymamámmal románul beszélek, sőt a líceumi éveim során díjat is kaptam a román nyelv és irodalom olimpiászon, az érettségim pedig tízes osztályzatot értem el.

A fenti szövegben jól érvényesül a »románul immár tudó gyermek« motiváció mint mellékmotiváció, de a fő motiváció: »a nagyon jó (román) iskola«. (Észrevehető, hogy a sajtóinterjú alanya valószínűleg vegyes házasságban nőtt fel: nagyanyjával románul beszél. Vegyük észre azt is, hogy a korábbi iskolaválasztáskor felmerült a tanulás nyelve – sőt: „nehéz volt dönteni”, és meghatározó volt végül az iskola minősége, jó híre).

---

22 Szabadság c. helyi napilap, 2013. július 27-i lapszám.

## **A tehermentesítés indoka »a románul immár tudó gyermek« motivációjának kontextusában**

Az alább bemutatott, elemzett „indokok” akár önálló motivációk is lehetnének, de a szülői szövegekben a románul immár tudó iskolásról szóló érvelés összefüggésében jelentkeznek leginkább. Közös elemük pedig a tanuló tehermentesítése. Két jellegzetes indokkal találkozunk:

– Az *egyik* arról szól, hogy a nagyobb testvér is román iskolába jár, ezért ő a kisebbnek jobban, hatékonyabban tud segíteni a tanulásban, ha szükséges. A motivációk vizsgálata tekintetében tulajdonképpen ez csak elodázza azt a kérdést, hogy a család miért választ román tanítási nyelvet; marad a kérdés ilyenformán: „viszont a nagyobbikat miért írtatták annak idején román iskolába?”

– A *másik* arról szól – és feltételezzük, hogy gyakori lehet, mert más elemzésekben is felbukkan, mint például a Márton János-féle vizsgálatban (2013:24), de más szövegekben is (például: Fóris-Ferenczi–Péntek, 2011:41) –, hogy a magyar iskolában az ifjú többletterhekkel tanul, mert nagyobb a heti óraszám a magyar nyelv és irodalom, illetve, esetenként a kisebbség történelme tantárgyak miatt. A mi elemzéseinkben ez a tényező nem annyira a heti óraszám révén jelenik meg, hanem a többlet *vizsgáterhek* révén (érettségi magyar nyelvből és irodalomból).

## **A TANNYELVVÁLASZTÁS DISKURZUSÁNAK EGYES HELYZETEI, ALKALMAI**

### **A tannyelv választásának családon belüli vitaérvei**

A *nem* vegyes házasságokban amikor a szülők vitatkoznak a gyermek tanítási nyelve felett, akkor jellemzően gyakrabban a magyar nyelvű képzés kerül ki győztesen. A pusztán tény a döntő, hogy mind a két szülő a családban és sok más helyzetben magyarul szokott beszélni, illetve az, hogy a tanuló anyanyelve – elsődleges kifejezési, megértési eszköze – a magyar nyelv, és ez így magának az iskolai sikerének egyik alapja lehet, de a domináns diskurzus nyomása is billentheti a mérleget a magyar tanintézet javára. Jellemzően a román iskolát előnybe részesítő felnőtt – amúgy magyar – családtag (maga az egyik szülő, ritkábban a gyermek nagybátyja, nagynénje, keresztszülője stb.) egyedül marad, kisebbségben marad opciójával. Ő általában a »román iskolában románul jól megtanuló gyermek«, illetve a »román környezetbe jobban beilleszkedő majdani felnőtt« motivációjával – érvével – él.

Ezzel szemben a *vegyes* házasságokban amennyiben rövidebb-hosszabb, parazsabb-szelídebb vita van a magyar-román gyermek iskolája nyelvéről, gyakrabban<sup>23</sup> győz a román iskola pártján levő felnőtt (felnöttek köre). Ilyenkor a magyar iskola pártján levő családtagok, rokonok, szomszédok, barátok azzal próbálnak érvelni, hogy a gyermek a családban úgyis megtanul jól románul a román szülőtől és annak rokonaitól.

Az szülői és pedagógusi beszámolókból csekély nyoma van egy másik lehetséges vitának: amit a szülő a középiskolát választó, immár majdnem felnőtt tizenéves gyermekével folytat a tannyelvről. A vita ezekben az esetekben inkább a középiskola szakkínálata körül szokott lenni.

23 Erre vonatkozóan az előbbieken már utaltunk forrásokra: Csata, 2004; Papp Z., 2012, Murvai, 2000.

Általános az, hogy serdülő és szülő nagyrészt egyetért a választandó tannyelv tekintetében. A fiatalok ellenállása tipikusan inkább a következő helyzetekben mutatkozik:

– Amikor a velük egykorú és hasonlóan iskolaválasztási helyzetben levők mintáitól eltérő választást erőltetnek a szülők (magyarul: „más suliba íratnák, mint ahova a haverok mennek”) – ami esetleg a tannyelvet is érinti (ez szórványvidéken érvényes, hiszen tömbmagyar vidéken a többségi példa a magyar tanintézet választása, nem szólva a nyelvi készségekről)<sup>24</sup>.

– Amikor a szülők az ifjú korábbi iskolájának tannyelvéhez képest egy másik iskola elkerülhetetlenül másik tanítási nyelvét választanának (és a serdülő fél a változástól).

A szülő és serdülőkorú gyermeke közötti tannyelvről szóló vélemények egybeesése éppen egy olyan életkorban, amire inkább a szülőktől való önállósodás – és az eltérő gondolkodás – igénye kerül előtérbe, azzal is magyarázható, hogy a etnikai-nyelvi identitástudat elsődleges szocializációs jelenség, tehát közös családi mintákon alapszik, és így sokszor egybeesik a szülő és serdülő gyermeke gondolkodása akkor is, ha az anyanyelv náluk az iskolaválasztásban mellékes vagy nem létező szempont, de akkor is ha ez náluk meghatározó, identitástudati szempont.

### **A gyermek tannyelvről a család körénél tágabb körben folyó magyar–magyar viták**

Nem arról a nyilvános vitáról van szó, amit újságírók, politikusok folytatnak, hanem arról, amit az érintettek (szülők, tanuló fiatalok) és azok a magyar személyek, akikkel ők – főleg a családon kívül is – a tannyelv kérdéséről eszmét cserélnek.

Az egyes szülők számára a döntéseik magyarázata – hogy miért íratják magyar anyanyelvű gyermekeiket román iskolába –, kifejtése, sőt indoklása terhes lehet, mert a közösségi domináns diskurzus egyféle nyomását érzik, de azért is, mert ezekbe az érvelési-indoklási helyzetekbe sokszor a szülők már lezajlott – vagy még zajló – családi viták után terhelten érkeznek. Többször jelzik is ezek a személyek, hogy leginkább azt szeretnék, ha ez nem lenne ilyen problematikus téma, hogy nem lenne kérdés az, hogy ki, milyen iskolát, azzal együtt milyen nyelvűt, választ a környezetében levő kínálatból, ne kelljen erről számot adni, megindokolni, magyarázni. Sok szülő az egyes beszélgetések esetén (sokszor már azok kezdetén) rövidre vágja a vitát azzal, hogy „románba adta a gyermeket – és kész!” Vagy: „Romániában élünk, mi ebben a különös?” Ilyen vitákról szinte mindenkinek vannak tapasztalatai, akár a magyar iskola pártján van, akár azon a párton, hogy ez ne számítson, maradjon magánügy<sup>25</sup>.

A különböző „magyar–magyar” vitákban a román iskola mellett döntő családok tagjai sokszor azzal érvelnek, hogy a tanuló a román iskolában jobban elsajátítja a román nyelvet, amire később szüksége lesz. Ilyenkor a vita továbbgyűrűzhet azon a szálon, hogy a tannyelv választásának idején a gyermek mennyire tudott már románul (ami máris egy relatív dolog, nehezen

24 A kortárs csoport-hatás mint iskolaválasztást befolyásoló tényező a statisztikai jellegű vizsgálatokban is megjelenik (vö. Papp Z. tényező-tipológiája – 2012:411).

25 Egyik nagyszülő, akinek a gyermekei is román iskolába jártak, az unokái pedig ugyan magyar óvodába, de utána román iskolába, azt mondta, hogy ne azoknak kelljen magyarázatot adnia döntésükre, akik a sok ezer román iskola egyikét választották, hanem azok magyarázzák különleges döntésüket, akik magyar iskolába, egyházi iskolába, Waldorf-iskolába meg hasonlóba járatják gyermeküket. A nagyszülő jelezte, hogy nem helyteleníti ezeket a választásokat sem, de nem kellene pont ezeket fő áramlatként bemutatni, és „lekezelní” a román iskolába járókat.



mérhető). Ha a gyermek feltételezeten még viszonylag gyengén ért és kommunikál románul, akkor a román tanintézet választását támadni lehet a vitában azzal, hogy ez a tanuló éppen az iskolában nem fog boldogulni egy anyanyelvétől eltérő nyelven. Ha a gyermek feltételezeten jól boldogul a román nyelvvel, akkor a román iskola választását azzal lehet a vitában támadni, hogy ha immár jól tud románul, tárgyaltan az érv, miszerint a román iskola a román nyelv elsajátításához szükséges.

Sajátos irányt szokott adni a vitának az a tájékozott, tipikusan értelmiségi körökben terjedő (szakmai) információ, miszerint *éppen hogy nem* a román iskola az elsődleges nyelvtanulási közege azoknak a romániai magyaroknak, akik végül jól elsajátítják a román nyelvet, hanem általában román környezet jelenléte a mindennapokban, e környezetben tehát úgyis megtanul a gyermek románul.

A vitának egy másik lehetőségét az adja, hogy eltér az egyes magyar társadalmi kategóriák felfogása a magyar nyelv szerepéről, a szókészlet egyes részeinek a jelentőségéről. Román iskolát választók szerint az egyes szakmák nyelve (szószedete) inkább román lenne Románia egész területén, mert a magyar nyelv ebben a felfogásban csak a mindennapi nyelv, esetleg a szűkebb értelemben vett kultúra (irodalom, színház) nyelve lenne. Másik felfogásban viszont a szaknyelv, a terminus technikus-ok köre is az anyanyelv teljes értékét adó része, és ezért ezt is magyarul kellene elsajátítani. Ez jellegzetes értelmiségi érvelés a magyar iskola mellett, emiatt kevésbé fordul elő köznapi vitákban (művelt, tanult nagybácsi vagy szomszéd hozza fel, nyelvészeti szempontból nyilván jogosan).

Jellegzetes az a vita, amik azon vidékek magyar családjait érintik, ahol nehéz magyar oktatási intézetet elérni, és számukra vállalható magyar oktatás gyakorlatilag nincs vagy csak kompromisszumok, terhek, kockázatok révén érhető el («a nem elérhető magyar iskola» motivációja). Az, hogy mi számít könnyebben vagy nehezebben elérhető magyar iskolának a közösségen belüli viták témája is, főleg azért, mert kisebbségi szervezetek, egyházak elég kiterjedt kampányt folytatnak az olyan magyar családok irányába, akik a relatív kevés vagy tőlük távoli magyar iskolák vidékein laknak: a kampány általában arra bátorítja őket, hogy éljenek azokkal a segítő körülményekkel, amiket az egyes szervezetek ajánlanak (szórványkollégium, iskolabusz). A szóváltások során egyes szülők nem megfelelő megoldásnak, pótmegoldásnak tekintik a távoli magyar iskolát, de annak elérését segítő tényezőket is<sup>26</sup>. Demográfiai vagy más okokból bizonyos kisebb településeken megszűnnek az iskolák, óvodák, és a régiók csak bizonyos pontjain levők maradnak meg, úgy, hogy azok a többi település maradékát is ellássák. Ez sokszor helyi vitákat eredményez a pedagógustársadalmon belül is, de a szülői „társadalmon” belül is.

### **A tannyelv választásának a magyar–román hálózatban való vitái**

A kutatás nem terjedt ki annak részletes vizsgálatára, hogy a tannyelv választás kapcsán, hálózati körben vagy a hivatalos, nyilvános kommunikációban, a magyar emberekre nehezedik-e nyomás, egyáltalán van-e irányukban valamiféle szervezett kampány a magyar nyelvű iskola választása *ellen*, a román tanintézet választása *mellett*.

26 Realisztikus típusmondat: „Költse fel maga a gyermekét reggel 5-kor, hogy eljusson abba az iskolába, télen-nyáron; és, mire hazaér onnan, este van! Mikor tanul? Mikor eszik rendszeren? Akkor inkább ide íratom, románba, jár oda más is, aki magyar gyerek”.

Ránézésre megállapítható, hogy a nyilvános (román) kommunikáció, annak domináns tartalma, habár időről időre tele van a magyar lakosság kisebbségi jogait, közöttük a tanulási jogait megkérdőjelező firtatásokkal, tartósan nem jellemző magának a magyar nyelven való tanulásnak az általános ellenzése. (Egyes vidékeken találkozhatunk mégis ilyesmivel; főleg ott, ahol a román lakosság demográfiai fogyása miatt a román tannyelvű osztályok is veszélyeztetetté válnak, és a román gyermekek pótlására magyar gyermekeket próbálnak vonzani a létszám kitöltéséhez).

Amúgy a magyar oktatás elleni számottevő román kampány hiánya összefügg azzal, hogy az anyanyelven való tanulás régóta tény, a trianoni Románia megalakulásától minden korlátozottsága, részlegessége, időszakos visszaszorulása és kálváriája ellenére létező. A magyar tannyelv létét a román nacionalista felfogásban is sokszor éppen *szükséges, de elégséges* állapotnak tartják: az az engedmény, amit megadnak, de ugyanakkor ez az a leszögezett – tehát fontos, *fenntartandó, külföld előtt felmutatandó tény* – amin túl viszont nem volna szabad a magyar jogosítványoknak terjeszkedni. Gyakorivá vált a román nemzeti diskurzusban a magyar (főleg székelyföldi) fiatalok „féltese” attól, hogy boldogulási problémáik lehetnek, ha nem ismerik az „ország nyelvét”, de ebben a konkrét tematizálásban is ritkábban jelenik meg az, hogy ezeknek a fiataloknak egyáltalán nem kellene magyar iskolába járniuk, legalábbis tanulmányaik egy részében, főleg elemi oktatásban.

Ami pedig azokat a hatásokat illeti, amik a magyar iskolaválasztó szülő (vagy iskolaválasztó tizenévest), saját kapcsolati hálózatában a román személyek részéről érik, nem tudjuk, hogy mennyire elterjedt az, hogy éppen ezeknek a hatások nyomására kerülnek a magyarok román iskolába. A román családtag (például sógor), keresztszülő, szomszéd, barát stb. szemléletében az alapértelmezett helyzet az (olykor minden ideológia nélkül, spontánul), hogy a tipikus *romániai* lakos *román* iskolába jár. Ez a személy rákérdezhet arra, hogy miért akarják magyar iskolába íratni a gyermeket (mert számára nem ez tűnik a természetesnek). Főleg a szórványvidéken ez a szemlélet átadódik a magyar lakosság köreire is, és éppen ennek hatására kezdik alapértelmezettnek, minden dispután felülinek tekinteni pont azt a helyzetet, amiben a tanuló román iskolába jár. Román környezetben kommunikálva adott esetben éppen a magyar iskolaválasztás mellett kell érvelniük, azt magyarázniuk (vagy, ha úgy élik meg: emiatt magyarázkodniuk kell).

## FORRÁSJEGYZÉK REFERENCES

1. Andor Mihály, Liskó Ilona (2000). „Iskolaválasztás és mobilitás” Iskolakultúra 2000. 1.
2. Árendás Zsuzsanna (2012). „Az iskolaválasztás elbeszélései” Társadalmi Együttélés. Elektronikus folyóirat. 2012. 1.
3. Csata Zsombor (2004). „Az iskoláztatás nyelvének szociológiai háttere Erdélyben” in Kiss Tamás (szerk.) *Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben*. Az RMDSZ Ügyvezető Elnöksége, Kolozsvár.
4. Csete Örs, Papp Z. Attila, Setényi János (2010). „Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón” in Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest.

5. Dobos Ferenc (2011). „Asszimilációs folyamatok az erdélyi, felvidéki, kárpátaljai és vajdasági magyarság körében 1996–2011” Kutatásjelentés. Fókusz Intézet.
6. Erdei Itala (2003). „Az erdélyi magyar iskoláskorú populáció alakulása a 2002-es népszámlálás alapján” *Educatio* 2003. 2.
7. Fóris-Ferenczi Rita, Péntek János (2011). „A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re” in Bartha Csilla, Nádor Orsolya, Péntek János (szerk.) *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
8. Guillemette, Yvan (2007). „Breaking down monopolies. Expanding choice and competition in education.” *Backgrounder*. 2007. 105, October idézi Árendás Zsuzsanna (2012) „Az iskolaválasztás elbeszélései” *Társadalmi Együttélés. Elektronikus folyóirat*. 2012.1.
9. Magyarai Tivadar (2000). „A romániai magyar média” in *Médiakutató*, Budapest, 2000. 1.
10. Mandel Kinga, Papp Z. Attila (szerk.) (2007). *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar közép fokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.
11. Márton János (2013). „Többségi nyelvű iskolaválasztás székelyföldi magyar nemzetiségű diákok körében” *Kisebbségkutatás* 2013. 4.
12. Mohácsék Magdolna (2005). „A 2003–2004-es tanévre kiírt »Szülőföldön magyarul« pályázati felhívásra beérkezett nevelési-oktatási, valamint tankönyv és taneszköz támogatás igénylésére benyújtott adatlapok kiértékelése” in Kelemen Hunor, Nagy Zoltán (szerk.) *Nevelési-oktatási támogatás. A 2003–2004-es tanévre meghirdetett »Szülőföldön magyarul« pályázat kiértékelése*. Iskola Alapítvány kiadványa, Kolozsvár.
13. Murvai László (2000). *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000*. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest
14. Murvai László (2004). „A romániai magyar közoktatás mennyiségi paramétereiről és az anyanyelvtanítás kérdéseiről” *Közoktatás* XV. 10.
15. Papp Anna Mária (2008). *A nyelvválasztás, a nyelvi attitűdök és az identitástudat összefüggései. Szociolingvisztikai vizsgálatok három erdélyi beszélőközösségben*. Doktori dolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest
16. Papp Z. Attila (2012). „Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái” *Kisebbségkutatás* 2012. 2.
17. Papp Z. Attila (2013). „Többségi nyelvű iskolaválasztás kisebbségben, avagy a PISA-adatoktól a Kárpát-medencei diskurzusokig” *Kisebbségkutatás* 2013. 4.
18. Sárosi-Márdirosz Krisztina-Mária (2008). „Az iskolai tannyelv megválasztásának motivációrendszere” in *Balázs Sándor Köszöntőkötet*. Szórvány Alapítvány – Marineasa Kiadó, Temesvár.



## Dr. SZABÓ BÉLA – Drd. SZABÓ KATALIN

### Egészségünkre?!

*Az alábbi írás a kisiskolások egészségnevelésének fontosságára próbálja felhívni a figyelmet. Egy rövid magyarországi és romániai történeti felvezető után elemezzük a jelenlegi romániai helyzetet. Az elemzésben mintegy 704 osztályt és két megyét átfogó kutatásunk eredményei kerülnek bemutatásra. Kíváncsiak voltunk, hogy az elemi oktatásban levő diákok a négyévnvi ciklusban mekkora arányban részesülnek egészségnevelésben, befolyásolja-e mindezt az, hogy a hozzátartozó dokumentáció csak román nyelven érhető el?*

Az Egészségügyi Világszervezet meghatározása szerint az egészség „a teljes fizikális, mentális és szociális jólét állapota, nem pedig pusztán a betegségek hiánya”. Ezt a megfogalmazást számos szakértő kibővítette emocionális, társadalmi, lelki, magatartásbeli, környezeti és biológiai szempontokkal is (Somhegyi 2006, Kaposvári 2001, Gyenge 1998, Matthey 1996, Buda 1995).

Az iskola fontos színtere az egészséggel kapcsolatos ismeretek átadásának, valamint azok bővítésének. A felnövekvő nemzedék egészséges életmódra nevelésében nagy felelősség és számos feladat hárul elsősorban a tanintézményekre, de természetesen más szereplőkre is. Az egészség megőrzésében minden embernek, így a szülőknek és a gyerekeknek is személyes felelőssége is van. Ugyanakkor fontos szerep jut a társadalmi, szociális, politikai, gazdasági, kulturális tényezőknek is.

Az egészséggel kapcsolatos ismeretek, a megbetegedések elkerülése, a balesetek megelőzése, a káros szenvedélyektől való mentesség, vagyis az egészségügyi kultúra fejlesztése az általános műveltség szerves részét képezi, az egészségnevelés oktatása pedig az általános emberi műveltség megszerzésének alapvető tényezője. Az egészséges életmód ismerete éppen annyira fontos, mint bármely más tudomány ismerete.

Ennek ellenére a romániai alapoktatásban az egészségnevelés tantárgy nem szerepel a törzsanyagban. Feltehetnénk tehát a kérdést, hogy kinek a feladata az egészségnevelés? Erre a kérdésre Horváth Miklós (1980: 298) szavait idézhetjük: „A fejlődés útja az lenne, ha az egészségnevelésben a primer prevenciót zömmel az oktató-nevelő intézetek végeznék, a szekundert és terciert pedig az egészségügy végezné”. Az elsődleges megelőzés – primer prevenció – a még egészségeseknek szól, a másodlagos és harmadlagos a már valamilyen betegségben szenvedőknek vagy káros szenvedélyben függőknek, akiknél a kezelőorvosok, pszichológusok tudnak csak eredményt elérni. Ennek alapján megállapítható, hogy eredményes egészségnevelési, egészségfejlesztési programokat csak az érintett minisztériumok – oktatási és egészségügyi – szoros együttműködésével lehet elérni. Emellett szükségeszerű az egészségmagatartással, egészséges életvitellel foglalkozó nem-kormányzati szervezetek bevonása a programokba, valamint az értelmiség más rétegeinek a mobilizálása is.

A „legnagyobb magyar”, Széchenyi István is a testi-lelki értelemben egészséges, teljes ember kibontakozását tartotta szem előtt, mintegy megőrizvén a görög embereszményt és ez vált egyre általánosabbá a magyar iskoláztatás egészségfelfogásában. A 19. század második felében bekövetkező változások (az iskolahálózat jelentős bővülése, a tankötelezettség bevezetésével az iskolák eltömegesedése) azonban nem kedveztek az egészségfogalom tartalmában addig megőrzött teljességnek. Az egészségnevelés ettől az időszaktól kezdve elsősorban testneveléssel és közegészségüggyel kapcsolatos problémává szűkült, lelki nevelésről már alig esett szó az oktatásirányítás különböző szintjein (Meleg, 2002).

Magyarországon az egészségmegőrzés, az egészségnevelés Fodor József munkássága nyomán iskolai tananyaggá vált. A fertőző betegségek és járványok kialakulása nyomán, a fertőző betegségek megelőzésére, az egészségnevelés- és megőrzésére hívta fel a figyelmet. Az európai országok közül elsőként megszervezte az Országos Közegészségügyi felügyeletet Magyarországon. Az egészségügyi szabályok tanításában elévülhetetlen érdemeket szerzett, elsőként hirdette a világon, hogy „az egészségtan a legfontosabb és az emberhez legközelebb eső tudomány”, és az erre való nevelésnek az óvodás és az iskolás korban kell elkezdődnie (Zsindely, 1936).

Romániában, más országokhoz hasonlóan, számos orvost és pedagógust foglalkoztatott az egészségnevelés, egészségfejlesztés. Egyik ilyen vonatkozású írás 1741-ben jelent meg, Sturdfa fejedelem törvénykönyvében, melynek értelmében Moldvában szabályozták a gyerekek számát az iskolákban a termék mérete függvényében. Az első javaslat az iskolai padok létrehozására A. Fatu munkájában jelenik meg Jászvásárban 1863-ban. Ezt követően Spiru C. Haret munkássága járul hozzá nagyban a higiénias szabályok betartásához: a meglévő iskolák rendbetételét, új intézmények építését szorgalmazta valamint 1887-ben ő javasolta öltözők építését az iskolák mellé. Spiru Haret a pihenés fontosságára hívta fel a figyelmet, valamint kulturális és nevelési miniszterként elrendelte az iskolai órarend megváltoztatását, hogy a mezőgazdaságban dolgozók gyerekei is – a munka mellett – tudjanak iskolába járni. Megoldásokat javasolt az osztályok túlszűfoltóságának felszámolására, az orvosok és pedagógusok munkájának összehangolására, a tanulók érettségének és fejlettségi szintjének megfelelő program kivitelezésére, valamint a szünetek bevezetésére az iskolában (Antal, 1978).

A XIX. század második felétől – Magyarországon és Romániában is – a komplex egészségfelfogás helyett az egészségi állapot fenntartására vonatkozó szabályok kerültek a középpontba. Megjelennek a tantárgyakra bontott programok, aminek következménye az lesz, hogy az egészséges ember nevelése kikerül a nevelési-oktatási rendszer egészét érintő feladatok közül, és tanórákon megtanítandó tananyaggá transzformálódik. Ezzel egyidejűleg az iskola-egészségügy önálló tudománnyá válik, és elkezd keresni helyét a tudományok rendszerében (Meleg, 2002). Ez a leszűkítés jellemző a XX. századi intézményes egészségfejlesztésre, ennek következménye, hogy a mentálhigiéniai tartalmak háttérbe szorulnak. Ez a XIX. század végén elkezdődő folyamat a múlt század második felében teljeseedik ki, amikor is az egészséges életmódra nevelés háttérben már csupán a testi egészségre leszűkült egészségfogalmat találjuk, melynek elemei különböző tantárgyakban, egymástól függetlenül jelennek meg.

A hiányosság a tantervekben, a tanárok egyetemi képzésében, a Tanügyi és Egészségügyi Minisztériumok összehangolatlanságában, a tankönyvek hiányában keresendő.

A romániai elemi osztályokban soha nem képezte a törzsanyag részét az egészségnevelés, Magyarországon a múlt század húszas éveiben vezették be Vass József minisztersége idején a

Pollermann Artur irányította Egészségügyi Propaganda Központ kezdeményezésére. Az oktatók iskolaorvosok voltak, mint például Németh László. A diszciplína a negyvenes évek végén kikerült a programból, beolvasztották a megemelt óraszámú biológia keretébe.

## A VIZSGÁLAT

Az elemi iskola (I–IV. osztály) érvényben levő tanterveiben egészségneveléssel kapcsolatos tárgy kizárólag a választott tantárgyak körében tűnhet fel. Vizsgálatunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy a kisiskolások négyévnnyi tanulmányaik során találkoznak-e egyáltalán az egészségneveléssel? A pedagógusok által javasolt választható tantárgyi programok számáról, minőségéről, használhatóságáról nem találunk elérhető információkat, nincsenek erre vonatkozó adatbázisok, statisztikai kimutatások, annak ellenére, hogy a megyei tanfelügyelőségeknek engedélyezni kell ezeket. Célunk volt megtudni, hogy milyen választott tantárgyakat javasoltak a szülőknek/tanulóknak, illetve milyen választott tantárgyakat tanítottak a pedagógusok az elmúlt négy tanévben (2008/2009–2011/2012) Hargita és Kovászna megyében, és ezek közül az egészségneveléssel kapcsolatos tárgyak mekkora arányban voltak jelen.

Feltételeztük, hogy az alsó tagozaton tanító pedagógusok nagy hányada nem a Tanügyminisztérium által jóváhagyott és megjelentett választható tantárgyakat használja az oktatási folyamatban (melyek között az Egészségnevelés is szerepel), mivel ezek kizárólag román nyelvű dokumentumok. Feltételeztük továbbá, hogy a pedagógusok többnyire az egy tanévre megírt programokat részesítik előnyben – tehát amikor választható tantárgyat terveznek, akkor tipikusan nem négy évre terveznek (a teljes ciklusra). A két megyében a román tannyelvű osztályok esetében azt vártuk, hogy többnyire a Tanügyminisztérium által javasolt választható tantárgyakat alkalmazzák, mivel ezek nem igényelnek előzetes előkészítést (a minisztérium honlapjáról letölthetőek a hozzájuk tartozó dokumentumok).

A vizsgálatban a két megye összes elemi osztályát kívántuk vizsgálni (kivéve a speciális osztályokat, ahol sajátos a tanterv), beleértve a városi (város, municípium és megyeszékhely), illetve falusi (községközpont, falu) települések iskoláiban működőket. 704 osztályról sikerült adatokat szereznünk (lásd az 1. táblázatot), ami 62%-os lefedettséget jelent.

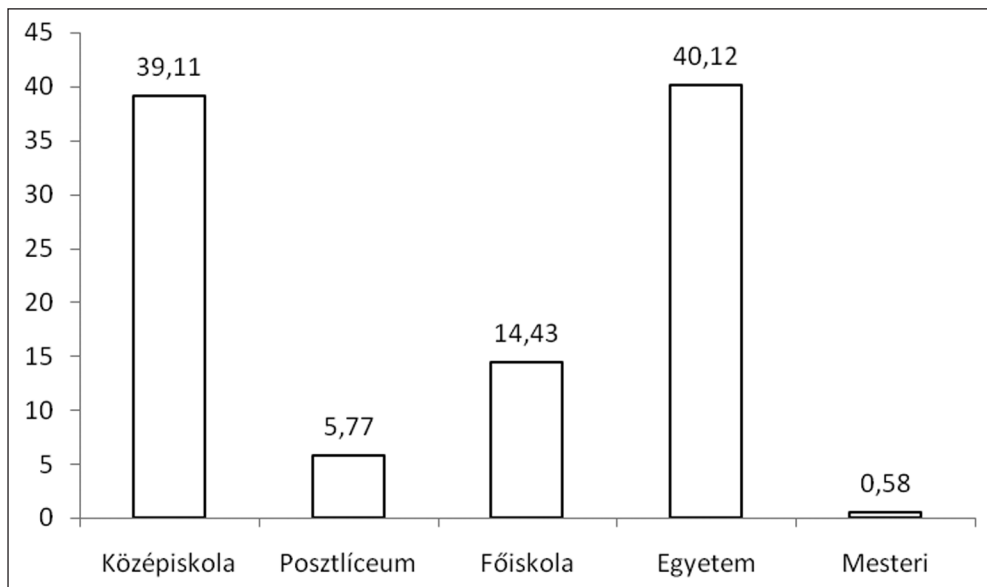
1. táblázat. *Vizsgált osztályok eloszlása*

		Megye		Összesen
		Hargita	Kovászna	
Településtípus	Város	156	174	330
	Község	141	116	257
	Falu	75	42	117
Összesen		372	332	704

A 704 osztályt összesen 738 pedagógus tanítja. Az első látásra furcsa adat azzal magyarázható, hogy az alternatív osztályokban két pedagógus van, és ezekben az esetben mindkét tanító

adatait felvettük. Pedagóguspályán eltöltött idejük átlaga 20,6 év, a medián is ehhez közeli (20). Leggyakrabban előforduló régiség a 15 éves, egyébként a 10-20 éves régiség-kategória a legnépesebb: a pedagógusok 41,9% tartozik ehhez a csoporthoz. Többségük címzetes állást tölt be, helyettesítőként 12,6%-uk dolgozik. Ahogyan az várható volt, többségük nő, csak minden huszadik pedagógus férfi. Érdekes, hogy falun kétszer annyi férfi tanít, mint városban.

Annak ellenére, hogy mind a két megyében van olyan intézmény, amely egyetemi szintű képzést nyújt a pedagógusoknak, a megkérdezett tanítók csak 40,12%-a rendelkezik egyetemi szintű képzettséggel, mesterit csak 0,58%-uk végzett. Nagyobb részük tehát nem rendelkezik egyetemi végzettséggel: legtöbben középiskolai szakképesítéssel rendelkeznek (39,11%), ennél kisebb arányt képviselnek a főiskolát végzettek (14,43%), míg posztliceumi oklevéllel 5,77%-uk rendelkezik (1. ábra).



1. ábra: A pedagógusok végzettség szerinti eloszlása (%)

Az iskolában eltöltött idő meghatározó a gyerek későbbi pályája és a társadalomban betöltendő pozíciója szempontjából. Az iskolába lépés pillanatában a kisdíák tanulókkal kapcsolatos attitűdjeit leginkább a családi környezet determinálja, ezt a későbbiekben az iskola és a pedagógusok által nyíltan és rejtetten közvetített értékek és normák erőteljesen formálják. Ebben a formálódásban mindig jelentős szerepe van az intézmény és a szülők döntéseinek, legyen ez az iskolai rendszabályzattal vagy – ami jelen vizsgálódásunk tárgyát is képezi – akár a helyi tantervben szereplő választható tantárgyakkal kapcsolat.

Feltételezéseink vizsgálatához elemeztük a jelenleg érvényben levő, Tanügyminisztérium által jóváhagyott választható tantárgyak listáját, ami nagyon szűk: csupán két programot tartalmaz. Ennek ellenére véleményünk szerint szerencsés, hogy az Egészségnevelés (*Educație pentru sănătate*) választható tantárgy megtalálható ezen a listán (2004-től van érvényben), ráadásul mind a négy évfolyam számára ki is van dolgozva. A másik tantárgy az Európai nevelés (*Educație*



*Europa*), amelyre a III. és IV. osztályos tantervek készültek el és hozzáférhetőek a pedagógusok számára 2006 óta. Ezen kívül egy PitiClic dubluClic elnevezésű, minisztérium által jóváhagyott, közlekedési témakörű információs segédanyag használható fel a tantárgyi program kidolgozásakor.

A vizsgált osztályok a legutolsó tanévben igencsak széles palettáról választották ki az opcionális tantárgyukat. Összesen 153 féle diszciplína megnevezést használtak. Ezek között természetesen voltak egymáshoz nagyon hasonlóak, amiket később csoportosítottunk is (pl. *Szóráskoztató matematika, Játékos matematika*). A csoportosítás nem minden esetben volt egyszerű, hiszen a legbiztosabb döntéseket csak a tantárgyak tartalmi elemzésével hozhattuk volna meg, erre viszont a vizsgálatunk nem terjedt ki. Így aztán egy csoportba vettük pl. az *Egészségnevelés* és *Egészségügyi nevelés*-t is, annak ellenére, hogy véleményünk szerint ez utóbbi csak egy sajátos részhalmaza lehet az előbbinek. Ennél még különlegesebb helyzet a *Drámajátékok* és *Drámapedagógia* megnevezések. Véleményünk szerint a második ugyanazt a tartalmat kívánja fedni, mint az első, csak a megnevezésben tévedtek: nem valószínű, hogy a kisiskolában a tanulók már pedagógiai módszereket tanulnak, inkább arról van szó, hogy a tanító alkalmazza ezeket az órán. Megvizsgálva tehát a válaszokat és feldolgozva őket, az alábbi lista rajzolódott ki (2. táblázat):

2. táblázat: *A leggyakoribb választott tantárgyak a 2011/2012-es tanévben*

Sorszám	A választható tantárgy megnevezése	Gyakoriság	Százalék
1.	Egészségnevelés	107	15,2
2.	(Játékos) matematika	48	6,8
3.	Drámajáték	46	6,5
4.	Angol	42	6,0
5.	Színjátékszás	38	5,4
6.	Gyermekirodalom	35	5,0
7.	Népi gyermekjátékok	24	3,4
8.	Néptánc	18	2,6
9.	Beszédfejlesztés	17	2,4

Bőven van olyan tantárgycím, ami egyedi (a mi vizsgálatunkban 77 ilyen volt, azaz kb. 50%). Ez megfontolandó lenne azok számára, akik azon a véleményen vannak, hogy a pedagógusok egymást utánozzák (az opcionális tantárgyválasztásban is).

Az első feltételezésünkkel kapcsolatos következtetés dilemmatikus: igaz ugyan, hogy a legtöbb osztály nem a Tanügyminisztérium által jóváhagyott tantárgyat választja (ezt jól szemlélteti a regisztrált sokszínűség, a 153 féle diszciplína), mégis a legtöbbször előforduló tantárgy az Egészségnevelés (a második leggyakrabban választott tantárgyhoz képest is kétszer akkora gyakorisággal). Természetesen, mivel egyelőre nem történt meg a programok tartalmának vizsgálata, ezért nem tudjuk, hogy valóban a hivatalosan közzétett választható tantárgyi programot követik a pedagógusok, vagy egy ugyanolyan címmel ellátott egyedi készítésű dokumentum alapján tanítják ezt a tárgyat – akár külföldi curriculumokat használva. A másik jóváhagyott tantárgy, az *Európai nevelés* esetében viszont a helyzet egyértelmű: a vizsgált osztályok közül,

tanítási nyelvtől függetlenül, egyben sem tanítják ezt a tantárgyat. Létezik egy, a Tanügyminisztérium által jóváhagyott tanári segédanyag (tehát nem egy teljes program) közlekedést oktató tartalommal – ennek címe is csak egy osztály választható tantárgyának címében szerepel. A 68 román tannyelvű osztályban 26 féle tárgy létezik, ezek közül ugyancsak az Egészségnevelés a legnépszerűbb, de ebben az esetben sincs szó abszolút többségről (32%).

A második legtöbbet választott opcionális a *Drámajátzás* (együtt a már említett *Drámapedagógia* névvel: 16 megjelöléssel, ezt követi a *Minőségre nevelés* 9 jelöléssel. Külön kiemelnénk az *Angolt* (7 jelölés), amit a törvény értelmében szakos tanár vagy duplaképzéssel rendelkező (tanító-angol szak) pedagógus taníthat. Nem minden iskolában adódik meg azonban a lehetőség arra (főként pénzügyi okok miatt), hogy az elemi képzésben a tanító mellé egy szaktanárt is betegyenek az órakeretbe, aki választható tantárgyat tanítson.

Ha a különböző műveltségterületekbe próbáljuk meg besorolni az opcionálisokat (jelen pillanatig mindezt csak a tantárgy megnevezése alapján tesszük, de terveink szerint ezt a későbbiekben tartalomelemzés segítségével is elvégezzük), akkor toronymagasan a nyelv és kommunikáció területhez kapcsolható választható tantárgyak vannak előnyben.

A választható tantárgy időkeretének vizsgálata esetében az eredmények sokkal világosabbak: csak minden harmadik osztályban terveznek négy évre. Ez a tendencia a román osztályok esetében is hasonló (29,4% tervez négy évre). Megvizsgáltuk, hogy az állástípus (címzetes, helyettesítő) meghatározza-e a választható tantárgyak tervezését, de azt tapasztaltuk, hogy a „háromból egy” elv mind a két állástípusnál érvényesül, azaz csak minden harmadik tervez négy évre. Ha tovább vizsgáljuk a kérdéskört, akkor azért láthatóvá válik az, hogy a városi iskolák helyettesítő pedagógusa szinte egyáltalán nem tervez négy évre, míg falun ez a forgatókönyv igen gyakori.

## ÖSSZEZÉS

Sok egészséggel kapcsolatos adatot ismerhetett meg az emberiség az utóbbi években, évtizedekben. Ennek ellenére hazánkban kevés energia fordítódik ezek továbbadására a fiatalabb generáció számára, vagyis a gyerekek egészségnevelésére, pedig enélkül a sok összegyűjtött ismeret szinte fölöslegessé válik.

A terepen tapasztalt helyzet aggasztó: nagyon sok 7–10 éves gyermek esetében igaz, hogy a formális oktatás keretei között egyáltalán nem találkozik egészségneveléssel, hiszen ahogyan a fentiekben ismertettük, az egészségnevelés soha nem képezte a törzsanyag részét. Egyetlen esélyük a kisiskolásoknak, hogy ilyen jellegű ismereteiket a formális oktatás keretein belül szélesítsék, az a választható tantárgy. Ennek vizsgálata viszont kimutatta, hogy sovány vigasz az, hogy az Egészségnevelés tantárgy a legtöbbször megjelölt opcionális tantárgy, hiszen egy roppant színes palettáról van szó, 153 féle tantárgyról, ahol az Egészségnevelés a maga kb. 15%-ával már első tud lenni. Magyarán: az esetek 85%-ában a kisiskolások nem tanulnak egészségnevelést az iskolában. Az új tanügyi törvény viszont úgy tűnik, enyhít ezen a helyzeten: a 2012–2013-as tanévben elinduló előkészítő osztályok curriculumában, a törzsanyag részeként, már több diszciplína keretében is van lehetőség egészségnevelésre (Személyiségfejlesztés, Társadalmi nevelés,

*Zene és mozgás és Testnevelés*), habár ezek közül egy már meg is szűnik a jövő tanévtől (*Társadalmi nevelés*).

## IRODALOMJEGYZÉK REFERENCES

1. Antal, Andrei (1978). *Igiena școlară. Teoria și practica promovării sănătății copiilor și tinerilor din colectivități*. Ediția a II-a, Editura medicală, București
2. Buda Béla (1995). *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*. TÁMASZ, Budapest
3. Gyenge Eszter (1998). *Iskolai mentálhigiéné a gyermekpszichiáter szemszögéből*. In: Iskolai mentálhigiéné. Pannónia Könyvek
4. Horváth Miklós (1980). *Egészségnevelés*. Kossuth kiadó, Budapest, 294. old. <http://mek.oszk.hu/07300/07334/07334.htm> (2012. 02. 18.)
5. Kaposvári Júlia (szerk.) (2001). *Egészség és gazdagság Európa fiatal generációjának, a megelőzés kihívásai*. EUSUHM Nemzetközi Konferencia, Budapest
6. Matthey A. E. (1996). Teach us Body Sense: A health education program for primary students. *Pediatric Nursing*. Nov-Dec.
7. Meleg Csilla (2002). Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar pedagógia* 102. évf. 1. szám 11–29.
8. Somhegyi Annamária (2006). Egészségnevelés és egészségfejlesztés a közoktatásban. *Mester és Tanítvány*. IV. <http://www.btk.ppke.hu/uploads/files/10.pdf> (2012. 03. 05.)
9. Zsindely Sándor (1936). A magyar iskola-egészségügy történelmi emlékei. *Iskola és egészség*. 3. 4. szám 358–371.



ET ————— 2  
MEZŐNY



Katona Péter

## **A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem marosvásárhelyi műszaki és humántudományok karának vonzásterülete. A vonzásterület dinamikai vizsgálata az expanzió tükrében**

*Erdély felsőoktatási centrumainak a vonzásterülete empirikus kutatási módszerekkel jelenleg még feltáratlanok. Ezek közül Marosvásárhely jelentős felsőoktatási centrum, a történeti Székelyföld kulturális központja évszázadok óta. A város középfokú oktatási vonzáskörzetének helyi és megyei szinten van jelentősége. A felsőoktatási intézmények vonzásterülete regionális és országos jelentőségű, ami intézményenként eltérő jellegű lehet. Mindez a képzési programok kínálatától, a társadalmi igényektől, a közlekedési infrastruktúra jellemzőitől, a város elérhetőségétől függ nagyrészt. Jelen tanulmányban lehatárolásra kerül a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Műszaki és Humántudományok Kara Marosvásárhelyen működő intézményének a vonzásterülete. A vonzásterület struktúrája és dinamikája a felsőoktatási expanzió tükrében kerül bemutatásra.*

### BEVEZETŐ

A felsőoktatási expanzió a volt kommunista blokk országokban gyorsuló fázisba lépett a rendszerváltás utáni időszakban. A tanulmányaikat felsőfokon folytatni akarók 1990-ig korlátozottan vehették igénybe a felsőoktatási intézményeket az ismert tervutasításos rendszert működtető politikai hatalom elveinek megfelelően. Magyarán: a szovjet érdekszférába tartozó országokban akadályozták, mesterségesen késleltették a felsőoktatás kiterjedésének normális folyamatát (Kozma, 2010).

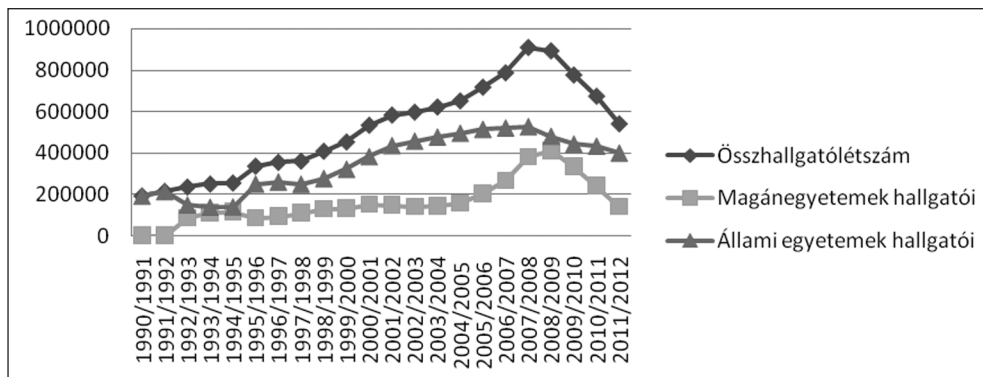
A 90-es évek végére Romániában a hallgatólétszám megháromszorozódott az 1989/1990-es egyetemi évhez viszonyítva (Bárdi – Berki – Ulicsák, 2001). Ezt követi a 2000-es évek gyorsuló növekedése, ami 2008-ban éri el a maximumot (1. ábra). Ez a növekedés a társadalmi-gazdasági igények változásával magyarázható (Papp, 1998), ami a munkaerőpiac szerkezetének változásaira való érzékeny reagálás volt. A felsőoktatási intézmények intézményi differenciálódással, képzési program-diverzifikációval válaszoltak a jelenségre (Hrubos, 2011).

Az expanzió kapcsán fontos említeni azt az OECD kutatást, miszerint homogén társadalmakban az expanzió terjedése gyorsabb, mint etnikai, nyelvi szempontok szerint megosztott államokban. Ennek az oka, hogy a többségi társadalom domináns közösségei korlátozzák az etnikai kisebbség hozzáférését a felsőoktatáshoz. Ez visszafogott expanziót eredményez. A kutatás rávilágít arra is, hogy a kisebbségi kontroll alatt levő felsőoktatási intézményekben és prog-

ramokban magasabbak a részvételi mutatók és a programok is eredményesebbek (Salat – Papp – Csata – Péntek, 2010).

Romániában a törvényi hiátusra a rendszerváltást követő időszakban gombamód jelentek meg a magánegyetemek (Bárdi – Berki – Ulicsák, 2001). Ez a folyamat csak az oktatási törvényi szabályozások, az akkreditáció és a gazdasági válság hatására lassult le 2008 után, ami a magánegyetemi hallgatók számának alakulásában is megmutatkozik (1. ábra).

Az expanzió jelensége az országos szint és a helyi szint között valamelyest különbségekkel zajlott, ebben a vonatkozásban meghatározó volt a felsőoktatási centrum intézményi rendszerének a szerkezete és programkínálata.



Forrás: INS<sup>1</sup>: Anuarul Statistic al României 2010 alapján, kiegészítve, a szerző szerkesztése.  
1. ábra: *A hallgatólétszám alakulása Romániában intézménytípusonként (1990–2012)*

Marosvásárhelyen 2008 után sem számolunk hallgatói létszámcsökkenéssel, ami az országban nem sok egyetemi központban volt érzékelhető 2012-ben. A felsőoktatási expanzió hatása térben is jól nyomon követhető (3, 4 és 8 ábrák). Ez a jelenség a felsőoktatási intézmények vonzáskörzetének dinamikai vizsgálatára is lehetőséget teremt.

A városok vonzáskörzetének a lehatárolása a közgazdaságtanban és a településföldrajzban klasszikus kutatási témának számít. A gazdaság- és területfejlesztési stratégiák kidolgozása során elengedhetetlenek ezek a kutatási eredmények, amelyek megalapozzák a modern államokban a funkcionális térszervezést, a regionalizálást.

Benedek szerint (Benedek, 2000) „nem folytathatunk térkutatást és régióanalízist csupán a tudomány kedvéért, hanem az elért eredményeket a regionális és/vagy helyi közösségek esélyeinek növelésére kell felhasználni.” Jelen tanulmány elkészítése is mindezek figyelembevételével történik.

A rendszerváltás utáni magyar földrajztudományban lezajlott paradigmaváltás megerősítette a társadalomföldrajz létjogosultságát, amely kutatásaiban a cselekvő ember térbeli viselkedésére helyezte a hangsúlyt. A Patzsch-féle alapfunkciókat kutató tudományterületek a társadalomföldrajz részstudományai (Császár, 2003). A társadalomföldrajzon belül a kulturális földrajz a

1 INS=Institutul Național de Statistică



földrajztudomány leggyorsabban fejlődő területe, amelynek megközelítése és tartalma régióként és szerzőnként változik (Tócsányi –Tóth, 2002). A kulturális földrajz alrendszerként fogható fel az oktatásföldrajz, amely az oktatáskutatás területi dimenzióinak vizsgálatára szolgáló új tudományterület. Ez az új tudomány a terület-, a humán erőforrás és az oktatásfejlesztés metszéspontjában álló problémákra fókuszál, és célja elsősorban a fejlesztés és a politikai döntések megalapozása (Császár, 2003).

Az oktatásföldrajz magyarországi meghonosítója, Császár Zsuzsa 2003-ra elvégezte a magyar közoktatás területi sajátosságainak oktatásföldrajzi elemzését. Az elemzés végén további kutatási irányokat vázolt fel. Ezek közül kiemelendő a felsőoktatás és a területi folyamatok kapcsolatának elemzése, a felsőoktatás és beiskolázási körzeteinek a lehatárolása, valamint a felsőoktatás térségformáló szerepének a vizsgálata.

A teljesség igénye nélkül jelen tanulmány is ezeket a kutatási irányvonalakat követi, amelynek legfőbb célja viszont a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Műszaki és Humántudományok Kar vonzásterületének a lehatárolása, és a területi kapcsolatokat alakító tényezők feltérképezése. Mindezen problémák megoldása az erdélyi magyar oktatásfejlesztést kívánja segíteni.

Még mielőtt rátérnénk a vonzásterületek, vonzáskörzetek lehatárolási problematikájára, fontos jelezni, hogy jelen tanulmány szerzője a térfelfogás szempontjából a modern regionális földrajzi irányzatot képviseli, amely szerint a tér, a régió nem abszolút értelemben fogható fel, hanem relacionálisan, szubjektum centrikusan. Ebben az esetben a tér, a régió a társadalmi interakciók eredménye, amelyet a kutatási módszerek, lehatárolási kritériumok jelentősen befolyásolnak, de mindenképpen fontos a lehatárolt régiók empirikus vizsgálata a régióban élő egyének perspektívájából (Benedek, 2000).

Fontos megjegyezni, hogy az eddigi kutatások során nem sikerült a szakembereknek egységes elvi vagy gyakorlati lehatárolási módszert elfogadni. Megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban is, hogy melyek azok a városi alapfunkciók, amelyeket ajánlatos figyelembe venni a városok komplex vonzáskörzetének lehatárolása során.

A városok vonzáskörzetén a településföldrajzban a szakemberek a város városi funkciói (oktatási, kereskedelmi, egészségügyi stb.) által vonzott településeket értik. A város és vonzott települések közötti kapcsolatokat a város bizonyos szerepköre hívja életre (Bujdosó, 2009a). Ezeknek a kapcsolatoknak az intenzitását határozzák meg, számszerűsítik, amelyek a vonzáskörzet struktúráját is meghatározzák. Általánosan elfogadott tény, hogy ahány funkció, annyi vonzáskörzet létezik (Bodor – Pénzes, 2012), de komplex vonzáskörzet lehatárolása csak a középfokú funkciók figyelembevételével történhet.

Az egyes városok vonzáskörzeteit a kutatók mind elméleti, mind empirikus úton megpróbálták lehatárolni. Az elméleti lehatárolási módok közé tartóznak, az ún. gravitációs modellek is, amelyek deduktív vizsgálati módszerek, és a fizikából átvett Newton tételén alapszanak. Piackutatók használták az Egyesült Államokban a kereskedelmi és szolgáltatási vonzás meghatározására. Két fontos eleme van a modellnek: a tömeg és a távolság. A tömeg szerepét számos mutatóval is helyettesíthetjük: népességszám, vásárlónépesség, kiskereskedelmi egységek alapterülete, lakások száma. A távolság lehet időtávolság, tértávolság vagy költségtávolság (Bujdosó, 2009a).

W. Reilly 1929-ben ezzel a módszerrel 150 város kiskereskedelmi vonzását vizsgálta meg az Egyesült Államokban. Feltételezése szerint két kereskedelmi központnak egy köztük lévő  $x$  településre gyakorolt vonzása egyenesen arányos a két város lakosságával, és fordítottan arányos az  $x$  távolság négyzetével (Reilly, 1929, idézi Bujdosó 2009a). A módszert az évek során tökéletesítették, és többek között Papp Antal is használta kisebb módosításokkal Debrecen és a környező kiemelt felsőfokú központok (Miskolc, Szeged) és az alacsonyabb rangú központok közötti vonzási határvonalak kijelölésére (Papp, 1981).

A kutatók egyetértenek abban, hogy a gravitációs modellek alkalmazása csak akkor járhat sikerrel, ha a városok közötti térstruktúra homogén, szabályos településekből áll, a gyakorlatban viszont a legtöbb esetben nem így van. Kiegészítő módszerről beszélünk, ami más módszerekkel kombinálva adhat megbízható eredményt (Bujdosó, 2009a).

Az empirikus vizsgálati módszerek sokkal időigényesebb kutatási módszerek, amelyek alkalmazása közelebb visz a valósághoz. Ezek közül az ankét módszer és az ügyfélszámlálás módszerét kell megemlíteni. Az interurbán telefonhívások módszerét a múltban jó eredményekkel használták Magyarországon, amelyet először W. Christaller (Christaller, 1933 idézi Bujdosó, 2009a) vezetett be a szakirodalomba az ismert központi helyek elméletének közreadásával. Tóth József a dél-alföldi vonzásközpontok vonzásterületeinek lehatárolására használta a módszert (Tóth, 1974).

A teljesség igénye nélkül említettem meg ezeket a módszereket, anélkül, hogy részletekbe bocsátkoztam volna, mivel témám nem egy város komplex vonzáskörzetének lehatárolása, hanem egy – középfokú funkciók vonzását meghaladó – felsőoktatási vonzásterület vizsgálata.

Az empirikus kutatási módszerek közül az ankét módszert és az ügyfélszámlálás módszerét kell kiemelni.

Az ügyfélszámlálás (hallgatólétszám számlálás) a településföldrajz fentebb leírt témaköréhez kapcsolódik, de valójában az oktatáskutatás, ezen belül az oktatásföldrajzban is használt módszer. Az oktatásföldrajzi kutatások nagy számban alkalmazzák a társadalomföldrajzban (település- és gazdaságföldrajz) alkalmazott módszereket (kartográfikus módszer).

## SAPIENTIA ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEM, MAROSVÁSÁRHELYI MŰSZAKI ÉS HUMÁNTUDOMÁNYOK KARA

Erdélyben az önálló magyar egyetem létrehozása 2000-ben konkretizálódik, amikor Kolozsváron létrehozzák a Sapientia Alapítványt. Az alapítvány első ülésén megerősítik az önálló magyar egyetem létrehozásának szándékát. Ugyanebben az évben születik megállapodás a Sapientia Alapítvány és a Határon Túli Magyarok Hivatala között az egyetem finanszírozása érdekében<sup>2</sup>.

Míndez a cselekvés is annak tulajdonítható, hogy a rendszerváltás óta eltelt időszakban semmilyen eszközzel nem sikerült elérni az önálló állami magyar egyetem létrehozását Romániában (Salat – Papp – Csata – Péntek, 2010).

Az akkreditációs folyamat befejeztével jogi alap létezik az egyetem állami finanszírozására, kérdés hogy lesz elegendő politikai akarat erre, mivelhogy ilyen finanszírozási modell létezik Európában (Tonk, 2012).

---

2 <http://www.sapientia.ro/data/letoltheto/Sapientia-EMTE-kronologia.pdf>

Az egyetemalapítás és rendszerszintű működtetése különböző földrajzi helyszíneken stratégiai célokat követett. A marosvásárhelyi kar többek közt a város népességi arányainak ellensúlyozását célozza meg, a csíkszeredai kar a térség felzárkóztatását szolgálja. A kolozsvári fakultás az erdélyi magyarság szellemi központjának fel nem adását, valamint a román nemzetpolitikai törekvések ellensúlyozását hivatott megvalósítani (Tonk, 2012).

Az I/2011. évi új oktatási törvény sem biztosítja az önálló állami magyar egyetem létrejöttéhez a törvényi keretet (Monitorul Oficial, Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011/cap. II. art. 135.).

A törvényrendelet felsőoktatási fejezete viszont jelentős változásokról árulkodik és irányt mutat a felsőoktatás aktuális problémáira: az expanzióra, az EFT<sup>3</sup>-be való integrációra, a bolonjai folyamatra, a magánegyetemi rendszer egyoldalúságára, a minőségbiztosítás szükségességére, az állami szerepvállalás újragondolására és az egyetemi hierarchia kialakításának szükségességére (Veres, 2012).

A Sapientia EMTE<sup>4</sup>-en 2001-ben tartanak először felvételit az engedélyezett szakokon. Elindul a képzés Csíkszeredában és Marosvásárhelyen, majd 2003-tól Kolozsváron is.

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Műszaki és Humántudományok Karán<sup>5</sup> jelenleg a következő képzési programokon folyik az oktatás-képzés: informatika szak, mechatronika szak, számítástechnika szak, automatika és alkalmazott informatika szak, számítógépes művelettervezés és gyártásirányítás szak, távközlés szak, kertészmérnöki szak, kommunikáció és közkapcsolatok szak, pedagógia szak, egészségügyi szakpolitikák és szolgáltatások szak, fordító és tolmács szak.

Az egyetemen számos kutatóközpont is működik (matematika-informatika, média-kommunikáció, automatizálás, számítástechnika, alkalmazott fizika, kertészet, biológia, alkalmazott kémia és ipari mérnöki kutatási területen)<sup>6</sup>.

## MÓDSZEREK

Az adatgyűjtés során szerzett információk szerint a 2002/2003-as egyetemi évben 260-an, a 2007/2008-as egyetemi évben 422-en és a 2012/2013-as egyetemi évben 1271 hallgató tanult a marosvásárhelyi fakultáson. A vonzásterület lehatárolása a településföldrajzi szakirodalomban jól ismert vonzásintenzitási mutató alapján történt meg. Az adatbázist több időkeresztmetszetben (2002/2003, 2007/2008, 2012/2013) az intézmény anyakönyvéből és elektronikus adatbázisából sikerült összeállítanom. Az adatbázisban a hallgatók lakhelyét (település) rögzítettem megyénként. Községhatáros alaptérkép állt rendelkezésemre a térképi megjelenítés céljából, mivel Romániában a község a legkisebb közigazgatási egység. Ebből kifolyólag a településeket csoportosítani kellett községenként, hogy a térképen való megjelenítés feltételei adottak legyenek. Az így összesített adatokhoz a népszámlálási adatokat rendeltem hozzá (2002-es és 2011-es

3 Európai Felsőoktatási Térség

4 Erdélyi Magyar Tudományegyetem

5 <http://www.ms.sapientia.ro/hu>

6 <http://www.ms.sapientia.ro/hu/kutatokozpontok>

népszámlálási adatok<sup>7</sup>). A vonzásintenzitási térképeket a MapInfo Professional 11.0 szoftver segítségével készítettem el.

A vonzásintenzitási mutató kiszámításához a következő képletet alkalmaztam:

$$V_i = Hsz \times 1000 / N_k$$

ahol:  $V_i$  – vonzásintenzitás

1000 – állandó (1000 főre számolunk vonzást)

$Hsz$  – hallgatószám

$N_k$  – község népessége.

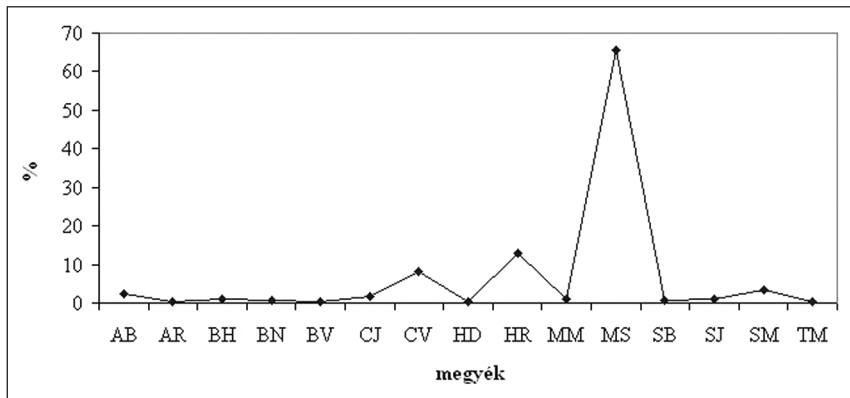
## EREDMÉNYEK

A Sapientia EMTE MHTK Marosvásárhelyen a Kántor-Tanítóképző Főiskola és a Református Asszisztensképző Főiskola mellett olyan felsőoktatási intézmény, ahol kizárólag magyar nyelven folyik az oktatás (kivételesen a román nyelv és más idegen nyelvek oktatása). Ebből feltételezzük, hogy a felsőoktatási intézmény vonzásterülete a magyarlakta megyék településeire terjed ki.

Három időkeresztmetszetben számoltam ki a vonzásintenzitási mutatót: 2002/2003-as, 2007/2008-as és a 2012/2013-as egyetemi évekre. Mindez a vonzásterület dinamikai vizsgálatát és az expanzió figyelemmel követését is lehetővé tette az említett időszakban.

Az első időkeresztmetszetben két évfolyam adatai kerültek feldolgozásra, mert az említett 2002–2003-as egyetemi évben csak két évfolyam működött az intézményben. A következő időkeresztmetszetekben már a teljes évfolyami létszámokkal dolgoztam. Az eredményeket vonzásintenzitási térképen jelenítettem meg és hasonlítottam össze.

A 2002/2003-as egyetemi évben a két évfolyamon 436 hallgató<sup>8</sup> kezdte el tanulmányait a felsőoktatási intézményben. A hallgatók százalékarányos megyénkénti megoszlása a 2. ábrán figyelhető meg.

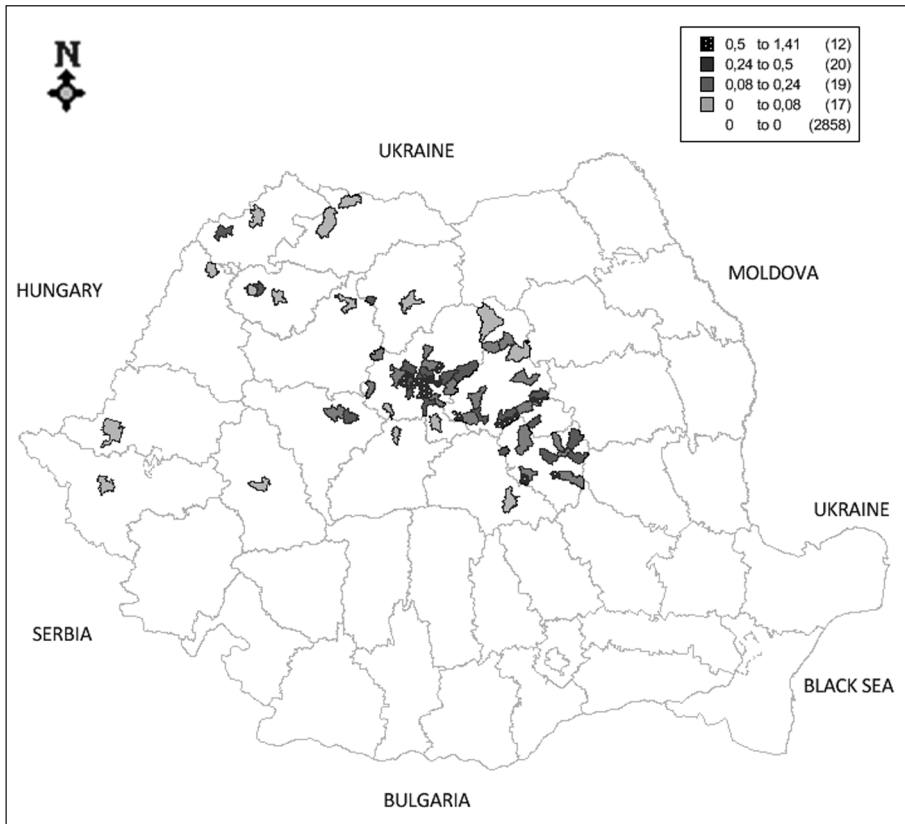


Forrás: intézményi adatszolgáltatás, a szerző szerkesztése.

2. ábra: A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Műszaki és Humántudományok Kar hallgatóinak származási helye megyénként a 2002/2003-as egyetemi évben (%)

<sup>7</sup> 2011-es hivatalos, de nem végleges népszámlálási adatok

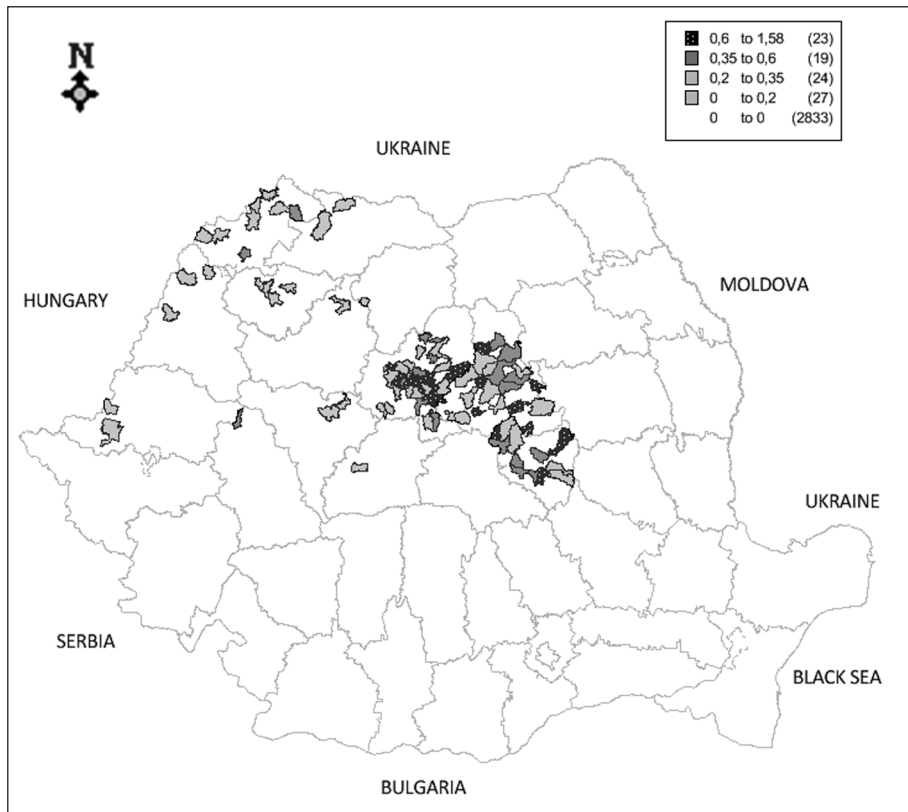
<sup>8</sup> Adatszolgáltatás alapján mért hallgatólétszám



Forrás: intézményi adatszolgáltatás, a szerző szerkesztése.

3. ábra: *A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi MHTK vonzásterülete 2002/2003-as egyetemi évben*

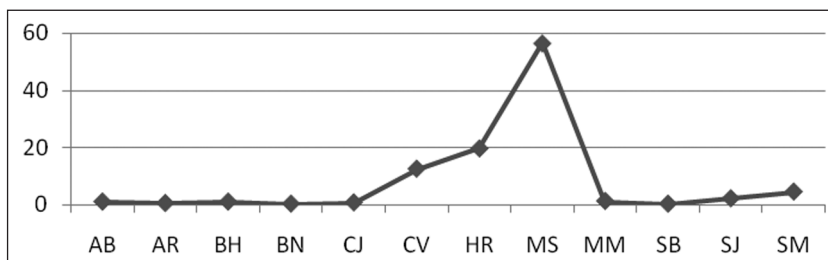
A magyarlakta megyék községei, ezen belül a történelmi Székelyföldből kialakított Maros, Hargita és Kovászna megyék települései emelkednek ki jelentősebb vonzással. Az intézmény elérhetősége, képzési programjai ugyanakkor fontos tényezők, amelyek a vonzásterület alakulását megszabják. A 2002/2003-as egyetemi évben a vonzásterület hézagosnak mondható, ami az alacsonyabb hallgatólétszámmal magyarázható. Jelentős megemlíteni, hogy ezekben a kezdeti években a képzési programok nem akkreditált ideiglenes működési engedéllyel rendelkeztek, amelyek hatással voltak a hallgatói választásra a felvételi idején. A legtöbb hallgató a történelmi Székelyföld városi központjaiból érkezik, de a mérvadó a vonzásintenzitási térkép elkészítésénél az 1000 főre számított hallgatószám, amely a térképen különbségeket eredményez községszinten.



Forrás: intézményi adatgyűjtés, a szerző szerkesztése.

4. ábra: *A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi MHTK vonzásterülete 2007/2008-as egyetemi évben*

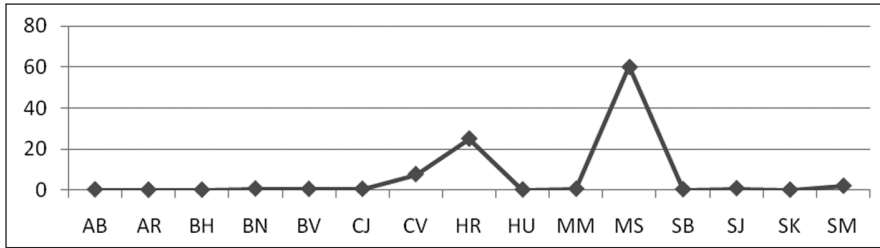
A 2007/2008-as egyetemi évben a hallgatólétszám 423. A történelmi Székelyföld megyéiből érkező hallgatókon kívül a Partium, főleg Szatmár megye néhány településének mutatói emelkednek ki.



Forrás: intézményi adatgyűjtés, a szerző szerkesztése.

5. ábra: *A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi MHTK hallgatóinak aránya megyénként (2007–2008)*

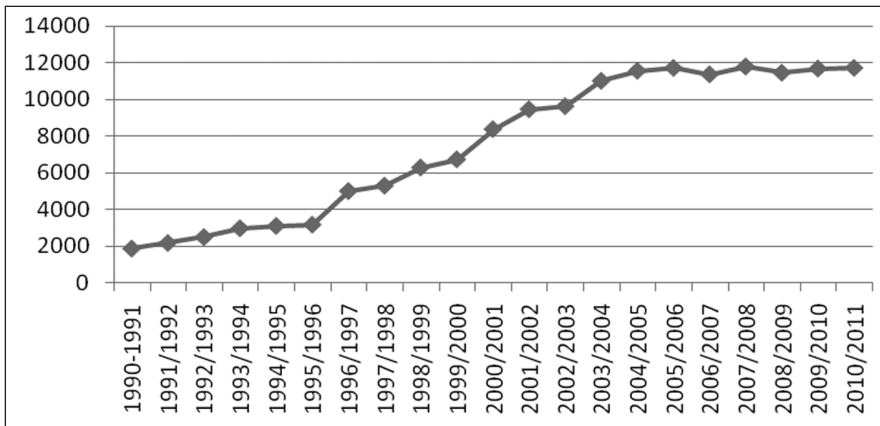
A vonzásterület konszolidálódni látszik, noha a hallgatólétszám a 2002/2003-as egyetemi évhez képest nem gyarapodott az intézményben. Fontos megjegyezni, hogy ebben az egyetemi évben az országban hallgatómaximumot regisztráltak (907 353 hallgató). Ez, a vizsgált intézményben nem jellemző jelenség.



Forrás: intézményi adatgyűjtés, a szerző szerkesztése.

6. ábra: A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi MHTK hallgatóinak aránya megyénként<sup>9</sup> (2012–2013)

A 2012/2013-as egyetemi évben a hallgatólétszám országos szinten jelentősen csökkent a 2007/2008-as egyetemi évhez képest, amely főleg a magánegyetemek hallgatólétszám csökkenésével, az iskolás korosztály alacsonyabb beiskolázási mutatóival és a kiegészítő (esti) képzési programok arányának csökkenésével magyarázható. A város hallgatólétszáma az utóbbi években stabil maradt (7. ábra), amit többek között a már említett magyar nyelvű felsőoktatás jelenléte magyaráz.



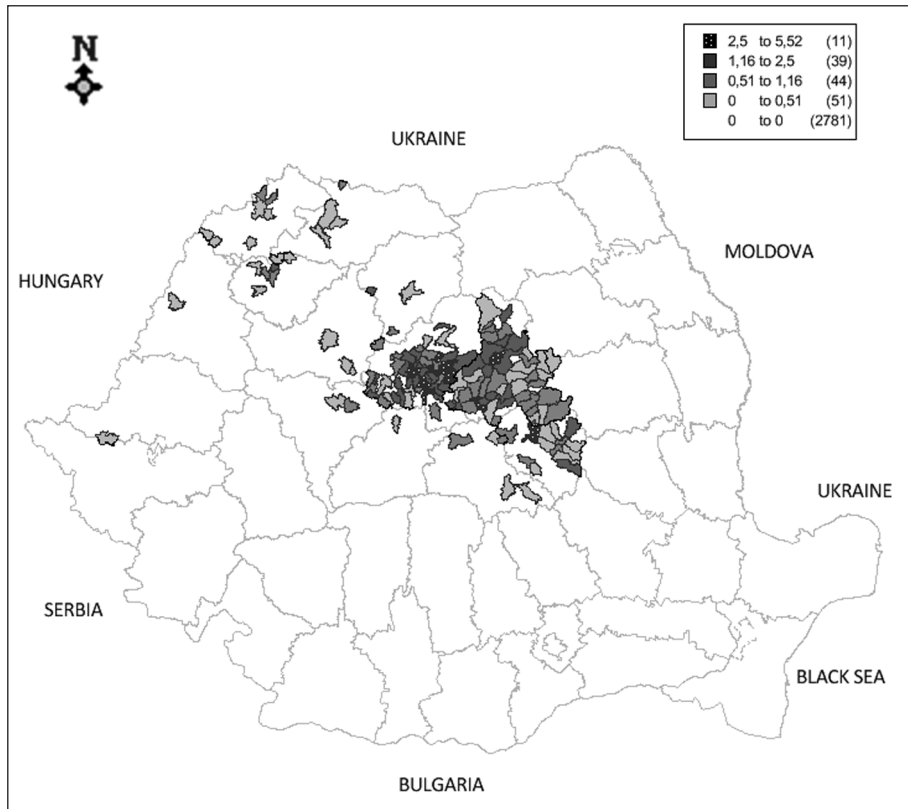
Forrás: a Maros megyei Statisztikai Hivatal<sup>10</sup> kiadványa alapján kiegészítve, saját szerkesztés.

7. ábra: A hallgatólétszám alakulása Marosvásárhelyen 1990–2011 között

9 HU=Magyarország, SK=Szlovákia

10 Anuarul Statistic al Județului Mureș, 2012.

\* Fontos megjegyezni, hogy a hivatalos statisztikákba csak az egyetemi akkreditációt elnyert intézmények hallgatói kerülnek be. A Sapientia EMTE 2012-ben nyert akkreditációt (<http://www.sapientia.ro/hu/akkreditacio>).



Forrás: intézményi adatgyűjtés, a szerző szerkesztése.

8. ábra: *A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi MHTK vonzásterülete a 2012/2013-as egyetemi évben*

Ebben az egyetemi évben 1271 hallgató tanult a 11 képzési programon. Az expanziós jelenség ebben az egyetemi évben érte el a maximumot az intézményben. Jelezzük, hogy a Sapientia EMTE 2012-től akkreditált felsőoktatási intézmény. Maros megye településeiről érkeznek a hallgatók 60%-a (ebből 428-an Marosvásárhelyről, ami 1/3-a az összhallgatólétszámnak), Hargita megye részesedése 25%, Kovászna megye településeiről érkezettek aránya megközelíti a 8%-ot. A vonzásterületről ebben az évben elmondható, hogy konszolidálódott: a történelmi Székelyföld határai körvonalazódnak a térképen. Rechnitzer és Smahó megállapítása látszik igazolódni ebben az esetben is miszerint szakok szerint változó módon és intenzitással, de megfigyelhető az intézmények vonzásteréségének fokozatos besűrűsödése (Rechnitzer – Smahó, 2008).

A Maros megyei települések mellett Hargita és Kovászna megyéből is találunk erős vonzással községet. A Partiumban Szatmár és Szilágy megye települései tűnnek ki hallgatólétszámukkal. Feltételezem, hogy a Partiumi Keresztény Egyetem Nagyváradon a Nagyváradai Egyetemmel jelentős szívó hatással vannak a Partium és főleg Bihar megyére. Természetesen Kolozsvár vonzása is domináns e téren, ami egy nagyobb méretű kutatás elvégzését igényli.



Marosvásárhely felsőoktatási vonzásterületének feltárása hamarosan befejeződik, a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi MHTK<sup>11</sup> része ennek a munkának. Erdély felsőoktatási központjai vonzásterületének feltárása fontos feladat az oktatásfejlesztés jövőjét illetően. Az önálló állami magyar egyetem, a magyar fakultások megszervezése szempontjából nélkülözhetetlen a képzési programok feltérképezése és a vonzásterületek dinamikai vizsgálata, nyomon követése. Továbbá, a végzett hallgatók elhelyezkedésének és a vonzásterület humánerőforrás-potenciáljának a vizsgálata is jövőbeni célok lehetnek, amely a térség társadalmi-gazdasági fejlesztésénél jelölné ki a követendő irányokat.

## KÖVETKEZTETÉSEK

A felsőoktatási expanzió nem cseng egybe országos és intézményi szinten. A maximum hallgató létszámot országos szinten a 2007–2008-as egyetemi évben regisztrálják, a vizsgált intézményben pedig a 2012–2013-as egyetemi évben a legmagasabb ez a szám. Fontos megjegyezni, hogy ebben az intézményben csak magyar anyanyelvűek tanulnak. Kozma Tamás a kisebbségi felsőoktatási rendszerek kiépülését modernizációs többletként könyveli el, amely az expanzióra hajtóerőként hat és a régió modernizálódását jelentős mértékben előmozdíthatja (Kozma

A megnövekedett hallgatói létszámokra az intézmények differenciálódással és a képzési programdiverzifikációval válaszolnak. Ez a folyamat a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Műszaki és Humán Tudományok Karán is jól nyomon követhető (nagyraoszt akkreditált alapképzés és mesteri képzés jelenleg, amely bővülést jelent az ideiglenesen engedélyezett, de még nem akkreditált szakokhoz képest).

Az anyanyelvi felsőoktatási képzés utánpótlását a magyarlakta megyék települései biztosítják évről-évre. Meghatározó a történelmi Székelyföld településeinek szerepe a marosvásárhelyi intézmény vonzásterületét illetően. A lokalitás erősödése követhető nyomon az évek folyamán (nő a Maros megyei hallgatók aránya (2012/2013-ban 60% volt).

A hallgatói piac térben egyre jobban összesűrűsödik, amit általánosan Rechnitzer is megállapít kutatásaiban (Rechnitzer, 2009).

Az akkreditáció sikeres lezárása 2010-ben és hivatalos elismerése 2012-ben a hallgatólétszámra is hatással volt.

A hallgatólétszám szinten tartása a képzés minőségének és a diplomák munkaerőpiaci értékének függvényében fog változni a közeljövőben.

A jövőben az alapképzés fokozatosan általánossá fog válni, ami országos viszonylatban a munkaerőpiacra fog felkészíteni szakembereket. A mester- és doktorképzés szűrőhatással jelentkezik intézményi szinten, amely a kutatás és fejlesztési ágazatoknak képez szakembereket. Mindez a Bologna folyamat hatásának köszönhető, amelyre a háromciklusú felsőoktatási képzés jellemző. Számos szakember megkérdőjelezi a folyamat sikerességét országos és regionális szinten. Szerintük a nyugat-európai egyetemek az egyedüli nyertesei ennek a folyamatnak (Felsőoktatási Kerekasztal I. megszólalói: Dávid L., Péter L., Veres V., Talpas B. 2010).

11 Műszaki és Humántudományok Kar

A jövőben olyan képzési programok indítása célszerű, amelyek hiányoznak a magyar anyanyelvi egyetemi képzés palettájáról, amely reményeink szerint csak bővülni fog a jövőben.

A felsőoktatási expanzió a volt kommunista blokk országában, így Romániában is megkétszerezte jelentkező más fejlett országhoz képest, de a rendszerváltás után rövid idő alatt jelentős fejlődés volt észlelhető a jelenséget illetően. Az expanzió az országos szint és helyi szint között is eltérésekkel zajlik, de ha intézményi szintre megyünk le, akkor láthatjuk, hogy a Sapientia EMTE MHTK - án a kiterjedés aránya a 2012–2013-as évben éri el a maximumot úgy hallgatószám, mint a képzési programok tekintetében. Ezt a jelenséget esetünkben az egyetemi akkreditációs folyamat sikeres befejezése jelentősen befolyásolta.

## FORRÁSJEGYZÉK REFERENCES

1. A terület és településfejlesztés alapjai II. Szerk. Süli-Zakar István. Dialog Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 2010.
2. Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához. Szerk. Szikszai Mária. (2010) MTA-KAB Felsőoktatási Munkacsoportja. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
3. Bárdi N. – Berki A. – Ulicsák Sz. (2001). Erdélyi Magyar Tudományegyetem megvalósíthatósági tanulmánya. HTMH, Budapest/<http://adatbank.transindex.ro/cedula.php?kod=150/> letöltve: 2013. 03. 21.
4. Beluszky P. (1974). Nyíregyháza vonzáskörzete, a város-falu kapcsolatok jellege és mennyiségi jellemzői Szabolcs-Szatmár megyében. Akadémiai Kiadó, Budapest.
5. Beluszky P. (1999). Magyarország településföldrajza. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
6. Benedek J. (2000). A társadalom térbelisége és térszervezése. Risoprint, Kolozsvár.
7. Berényi I. (1965). Kiskőrös vonzásterülete. Földrajzi Értesítő XIV. pp. 113–129.
8. Berényi I. (2003). A funkcionális tér szociálgeográfiai elemzése. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest.
9. Bodor N. – Péntes J. (2012). Eger komplex vonzáskörzetének dinamikai vizsgálata. In: *Tér és Társadalom*, 26 évf., 3 szám. pp. 30–47.
10. Bujdosó Z. (2009a). A megyehatár hatása a városok vonzáskörzetére Hajdú-Bihar megye példáján. Debreceni Egyetemi Kiadó.
11. Dövényi Z. (1977). A vonzáskörzetek történeti kialakulásának és változásának vizsgálati lehetőségeiről. In: *Alföldi Tanulmányok*, Békéscsaba. pp. 132–142.
12. Hrubos I. (2011). Intézményi sokféleség a felsőoktatásban. – In: *NFKK Füzetek* 8/2011. pp 9–30.
13. Katona P. (2008). The Attraction zone of Secondary Education of Târgu Mureş. – In: *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Geographia*, LIII, 1, 2008. pp. 169–174.
14. Kozma T. (2000). Kisebbségi oktatás Közép-Európában. – In: *Educatio*, 2000/II. pp. 221–238.

15. Kozma T. (2010). Expanzió, tények és előrejelzések 1983–2020. – In: *Educatio*, 2010/1, Tavasz. pp. 7–18.
16. M. Császár Zs. (2003). A magyar közoktatás területi sajátosságainak oktatásföldrajzi elemzése. PhD értekezés, Földtudományok Doktori Iskola, Pécs.
17. Magyarai T. (2012). A romániai magyar egyetem ügyének vitája a kilencvenes években. – In: *Pro Minoritate*, 2012 Tavasz./letöltve: 2013.10.03. [http://www.prominoritate.hu/fof\\_61.html](http://www.prominoritate.hu/fof_61.html)
18. Mendöl T. (1963). Általános településföldrajz. Akadémiai Kiadó, Budapest.
19. Monitorul Oficial al României, Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011/cap. II. art. 135./letöltve: 2013. 10. 03.
20. Monitorul Oficial al României, Partea I nr. 222 din 3 aprilie 2012/letöltve 2013. 10. 05.
21. Papp A. (1981). Debrecen vonzaskörzete. In: *Alföldi Tanulmányok V.* Békéscsaba. pp. 177–204.
22. Papp Z. A. (1998). A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. – In: *Magyar Kisebbség*, IV. évf. 1998/3–4 (13–14) sz.
23. Pozder P. (1987). Eger vonzaskörzete. *Studia Geographica*, Debrecen.
24. Rechnitzer J. – Smahó M. (szerk.) (2008). Unirégió. Egyetemek a határ menti együttműködésben. MTA RKK, Pécs - Győr.
25. Rechnitzer J. (2009). A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. – In: *Educatio* 2009/1. pp. 50–63.
26. Székelyföld. A Kárpát-medence régiói. Szerk. Horváth Gy., MTA-RKK – Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 2003.
27. Teperics K. (2009). A debreceni oktatásterületi kapcsolatainak történelmi előzményei. In: *Föld és Ember Új Évfolyam I. (XI.)* 1–2. sz. Didakt Kiadó-DE Néprajzi Tanszék, Debrecen. pp. 61–83.
28. Timár J. (1983). Vonzaskörzet-vizsgálatok Szarvas és Gyoma térségében. In: *Alföldi Tanulmányok VII.*, Békéscsaba. pp. 233–254.
29. Tonk M. (2012). Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatás-politikában. Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE. – In: *Pro Minoritate*, 2012 Tavasz./letöltve: 2013. 10. 03. [http://www.prominoritate.hu/fof\\_61.html](http://www.prominoritate.hu/fof_61.html)
30. Tonk S. (2000). A magyar nyelvű felsőfokú oktatás Romániában. – In: *Educatio folyóirat* 2000/II szám – Kisebbségek Közép-Európában. Vendégszerkesztő: Kozma Tamás, Radics Imre. pp. 406–412.
31. Tóth J. – Péntes I. – Béla D. (1973). A Dél-Alföld oktatási központjainak hierarchiája és vonzaskörzetei. In: *Földrajzi Értesítő XXII.* 2–3. pp. 289–296.
32. Tóth J. – Péntes I. (1971). Szeged oktatási-kulturális vonzása és idegenforgalma. In: *Földrajzi Értesítő XX.* 1. pp. 51–62.
33. Tóth J. (1974). A dél-alföldi vonzasközpontok vonzásterületeinek elhatárolása az interurbán telefonhívások alapján. *Földrajzi Értesítő XXIII.* pp. 56–61.
34. Tóth J. (1977). Az Alföld intercentrális kapcsolatrendszer az interurbán telefonhívások alapján. In: *Alföldi Tanulmányok*, Békéscsaba. pp. 117–131.
35. Trócsányi A. – Tóth J. (2002). A magyarság kulturális földrajza. Pannónia Tankönyvek, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs.

36. Vadász I. (1981). Tiszafüred vonzaskörzete. *Studia Geographica* 4. KLTE Földrajzi Intézet, Debrecen.
37. Vadász I. (1987). Kunhegyes vonzaskörzete. In: *Alföldi Tanulmányok XI.*, Békéscsaba. pp. 279–304.
38. Veres V. (2012). Decentralizáció, minőségbiztosítás és kisebbségi oktatási jogok Romániában az új tanügyi törvényben. – In: *Pro Minoritate, 2012 Tavasz./letöltve: 2013. 10. 03.* [http://www.prominoritate.hu/fol\\_61.html](http://www.prominoritate.hu/fol_61.html)
39. Vofkori L. (1994). Erdély társadalom- és gazdaságföldrajza. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.
40. Vofkori L. (1996). Erdély közigazgatási és etnikai földrajza. Balaton Akadémia, Budapest.

## Gál Gyöngyi

# A Magyarországra áttelepedett erdélyi pedagógusok kivándorlástörténetei

*A pedagógus migráció jelenségéről kevés vizsgálat készült, mondhatnánk, hogy a pedagógusok kivándorlása „vakfoltnak” számít a migráció- és a neveléstudományi kutatásokban egyaránt. Jelen írásban kísérletet teszek arra, hogy e létező jelenséget bemutassam, értelmezzem a Magyarországra áttelepedett erdélyi magyar pedagógusok egy szűkebb csoportján.*

*Jelen tanulmány „A Magyarországra áttelepedett erdélyi pedagógusok szakmai és társadalmi integrációja” c. doktori disszertációm átdolgozott fejezete.*

Napjainkban egyre több kutatás (Erdei, 2005; L. Rédei, 2009) központi témája az oktatást érintő migrációs folyamatok bemutatása. A pedagógusokról, mint a migráció alanyairól, azonban kevés vizsgálat készült, mondhatnánk, hogy a pedagógusok kivándorlása „vakfoltnak” számít a migráció- és a neveléstudományi kutatásokban egyaránt. A kutatók figyelme valahogy elsiklott e téma felett<sup>1</sup>. Ezért jelen írásban kísérletet teszek arra, hogy e létező jelenséget bemutassam, értelmezzem a Magyarországra áttelepedett erdélyi magyar pedagógusok egy szűkebb csoportján.



1 Feltehetően az adatfelvételi nehézségek miatt

E témában végzett kutatás „hiánypótlásra” vállalkozik, bemutatva az áttelepült pedagógusok szakmai szerepfelfogásának alakulását, életútjának változását, ráirányítja a figyelmet a ma már nem kis létszámú pedagóguscsoport szakmai és értékátadó munkájára, amely a magyarországi iskolákban sok gyermek fejlődését érinti, meghatározza.

A téma összetettségéből és sokszínűségéből adódóan a jelen vizsgálat multidiszciplináris megközelítést igényel, épp ezért a neveléstudományi szakirodalom mellett elsősorban a szociológiai, a szociálpszichológiai és a vizuális szociológiai szakirodalomra támaszkodtam.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A neveléstudományi publikációk hiánya miatt, indokoltnak láttam más tudományterület szakirodalmának és tudományos eredményeinek áttekintését, sőt beépítését a dolgozatba. Romsics Ignác (2010) szerint az interdiszciplináris megközelítés napjainkra számos olyan kiváló munkát eredményezett, melyeket a történetírói szakma hagyományos eszköztárával sohasem érhetek volna el.

A dolgozat elméleti felépítésében fontos szerepe volt a szociológia migrációval foglalkozó szakirodalmának, ezen belül azon résznek, amely az áttelepedett romániai magyarság migrációs szándékaival és azok megvalósulásával foglalkozik. A rendszerváltás után több átfogó kutatási beszámoló készült az erdélyi magyarság migrációs szándékairól, konkrét terveiről (Csata és Dobos, 2001; Horváth, 2003), melyek azt bizonyítják, hogy Romániából a Magyarországra irányuló kivándorlás lényegesen megnövekedett.

Szintén kutatási eredmények (Gödri, 1998; Tóth Pál, 1997) igazolják, hogy az utóbbi két évtizedben, Romániából egyre több magyar értelmiségi telepedett át Magyarországra. A változások által generált instabil gazdasági helyzet, az egyre inkább presztízsét veszítő pedagógusi hivatás, az anyanyelven történő oktatás instabilitása, a magyarellenesség felerősödése<sup>2</sup> sok erdélyi pedagógust motivált az áttelepedésben. Tóth Pál Péter (1997) könyvében statisztikai adatként jelenik meg, hogy 1988–1994 között bevándorlás céljából 6878 felsőfokú végzettséggel rendelkező romániai személy érkezett Magyarországra. Ebből jelentős a műszaki végzettségűek (mérnökök) száma: 2169 fő, orvosok: 1349 fő és pedagógusok: 1542 fő. Az említett időszak után nem sikerült újabb adatokat szerezni a Magyarországon élő és tevékenykedő pedagógus populáció nagyságáról<sup>3</sup>.

## ERDÉLYI PEDAGÓGUSOK KIVÁNDORLÁSA

Míg a multikulturális pedagógia bevezetését és alkalmazását Magyarországon több vizsgálati eredmény és szakirodalmi áttekintő is tárgyalja, addig a migráns pedagógusok helyzetével keve-

---

2 Lásd az 1990-es „Fekete márciusi események”-et

3 Az OH pedagógusokról készülő adatbázisa tartalmazza a pedagógusok állampolgárságát, aminek az elkészülése után pontosabb adatokat kaphatunk a populáció nagyságáról.

set foglalkoznak.<sup>4</sup> Meglátásom szerint az erdélyi magyar pedagógusokat nem migránsoknak<sup>5</sup>, hanem inkább a „határon túli magyaroknak” vagy „határon túli magyar bevándorlóknak” más esetben pedig „etnikai migránsoknak” (Kováts, 2009) tekintik. Feltételezem, hogy a nyelvi és kulturális hasonlóságokból kiindulva a határon túli magyar pedagógusokat egyenjogú szakembereknek és munkavállalóknak tekintik Magyarországon. Amennyiben ez így van, a megállapítás téves, mert a rendszerváltás utáni magyar bevándorlás-politikát ismervé<sup>6</sup> az egyenjogúság és a munkavállalás erősen állampolgárság- függő volt. Interjúalanyaim legnagyobb része Románia uniós csatlakozása előtt érkezett Magyarországra, így az ő elbeszélésekben annak a korszaknak a munkavállalási problémái jelennek meg.

## ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

Mint korábban már említettem, az áttelepedett pedagóguspopulációról nincsenek elérhető statisztikai adatok, így nehéz lenne számszerűsíteni, illetve megbecsülni a csoport nagyságát. Következésképpen nem is törekedtem a kvantitatív módszertani megközelítéshez. Az adatgyűjtéshez két kvalitatív módszert használtam: a *szakmai életútinterjú* és a *fotóinterjú* módszereit. A kettős módszer használata indokolt, hiszen a legtöbb esetben egy kvalitatív módszer önmagában nem képes teljes pontossággal feltárni a vizsgálni kívánt problémát, tekintettel a módszerek azon jellegzetességeire, hogy szelektálnak. Több kutatási módszer párhuzamos használata alátámaszthatja, korrigálhatja vagy cáfolhatja egymás eredményeit és így alkalmas a kisebb mintán történő vizsgálatok során különböző módon kapott információk sokoldalúbb, objektívebb feldolgozásához és elemzéséhez (Sántha, 2011).

Kutatásomat nem alapoztam előre meghatározott hipotézisekre, helyette kérdéseket és problémaköröket határoztam meg, remélve, hogy a kutatás résztvevői hozzájárulásával egy konkrétabb, színesebb képet tudok mutatni.

Az alkalmazott interjúzási technikák egy kevert típusát használtam. Az interjú menete tartalmazta a félig strukturált interjú elemeit (kérdéskörökben gondolkodás), ugyanakkor teret enged a strukturálatlan mélyinterjú elvének is, mely szerint az interjú sziuációban az életút mesélése olyasmit is felszínre hoz, amit maga az interjúalany sem tud magáról (Solt, 1998).

Az interjúkészítés során indokoltnak tartottam időnként „engedni” az interjúalányok által diktált elbeszélési sorrendnek, ami utólag egy fontos szempontot igazolt, mivel kiderült, hogy milyen kapcsolatok vannak az interjúalánynak egyes gondolati elemei között. Az interjú egyénfüggő, ezért nem lehet előre eltervezni a tökéletes „forgatókönyvet”. Esterberg hasonlatával élve: az interjú „*sokkal inkább egy kanyargó folyó, semmint egy ping-pong mérkőzés*” (Esterberg, 2001. 103. o.). A beavatkozást abban az esetben tartottam relevánsnak, amikor egyes részletek pontosítást vagy bővebb kifejtést igényeltek.

4 Nem találtunk erre vonatkozó magyar szakirodalmat.

5 Jóllehet, sok szakirodalom hivatkozik migránsokként a határon túli magyarokra.

6 2007-től, Románia EU-s tagállammá válása óta enyhült némileg a helyzet.

7 Jelen írásban csak szakmai életútinterjúk eredményeit mutatom be.

A vizsgálandó témakörökre fókuszálva sikerült egy komplex és árnyalt adathalmazt nyerni, amelyek reprezentálták az interjúalanyok témáról alkotott szubjektív és objektív véleményeit – lehetőséget biztosítva ezzel a hiteles kutatás elvégzéséhez.

Ez a típusú interjúzás lehetővé tette az egyéni magatartások és döntések megértését, egy teljesebb és árnyaltabb képet mutatkozott meg a vizsgált jelenségről, s a mögötte húzódó ok-okozati összefüggésekről. Mindezek mellett, az interjú közvetlenségéből és őszinte hangnemből adódóan nem interjú alanyokra, hanem beszélgető partnerekre találtam azokban az emberekben, akik megosztották velem életük, talán legfontosabb eseményeit.

Az interjúkat Budapesten és több vidéki településen készítettem. Interjúalanyaimat a *hólabda* módszer segítségével választottam ki. E módszer lényege, hogy a nehezen elérhető populáció tagjait egymás ajánlásával érjük el<sup>8</sup>. Összesen 23 pedagógussal készítettem szakmai életútinterjút, amiből végül 18 került be a végső mintába. Az interjúalanyokat – figyelembe véve a kvalitatív kutatások etikai normáit – tájékoztattam a kutatás céljáról, menetéről és az eredmények közzétételének formájáról. A mintából kimaradt 6 pedagógusból ketten külföldön élnek<sup>9</sup>, három pedagógusnak nem volt romániai szakmai tapasztalata, és egy pedagógus nem vállalta a fotóinterjút.

A jegyzetelés folyamatossága már az első adatfelvételkor elkezdődött. Az interjúk a felvétel után számítógépen lettek rögzítve, elemzésükhöz az ATLAS.ti<sup>10</sup> Microsoft Windows 2008 R2<sup>11</sup> operációs rendszeren futó változatát használtam. Ezután következett kódcsaládokba rendezés folyamata. A kódok csoportosítása, vagyis a kódcsaládokba rendezés után 8 nagyobb tematikát, témacsoportot azonosítottam. Ezek segítségével lehetséges lett az interjúk strukturálása, a főbb tartalmak kiemelése. A kiemelt témacsoportok kölcsönösen kiegészítik egymást, mintegy egy-egy képeznek, tehát egyik megértése feltételezi a másik ismeretét és megértését.

A dolgozat kvalitatív szemléletéből adódóan fontos szerepe van az elmesélt és megélt élettörténeteknek, élettörténeti epizódoknak. Nem törekedtem felülvizsgálni és ellenőrizni ezek igazságtartalmát, azt tartottam fontosnak, hogy a történetek hogyan és miért lettek elmondva.

Az interjúk a következő témakörökre<sup>12</sup> épültek: 1.) a romániai szakmai pályafutás főbb eseményei, 2.) a Magyarországra történő áttelepedés megszervezése és kivitelezése, 3.) az áttelepedést követő időszak, 4.) a társadalmi beilleszkedés folyamata, 5.) a szakmai beilleszkedés, 6.) a két ország pedagógusképzéseinek fontosabb különbségei és 7.) az iskolák belső világának a jellemzése az interjúalanyok tapasztalatai alapján.

A tartalomelemzés során létrehozott kódlista alapján egy árnyaltabb képet kaptam az áttelepedett pedagógusok szakmai és társadalmi beilleszkedéséről, szakma- és szerepfelfogásáról.

8 Bizalmon alapuló megközelítési mód

9 Emiatt az ő életútjuk különbözik a Magyarországon élő pedagógusokétól.

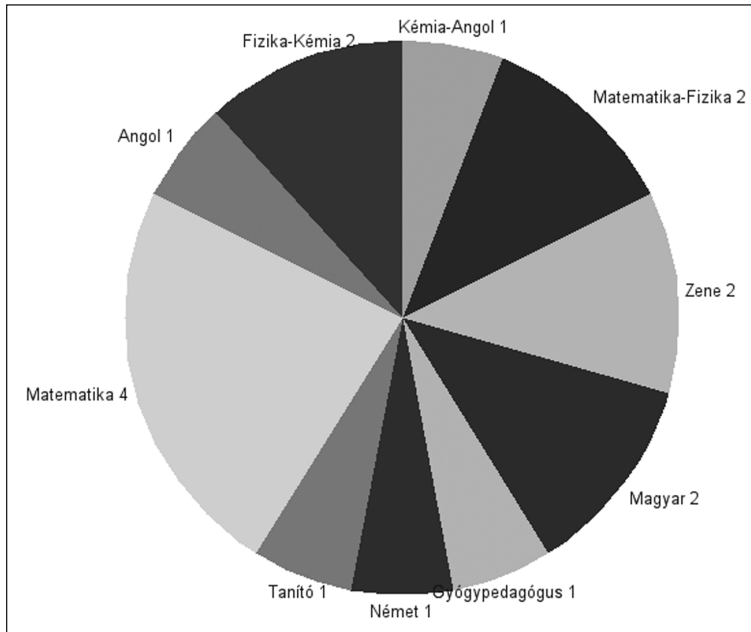
10 ATLAS.ti diákverzió, személyes használatra az alany tanulmányai alatt használható. Műszaki korlátozást nem tartalmaz. A referencia szám: 36425892 (*Carsten, Clemens, Fritz, Taylan és Todor*, 2013).

11 Microsoft Academic Alliance License a DreamSpark(tm) program keretén belül. Product ID: 55041-533-7249105-84038 (*Windows Server 2008 R2*, 2009).

12 Jelen írásban az áttelepedett pedagógusok „kivándorlás történeteire” fókuszálok.



## AZ INTERJÚALANYOK VÉGZETTSÉG SZERINTI MEGOSZLÁSA



### A PEDAGÓGUSOK ROMÁNIAI SZAKMAI ÉLETÚTJA

Az interjúalanyok romániai szakmai életútjukkal kapcsolatban, olyan fontos eseményekre, szakmai életútjukkal kapcsolatos történeteikre voltam kíváncsi, mint a pályaválasztás oka, az egyetem/főiskola kiválasztása, képesítésük, romániai tanítási tapasztalatuk és, hogy hol és milyen nyelven(ken) tanítottak.

A romániai szakmai tapasztalatszerzés helyéről (munkahelyről) elmondható, hogy a legtöbben tanítottak városi és falusi iskolákban is. A legkevesebb szakmai tapasztalat, amellyel az interjúalanyok rendelkeznek 1 év, a legtöbb pedig 13 év volt.

Az interjúalanyok több mint fele magyarul tanította tantárgyait, de szép számban voltak olyanok is, akik két nyelven (románul és magyarul) is tanítottak. Kevés interjúalany számolt be arról, hogy csak románul tanított. A románul tanító pedagógusok többnyire készségi tárgyakat (éneket, műszaki rajz) és idegen nyelvet (angol, francia) tanítottak.

A pedagógusok elbeszéléseiből arra lehet következtetni, hogy a pályaválasztásuk tudatos volt, és olyan mintákat követtek, mint egy példamutató tanár vagy családtag.

„...matektanár volt az osztályfőnökünk is és valószínűleg azért lettem pont matektanár, (nevet) mert hogy az meghatározó volt számunkra ... nagyon jó tanár volt...” (O. E).

A családi modell, a követendő példa és „hagyomány” is meghatározó volt némely interjúalany számára: „...tudniillik, hát nagyon sok pedagógus van a családban. Nagypapám híres zene-tanára volt ennek a hajdani tanítóképzőnek, ő k.-i származású nagypapa és hát ő egy nagyon karizmatikus figura volt a városban. Most néhány évvel ezelőtt az 50 éves diákok egy bronzplakettet

emeltek a tiszteletére és elnevezték a tanítóképzőt meg a zenetermet a nagyapámról. És hát volt még a családból a nagymama is, aki Magyarországról származott, a 40-es években került Erdélybe. Ő Győrben az Orsolyáknál végzett, és hát tanítónő és magyar-szakos tanár volt, és népfőiskolát vezetett K.-n. És aztán a gyerekeik, az én édesapám... nagynéném, keresztanyám az egy híres magyartanár volt, akinek szintén ilyen nimbusza volt a városban, és hát nagyon szerették. És akkor adott volt, hogy sokan lettünk pedagógusok emiatt...” (V. K.)

Mások a „gyermekkori álom” valóra váltását említik a pályaválasztásukban szerepet játszó tényezőként: „pedagógusi pályám, az úgy kezdődött, egész kiskoromban, hogy mindig, mindig benem volt az, hogy pedagógus szeretnék lenni” (R. M.). „Mindig tanár szerettem volna lenni, nem tudom, hogy miért, ...nem is volt kérdés számomra hogy tanár leszek-e vagy sem” (O. E.).

Kevesen indokolták a választásukat azzal, hogy nem jutottak be a kiválasztott egyetemi szakra, és így, „második opcióként” a tanári szakot választották. Ahogy az interjúalanyok többségének pályaválasztása tudatos volt, úgy a későbbi döntésük is arról, hogy a pedagógusi pályán maradnak.

## A VIZSGÁLT PEDAGÓGUSOK ÁLLÁSKERESÉSI ÉS ELHELYEZKEDÉSI STRATÉGIÁI ROMÁNIÁBAN

Ami az álláskeresési és elhelyezkedési stratégiákat illeti, interjúalanyaim kétféle lehetőségéről beszéltek. Akik a rendszerváltás előtt szerezték meg a diplomájukat, azokat automatikusan kihelyezte a központi tanfelügyelőség az egyetemi évek alatt elért eredményeik alapján. Az akkori asszimilációs politika értelmében a magyar nemzetiségű pedagógusokat Erdélyen kívül, a Kárpátokon túli<sup>13</sup> állásokba nevezték ki.

„...le kellett menni B.-be, és ott neveztek minket ki. Tehát meg volt határozva pontosan, hogy kik azok. K. zárt város volt. Nekem hiába volt k.-i személyazonosságom, nem [kaphattam ott állást]. ...K.-ba, k.-i nem kerülhetett be, főleg magyar. Ez világos dolog volt...” (S. Á.)

Azokat a pedagógusokat, akik a rendszerváltás utáni közvetlen években fejezték be az egyetemet, már a megyei tanfelügyelőség helyezte ki az üres vagy megüresedett állásokba, és figyelembe vette a lakhelyüket. A rendszerváltással megszűnt az önkényes kihelyezések sorozata. Több interjúalany is megemlítette az elbeszélésében, hogy a kihelyezések sokszor csak egy évre szóltak, mivel nem végleges állás volt, hanem csak helyettesítői<sup>14</sup>, és ezért a következő évben ismét pályázni kellett az állás(ok)ért: „akkor tanítottam K.-n, végül is nem volt ilyen végleges állásom, hanem egyszer tanítottam az egyik középiskolában, utána a másik középiskolában” (V. J.).

A rendszerváltás utáni időszakban az egymást követő tanügyi reformok eredményeként bevezették a tanfelügyelőségek által évente szervezett versenyvizsgákat. Tehát a tanfelügyelőség feladata lett a pedagógusok versenyvizsga általi kihelyezése. Ezzel egy időben kezdetét vették a korrupciós mechanizmusok.

---

13 Moldova, Havasalföld

14 Szülési vagy betegszabadságon lévő kolléga helye

„15-én lezártuk az évet, és akkor én elkezdtem orrvérzésig tanulni versenyvizsgákra, de hát ugye 2-3 hely volt K.-n, és hát ugye 4 év kellett ahhoz, amíg nekem sikerült elsőként végezni” (K. E.).

Interjúalanyaim arról is beszámoltak, hogy évekig húzódó sorozatos versenyvizsgákkal<sup>15</sup> sikerült csak álláshoz jutniuk. Az elért eredmény alapján azok részesülhettek városi állásokban, akik a vizsgán elérték a 7-es vagy annál nagyobb pontszámot<sup>16</sup>. Természetesen a legtöbb versenyző pedagógus városokon szeretett volna tanítani. A kör nem zárult be azzal, hogy az elért eredmények alapján „kiosztották” az üres vagy megüresedett állásokat. A megmaradt „morzsákat” iskolakezdés előtt pár nappal még egy utolsó körben szétosztották a szakképzett helyettesítő pedagógusoknak. Legvégül a szakképzetlenek „mászolázhattak” a legdefavorizáltabb helyek között<sup>17</sup>: „hát az 5-öst mindenképpen meg kell írni, ha az ember jót akar magának. És én magyarból hiába írtam meg a 7-est... a románt eléggé elhanyagoltam, 3 valamennyi lett, és akkor csak helyettesítőként mehettek falura tanítani. És akkor ugye... augusztus végén, szeptember elején vannak a címzetes állások, tehát amik meg vannak hirdetve, azoknak a kiosztása. És akkor, amikor ez a kör véget ér, akkor jönnek a helyettesítők, a szakképzett helyettesítők, s ha ők is elfoglalták a helyet, akkor a szakképzetlenek” (D. E.).

## A ROMÁNIAI SZAKMAI TAPASZTALATOK

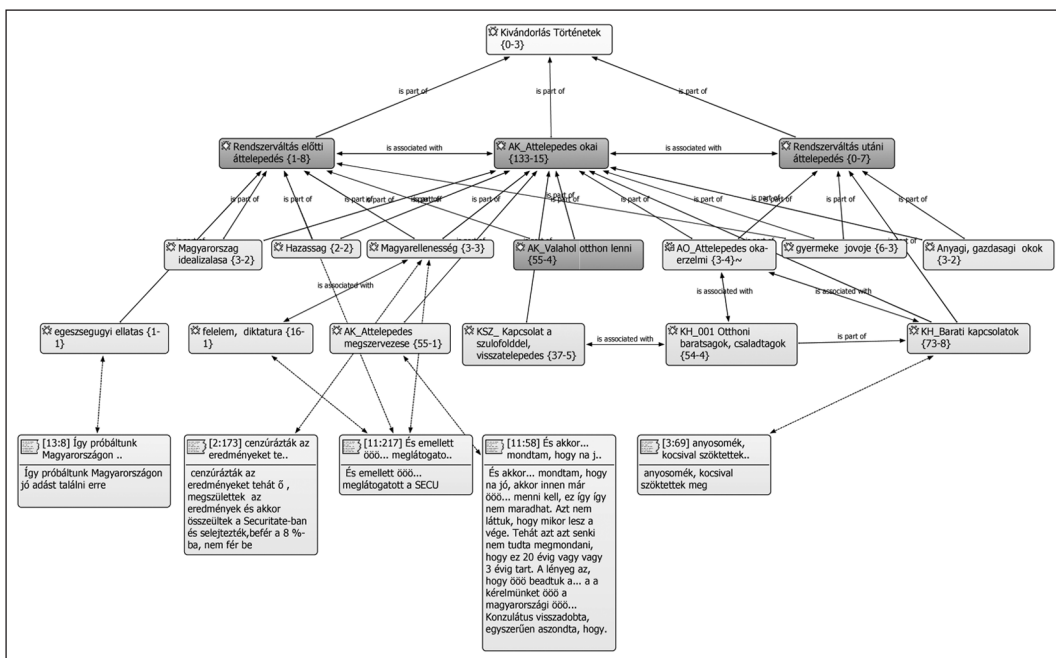
A romániai szakmai tapasztalat mennyisége interjúalanyonként változik (1–13 év), viszont fontosnak tartottam a kiválasztáskor, hogy minden interjúalanyunk legyen legalább egy év szakmai tapasztalata a román oktatási rendszerben is. Az interjúalanyok elbeszélése arra enged következtetni, hogy azok az interjúalanyok akik többéves romániai szakmai tapasztalattal rendelkeztek, nagyobb rálátása volt a két (román és magyar) rendszer működésére és az ezekben lévő különbségekre és hasonlóságokra. Továbbá, a többéves romániai szakmai tapasztalat nem nyomta rá a „bélyegét” a magyarországi munkájukra, a magukkal hozott formásokat, sztereotípiákat „hátrahagyva”, többnyire sikeresen tudtak alkalmazkodni a magyar oktatási rendszer által támasztott követelményekhez.

„26 éve dolgozom, taníthatok magyart, illetve itt Magyarországon elvégeztem drámapedagógiát. Tehát taníthatok drámát... Tanítottam általános iskolában az orosz nyelvű, meg román tannyelvű iskolában románul értekeztem a gyerekekkel...” (F. Á).

15 A tanárok szaktárgyi, módszertani és pszichológiai ismereteinek tesztelése, adott esetben a nyelvi és művészeti ismeretek tesztelése is sorra került.

16 Az értékelés 1-től 10-ig terjed. A 10-es a legjobb jegy.

17 Szórványban lévő, nehezen megközelíthető, hátrányos helyzetű iskolák stb.



1. ábra: Áttelepedés okai

## KIVÁNDORLÁS-TÖRTÉNETEK, AZ ÁTTELEPEDÉS OKAI

„A legfontosabb az volt, hogy legalább a születendő gyermekemnek jobb legyen, illetve, hogy hasznát vegyem a tudásomnak, és emberhez méltó értelmes életet éljek” (K. J.).

A dolgozatban megszólaló pedagógusok kivándorlástörténete egyedi, ugyanúgy mint sajátos élethelyzeteik és életútjaik. Viszont, vannak csoportokra jellemző tulajdonságok, amelyek érdekes és fontos információkkal szolgáltak a társadalmi integráció vizsgálata szempontjából. A Székelyföldről áttelepedett pedagógusok kivándorlástörténeteiben jelenik meg leginkább a hagyományokhoz és a sajátos kultúrához való kötődés, míg a Partiumból származó pedagógusok esetében, ez nem annyira hangsúlyos. Ez azzal magyarázható, hogy a határmentén élő magyaroknak nagyobb esélyeik voltak kapcsolatot teremteni és fenntartani az anyaországi rokonokkal, ismerősökkel. Továbbá, a rendszerváltás előtti években is hozzáférhetőbbek voltak a média (rádió, TV) információi azok számára, akik a határmentén laktak. A kolozsvári interjúalanyok esete sajátos, hiszen az onnan származó interjúalanyok, mint egy „szellemi fellegvárként” említi Kolozsvárt, úgy, mint az igazi és nagybetűs VÁROS-t, ami nem hasonlítható össze más városokkal, büszkén vallják magukat kolozsvárinak.

Ugyanakkor megfigyelhetők több pedagógus elbeszélésében az általános okok is, amelyek a kivándorlást eredményezték. Ilyenek a kibocsátó ország gazdasági és aktuális politikai helyzete, a pedagógusok társadalmi helyzete, kapcsolati tőkéjük, stb. „Mondtam, hogy na jó, akkor innen már menni kell, ez így nem maradhat” (S. Á.).

A kivándorlás ideje, körülményei és okai szerint az interjúalanyok két csoportba sorolhatók: rendszerváltás előtti és utáni kivándoroltak. Fontosnak tartottam a két csoport kivándorlástörténetét külön tárgyalni, hiszen eltérő jellemvonásokkal, motivációkkal rendelkeznek. A rendszerváltás előtti és közvetlen utáni években (1988–1994) a statisztikák szerint is a kivándorolt népesség körében az értelmiségiek rétege volt túlréprezentált (Gödri, 1998).

#### Rendszerváltás előtti kivándorlás-történetek

Az 1989 előtt kivándorolt interjúalanyaim elbeszéléseiben megjelennek az akkori rendszer magyarellenes politikájával, üldöztetéssel és megfélemlítéssel kapcsolatos élményeik:

„... meglátogatott a szeku... a barátomat lekapták, K. A. barátomat lekapták, és akkor jött a fia és mondta, hogy tüntessék el mindent, mert rám is kerülhet a sor” (S. Á.).

Az interjúalanyok elbeszélése alapján egyértelművé válik, hogy nehéz volt egy olyan magyar-ellenes rendszerben élni, ahol a félelem megbénította az embereket és beárnyékolta a jövőről alkotott képüket. Nem tudhatták meddig tart az elnyomás, és ez a kilátástalanság megkeserítette őket. Nemcsak a saját, hanem a gyermekeik jövője miatt is aggódtak. Idegennek érezték magukat a szülőföldön, ahol folyamatosan diszkriminálták őket és az iskolában megtiltották az anyanyelv használatát.

„A nagyobbik fiam, az harmadikos volt, hát bizony megtiltották neki, hogy magyarul beszéljen az iskolába. Magyar osztályba járt, de a szünetbe nem lehetett magyarul beszélni. A gyerek jött, és sírva mondta, hogy mi a helyzet” (S. Á.).

Azoknak a pedagógusoknak, akik a kivándorlás mellett döntöttek a Magyarországra történő kivándorlás megoldást és egy jobb jövő reményét jelentette. Hittek abban, hogy csak jobban alakulhat úgy a családi, mint a szakmai életük az addiginál: „A legfontosabb az volt, hogy legalább a születendő gyermekemnek jobb legyen, illetve, hogy hasznát vegyem a tudásomnak, és emberhez méltó értelmes életet éljek” (K. J.) A 80-as évek közepétől több szigorító intézkedést vezettek be, amik a magyar kisebbséget érintették. Szigorították és korlátozták a magyar nyelven történő tanulás lehetőségét, és a frissen végzett pedagógusok szabadon történő elhelyezkedését. 1988-ban például a 951 magyar anyanyelvű egyetemi végzős közül 689 a Kárpátokon túli megyékbe<sup>18</sup> kapott kihelyezést (Vincze, 1997). Ugyanakkor az egyetemi (közvetve pedig az egyetem előtti) oktatást veszélyeztette a tanári gárda fokozatos leépítése. A nyolcvanas évektől kezdődően nem hirdettek versenyvizsgát a nyugdíjba vonult egyetemi oktatók helyének elfoglalására, a már hivatalban lévő tanároknak pedig nem volt lehetőségük az előlépésre. Több rangos erdélyi felsőoktatási intézményben is fokozatosan csökkentették a fölvert magyar diákok számát. Például míg a marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Intézet általános orvosi karára 1980-ban 83 magyart vettek fel az, addig 1989-ban (a 138 magyar jelentkezőből) már csupán 17-et, és 123 román (Vincze, 1997). A fent említett intézkedésekre a következőképpen emlékszik vissza az egyik interjúalany: „cenzúrázták az eredményeket... megszülettek az eredmények és akkor összeültek a szekuritátében<sup>19</sup> és selejtezték, befér a 8 %-ba<sup>20</sup>, nem fér be” (B. Cs.).

18 Moldova, Havasalföld

19 Securitate – a román titkos szolgálat neve

20 A meghirdetett helyek (100%-ból, 8% volt a magyaroknak fenntartva)

A pedagógusok több száz kilométerre történő kihelyezése az otthonuktól, a magán és szakmai életük ellehetetlenítése szintén a kivándorlás egyik oka volt. Interjúalanyaim közül többen megemlítik ezeket a kellemetlen és kényesszerű döntéseket: „...miután végeztem, kiküldtek G. megyébe D. mellé C.-ra, megkaptam a kinevezést, azt se tudtam hol van. Hazaértem éjfélkor és akkor kerestük a térképen, hogy hol van ez az akármicsoda, azért választottam azt, mert ott legalább három iskola volt, és nem három falu egybevéve...” (SZ. J.).

A rendszerváltás előtt végzett magyar pedagógusoknak egyszerűen lehetetlen volt Erdélyben állást találni. Az erőltetett asszimilációnak több formája is létezett. Ide sorolható a magyar egyetemi/főiskolai hallgatók számának leszűkítése, amely értelmiségi utánpótlás hiányához vezetett, és ezt követte a frissen végzett hallgatók egyetem utáni „kihelyezése”. Az 1975 május 30-i, 54. sz. államtanácsi rendelet szerint a kihelyezés központilag szabályozott és kötelező volt. A kihelyezetteknek egy bizonyos időt (legtöbbször 3 évet) kellett letölteni a kijelölt munkahelyen. Azok a pedagógusok, akik nem voltak hajlandóak elfoglalni a kijelölt munkahelyet, kötelesek voltak megtéríteni az oktatás költségeit, és az oktatásügyben sem kaphattak többé állást. Akik letöltötték a három évet és utána sikeres véglegesítő vizsgát<sup>21</sup> tettek, csak ismerős segítségével, „csúszópénzzel” tudták elintézni, hogy Erdély magyarok által (is) lakott településein kapjanak állást (Vincze, 1997).

Ugyancsak erre az időszakra jellemző, és egyben divatos és gazdaságilag is megfontolandó döntés, amely a házasság révén történő kivándorlást<sup>22</sup> eredményezte. Tóth P. Péter a magyar nemzetiségű bevándorlók szempontjából elemzi a honosítás kérdését. Megvizsgálja az 1947–1994 közötti időszak állampolgársági és honosítási politikáját és figyelembe veszi a házasság által igényelhető honosítási procedúrát (Tóth, 1997). A későbbi időszak hasonló adatait Sárosi Annamária és Gárdos Éva (2006) elemezte.

Ez a kivándorlási forma legális volt, de semmiképpen sem egyszerű. Általában levelezés útján ismerkedtek a fiatalok, amit követettek a látogatások, természetesen nem túl nagy gyakorisággal. Az egyik interjúalany így emlékezik erre az időszakra: „megérkezett Magyarországról a vonat, amit mindenki csak Menyasszonyvonatnak hívott” (Cs. S.).

A házassággal végződő kapcsolatok alanyai hivatalosan vándoroltak ki Magyarországra, azonban ennek is megvolt a maga nehézsége, mivel akár évekre is beletelt, amíg megjött a „felsőbb jóváhagyás”, de volt olyan eset is, hogy minden gyorsan ment: „60 napom volt, hogy elhagyjam az országot, és akkor konténerbérlet, meg ugye a szüleim kiállították a hozományomat. Tehát, értem jöttek anyósomék, kocsival szöktettek meg. Ez volt a kitelepedés” (Cs. S.).

Azoknak az interjúalanyoknak az elbeszéléseiben, akik házasság révén vándoroltak ki Magyarországra, egyszerűbbnek és gyorsabbnak tűnik a kivándorlás procedúrája. Az egyik interjúalany így fogalmaz: „Ez egy logisztikai feladat volt, ...életemben nem gondoltam volna, hogy erre képes leszek, azóta sem. Akkor ezt megcsináltam, ...egy pontos lista, hogy hány pár zokni és hány pár alsó gatyát lehet vinni a konténerben. Külön problémát jelentett, hogy ...volt egy pár rázós könyv, ami már akkor is... az itteni családom, a feleségem, apósom, anyósom apránként kicsempézték Romániából” (Cs. S.).

---

21 Írásbeli és gyakorlati vizsgatétel

22 A Romániából történő kivándorlás

A pedagógusoknak szükségük volt szellemi táplálékra, amit csak az anyaországi kapcsolataik révén tudtak megszerezni. Ugyanúgy szükségük volt arra, hogy szellemi diskurzusokat folytassanak hasonló érdeklődésű és képzettségű kollégákkal, barátokkal, még abban az esetben is, ha ez cenzúrázva volt: „és amikor tudomást szereztem az Ady-körről, akkor oda elmentem. Az egy iroda, ami ismeretterjesztő kör is volt. Nagyon érdekes volt. És hát természetesen, hogy azt is figyelték, és ott is zaklatták az embereket” (S. Á.).

Akadtt olyan pedagógus is, aki csalódva és kiábrándulva a romániai egészségügyi helyzet szakszerűtlenségéből, Magyarországon keresett jobb ellátást az orvosi műhiba következtében károsodott gyerekének: „Gyermekünk előtte 6 hónappal született, és a születési nehézségek miatt (sóhajt) károsodott. Így próbáltunk Magyarországon jó megoldást találni erre...” (Sz. Cs.).

Az interjúalanyoknak, természetesen meg kellett vívniuk a saját lelki csatáikat, meg kellett találniuk a választ az oly sokszor feltett kérdésre: „Menni vagy maradni”? Sok esetben a kivándorló áldozatnak érzi magát a szülőföldjén, ahol negatív megkülönböztetésben van része a magyarsága miatt. Van, akinek a családi ház elvesztése egyet jelent az otthon elvesztésével: „...közben N.-en a házunkat lebontották. Apámnak felajánlották, hogy (egy kis panellakásért) adja oda az államnak; mert ugye ott mindent letaroltak, tehát (de facto) elvették a házunkat...” (Sz. J.).

Jelentős motiváló tényező az anyaország (Magyarország) szeretete, idealizálása, „ahol magyarként lehet élni és álmodni, ahol szeretni fognak és megbecsülni”. A Romániában megélt sok negatív élmény hatására, több interjúalany is távolról, kirándulási élményei alapján ítélte meg, és idealizálta Magyarországot: „...mert magyar az anyanyelvem, és... hát addig kétevente lehetett járni Magyarországra, és akkor, akkor mesés Kánaánnak tűnt ez az oldal, azóta ez változott, (felnevet) ez a kép” (K. Cs.).

Volt, akinek reményt és hitet adott az, hogy egyszer Magyarországon élhet és ezért elviselte a diszkriminációt, elfoglalta az otthonától mintegy hatszáz kilométerre levő munkahelyét, és másfél éves kisgyerekekével elköltözött az ismeretlenbe reménykedve a szebb jövőben: „...oda elmentem egy hátizsákkal meg egy egyéves két hónapos gyerekekkel az ölemben és ott voltam tíz évig, tanítottam... Magyarországra akartam jönni és ez volt minden vágyam és ez éltetett, ha kidobtak az ajtón bementem az ablakon, és intéztem, és csináltam tűzön-vízen át. És ide én jöttem ilyen két kitért karral és ezt álmodtam, hogy Magyarországon vagyok” (Sz. J.).

A kivándorlás utáni időszakban, a beilleszkedési nehézségekkel küszködve, többen is naiv álmodozásként emlékeznek vissza arra az időszakra, amikor még hittek abban, hogy a határlépéssel minden gondjuk-bajuk megszűnik. „...A lányom is, szegény megszenvedte, mert ő meg hatodikos volt mikor átjöttünk... azt mondta a lányom, hogy mikor a román osztályban a románok azt mondták neki, hogy „bozgor”<sup>23</sup> akkor azt értette, meg azt tudta, hogy miért van. De mikor ide átjöttünk és itt azt mondták az osztálytársai neki, hogy román, és menjél haza, akkor azt már nem értette” (Sz. J.).

## RENDSZERVÁLTÁS UTÁNI KIVÁNDORLÁS-TÖRTÉNETEK

A rendszerváltás utáni kivándorlás-történetek stratégiái, alapelvei és mozgatórugói különböznek a korábbi kivándorlásoktól. Ennek magyarázata a rendszerváltással járó teljes körű politikai-társadalmi-gazdasági pluralizmus.

*„A decemberi események után, december 30-án léptem át a határt. Aztán nem találtam a vonat, ami visszavisz” (K. Cs.).*

A rendszerváltás után kivándorolt pedagógusoknál a már megemlített okok mellett, más okok, motivációk is jelentkeznek. Van olyan, akit a korábban kivándorolt rokonok, családtagok biztatnak a döntés meghozatalára: *„...szüleim, meg az öcsém is Magyarországon élt már J.-ben, szüleim korábban kitelepedtek” (O. E.).*

Egyszerűbb meghozni a döntést, ha van, aki segít, befogad és elmagyarázza az új élettel járó feladatokat. Segít eligazodni egy új rendszer útvesztőiben, ugyanakkor erőt és esetenként anyagi biztonságot is ad. Könnyebb a beilleszkedés, ha a közvetlen család áll az újonnan érkező mellé, mert bennük teljesen megbízhat. Az interjúalanyok nemcsak a közvetlen család, hanem a barátok bizalmát is élvezhették. Úgy említik az interjúkban őket, mint akik segítőkészek, felajánlják lakásukat is kezdeti szállásként: *„...én is a barátnőmnél laktam. És nem is volt olyan közeli barátnőm, amikor kijöttem. Ő is otthoni, ő is erdélyi. De aztán jól alakult a dolgom...” (K. Cs.).*

Kezdetben sokat számított a barátok segítsége az ügyek intézésében, különböző adminisztratív feladatok megoldásában: *„volt egy barátom, aki itt élt Pesten és akkor beíratott engem felvételre ... angol szakra” (K. Cs.).*

Azok az interjúalanyok, akiknek a korábban áttelepedett barátaik kollégiumban laktak, követték társaik példáját és éltek a kollégium nyújtotta olcsóbb szállás lehetőségével, amely biztos pontot jelentett a kezdeti bizonytalanságban: *„...akkor három menekült M-is (nevetés), egymásra talált a kollégiumban, és ennyi volt” (K. E.).*

Volt, akit a szakmai és magánéleti válságok kényszerítettek a döntés meghozatalára. Arra gondoltak, hogy új hely-új kezdet, és hátrahagyták az addigi megszokott életüket, munkájukat és a biztosnak tűnő egzisztenciájukat. Saját bevallásuk szerint az áttelepedés ugrás volt a sötétbe, ami az adott helyzetben kiutat, menekvést jelentett. *„Hogy most miért vagyok itt Magyarországon? Tehát egyrészt motivált a magánélet, az volt a legerősebb, hogy akkor már betelt a pohár, hogy folyton a szakmai életről szól az én életem, éjjel nappal csak ez... az egészet én döntöttem el, nem hívott senki, én döntöttem el, hogy így belevágok a nagyvilágba, a nagy semmibe” (K. E.).*

Olyanok is voltak, akik baráttal, férjjel vagy családdal döntöttek úgy, hogy szerencsét próbálnak Magyarországon. Aki baráttal közösen döntötte el, hogy áttelepedik, az könnyebben tette meg a lépést. Ilyenkor az interjúalany tudta, hogy nincs egyedül, és azt is, hogy számíthat segítségre és támogatásra. A barátok, rokonok önzetlen segítsége több interjúalanyt is átsegített a kezdeti nehézségeken: *„...két táská ruha és áttelepedtünk a már előzőleg kitelepült barátokhoz, és két hónap után pedig egy alberletben folytattuk az életünket.” (B. Cs.).*

A könnyen döntők csoportjába inkább a fiatalabb korú, magukat kipróbálni vágyó pedagógusok tartoznak. Ők úgy gondolták, hogy van még idő a családalapításra, és addig is jó lenne világot látni. Valószínű, hogy az ebbe a csoportba tartozóknak nem voltak szoros baráti vagy családi kapcsolataik vagy anyagi javaik, amelyekhez kötődtek volna. Ők hajlamosabbak voltak



feltenni mindent egy lapra. Akik már családot alapítottak, azok nehezebben határozták el magukat, mivel a házastársak döntései nem mindig voltak egybehangzóak: „A férjemmel '99-ben ismerkedtünk meg. Ő benne meg volt az, hogy hát jó lenne egy kicsit valahová kimozdulni onnan ... benne volt ez az ösztön, hogy jöjjön ki, én nem ... bennem annyira nem” (R. M.). „Igazából a férjem akart áttelepedni, mert a bátyjai rögtön '90-ben még a forradalom ideje alatt eljöttek, és gondolom, hogy ő inkább ezért akart jönni, hogyha már a bátyjai kint vannak, nehogy valamiről lemaradjunk, gondolom én, most nagyon rosszmájú vagyok, mert én azóta se vagyok belenyugodva, hogy eljöttünk, tehát ez egy nagy túske bennem” (F. G.).

Esetenként az interjúalanyok a családjaikkal közösen hozták meg a döntést. Motiválta őket az jobb anyagi helyzet reménye, a könnyebb karrierépítési lehetőségek. A szakirodalom szerint az említett motivációkra épülő migráció a *klasszikus migrációmodell*, ami a taszítás-vonzás elméletre épül, miszerint a migrációt vállaló egyén a migráció által, saját gazdasági státuszát kívánja megszilárdítani (Gödri, 2004). „A családdal úgy döntöttünk, hogy hátha itt jobban fog sikerülni anyagilag meg bármilyen téren” (V. J.). „És akkor döntöttem úgy, hogy jól van, tizenötezer forintért én nem fogom ott magam tönkretenni, s egyébként is itt volt a párom” (Z. M.).

A pedagógusok joggal aggódtak a maguk, de főként a gyermekeik jövője miatt, hiszen közvetlen a rendszerváltás utáni években még nagyon kusza és átláthatatlan volt az erdélyi magyarság helyzete. Elkésérlítette és megfélemlítette az erdélyi magyarságot az is, hogy a forradalom utáni eufóriát követték a szomorú marosvásárhelyi márciusi események<sup>24</sup>.

„Az készített, hogy volt két gyerekem, akit nem akartam kitenni annak, hogy bármikor megverjék pusztán azért, mert magyar. És amikor én itt éltem, a gyerekem járt elsőbe, egy vegyes iskolába, és hazafele folyamatosan verték, amikor magyarul beszélt, ha nem beszélt, akkor nem verték. Akkor én már itt voltam. De én tudtam, én akkor döntöttem el végleg, hogy kijövök, amikor Sütőnek kiverték a szemét Vásárhelyen. Akkor tettem le a voksomat, s azt mondtam, hogy na kész, vége. Tehát, pusztán azért nem veretem meg a családomat, a gyerekeimet, magamat, mert magyar vagyok. Ez volt” (V. N.).

A gyermekek továbbtanulása is fontos motivációként jelenik meg az interjúkban. Köztudott, hogy a székely városokból sok egyetemista tanul a lakóhelyétől távol, sok esetben több száz kilométerre. Kiss Adél (2008) szerint a székelyföldi térségben minden dinamikus változás ellenére úgy a felsőfokú képzés, mint a munkaerő-piaci elhelyezkedés gondokkal küzd. „A gyerekeink továbbtaníttatására azért itt (Magyarországon) több esély van, mint ... (Székelyföldről) 800 km-ről (beköltözni)... valamelyik egyetemi központba ... azért, hogy tudja folytatni a tanulmányait” (V. J.).

## ÖSSZEFOGLALÁS

A kivándorlás okai függenek az adott rendszer kisebbségpolitikájától, amely szerint a kivándorlók két csoportja körvonalazódik: rendszerváltás előtti és utáni kivándoroltak. A migrációs döntés meghozatala és a döntés kivitelezése interjúalanyonként változó. A rendszerváltás előtt ki-

24 Etnikai (román–magyar) zavargások

vándorolt pedagógusok elbeszéléseiben megjelennek a rendszer magyarelles politikájával, üldöztetéssel és megfélemlítéssel kapcsolatos élményeik, a több száz kilométerre történő kihelyezésük, valamint a gyermekeik jövője iránt érzett aggodalmuk. A rendszerváltás utáni kivándorlás-történetekben leginkább a karrier építésének jobb lehetősége a motiváló tényező, de megjelenik egyfajta hiányérzet is, amely az értelmiségi és anyagi megbecsülés hiányából fakad. Szintén jelentős motiváló tényező az anyaország (Magyarország) szeretete, idealizálása, ahol magyarként lehet élni és álmodni. A „migrációs burok” megléte (a már kivándorolt rokon, családtag, ismerős) is fontos motiváló tényezőként jelenik meg az interjúalanyok elbeszéléseiben.

Az interjúk tartalomelemzése alapján kirajzolódott migrációs típusok a következőképpen foglalhatók össze:

1. **Karrier-migránsok** (Gödri, 2004): ebbe a csoportba tartoznak azok az áttelepedett fiatal pedagógusok, akik többnyire egyedül vagy baráttal érkeztek és a karrierépítési lehetőség számított motiváló tényezőnek.
2. **Etnikai-migránsok** (Gödri, 2004): ide azok tartoznak, akik a rendszerváltás előtti és közvetlen utáni kedvezőtlen politikai helyzetet megelégedve telepedtek ki Magyarországra. Ezt a migráns csoportot „politikai menekülteknek” is nevezi a szakirodalom (Göncz és tsai, 2009). Ebben az esetben az interjúalany az elhagyott rendszer üldözöttjeként mutatja be magát.
3. **Családegyesítők**: akik házasság révén, vagy családegyesítés céljából telepedtek ki Magyarországra.

Mint láttuk, az Erdélyből áttelepedett pedagógusok különböző okok miatt döntöttek a migráció mellett. Ezeket az okokat összefoglalva megállapítottam, hogy vonzó és taszító tényezők is jelen voltak a felsorolt okok között. A taszító tényezők majdnem minden interjúalany kivándorlás-történetében megjelentek. Ilyenek: magyarelles politika, üldöztetés, személyi jogok korlátozása, az értelmiségi lét ellehetetlenítése, távoli kihelyezések, gyermekek jövője miatti aggodalom stb. A vonzó tényezők csoportjába tartozó okok: a karrierépítési lehetőség, a gyermekeik pozitív jövőjének magalapozása, a magyarként élés, a kedvezőbb munkafeltételek, a jobb orvosi ellátás stb.

A szociológiai jellegű kutatások gyakran tűzik ki célul a Magyarországra érkező bevándorlók gazdasági és társadalmi integrációjának vizsgálatát, amelyekben szerepelnek a fent említett okok (Gödri és Tóth, 2004; Örkény és Székelyi, 2011).

## IRODALOMJEGYZÉK REFERENCES

1. Carsten, Clemens, Fritz, Taylan és Todor (2013). *ATLAS.ti*. ATLAS.ti GmbH. Berlin
2. Csapody Miklós (2005). A toronyember. *Korunk*. 3
3. Erdei Itala (2005). Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio*. 2005. II. sz. 334–359.
4. Esterberg Kristin G. (2001). *Qualitative Methods in Social Research*. McGraw-Hill Companies. New York

5. Gérecz Balázs (2004). *A migrációs döntés háttere*. Márton Áron Szakkollégium. Budapest
6. Gödri Irén (1998). Romániai magyar értelmiségiek kivándorlásának motivációs háttere és ideológiai vonatkozásai. *REGIO – Kisebbségi Szemle*. 9. 3. sz. 75–99.
7. Gödri Irén (2004). Etnikai vagy gazdasági migráció? Az erdélyi magyarok kivándorlását meghatározó tényezők az ezredfordulón. *Erdélyi Társadalom*. 2. 1. sz. 37–54.
8. Gödri Irén, Tóth Pál Péter (2004). A bevándorlók társadalmi helyzete. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi R riport*. Vol. 2004. TÁRKI. Budapest. 425–438.
9. Göncz Borbála, Király Gábor, Klenner Zoltán, Lengyel György, Melegh Attila, Várnagy Réka és Vépy-Schlemmer Éva (2009). *Állampolgári Tanácskozás a bevándorlók integrációjáról* (Summary). Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest
10. Kiss Adél (2008). Pályakezdő szociológusok a Székelyföldön. In: *HATÁRHELYZETEK - Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiai a 21. század elején*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. Budapest. 72–88.
11. Kováts András (2009). *Migrációs folyamatok Magyarországon*.
12. Lakatos Csilla (2008). Az Erdélyből Magyarországra áttelepültek lelki egészsége. *Keresztény Magvető*. 114. 3. sz. 409–432.
13. L. Rédei Mária (2009). *A tanulmány célú mozgás*. Reg-Info kiadó. Budapest
14. Orkény Antal, Székelyi Mária (2011). A bizalom szerepe a bevándorlók sikeres társadalmi integrációjában. In: *Az idegen Magyarország*. Eötvös Kiadó. Budapest. 123–168.
15. Romsics Ignác (2010). Magyar történetírás a 20. században. In: *Történelem, történetírás, hagyomány*. Osiris Kiadó. Budapest
16. Sántha Kálmán (2011). A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*. 2011. 4–5. sz. 55–66.
17. Sárosi Annamária, Gárdos Éva (2006). A magyar állampolgárrá válás alakulása 2002–2004. In: Tóth Pál Péter (szerk.): *Bevándorlás Magyarországra*. Lucidus. Budapest
18. Solt Otília (1998). Interjúzni muszáj. In: *Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások*. Vol. I. Beszélő. Budapest. 29–48.
19. Tóth Pál Péter (1997). *Haza csak egy van? Menekülők, bevándorlók, új állampolgárok Magyarországon, 1988–1994*. Püski Kiadó. Budapest
20. Vincze Gábor (1997). A romániai magyar kisebbség oktatásügye 1944 és 1989 között. *Magyar Kisebbség*. III. 1–2. (7–8.). sz.
21. Windows Server 2008 R2 (2009). Microsoft. Redmond



ET

SZEMPONT

3



Péter László

## A sport mint az oktatás egyik rejtett terepe. Néhány elméleti szempont a foci kialakulása és ritualisztikus szerepe mentén

*Jelen elméleti jellegű írás a sport és a szocializáció, illetve oktatás közötti kapcsolatra, valamint a társadalmi értékrendre mutat rá a labdarúgás példáján keresztül. A szerző a mai sport szocializációs hatásának pozitív és negatív társadalmi funkcióját egyaránt tárgyalja. A sport általános nevelő-oktatói szerepének és kritikájának vázolata után a focimeccs ritusának jelentése alapján amellettsé érvel, hogy a mai labdarúgás – átütő hatásának köszönhetően – jól megjeleníti és közvetíti a domináns kulturális modell lényegi összetevőit: az alapvető normákat, végső soron a nyugati társadalmakra jellemző éthoszt; amely nevel is egyben.*

### BEVEZETŐ

Az egyénfejlődés és a kulturális minta elsajátításának folyamatában a formális oktatási intézmények (iskola, egyetem) mellett a kortárs csoportban, felnőttek felügyeletében végzett szervezett szabadidős tevékenységeknek is fontos szerep jut. A sport e tekintetben kiemelt jelentőségű (lehet), hiszen működésének, gyakorlatának logikája megfelel a társadalom általános elveivel, mert ugyanazokra az értékekre és normákra épül (Lewis, 2009). A sport visszatükrözi, de ugyanakkor meg is erősíti a domináns kultúrát (Ferris – Stein, 2008). Tehát, ha a szocializációra úgy tekintünk, mint az egyén társadalmiasodásának külső ágensek által vezérelt folyamatára, aminek következményeképpen az individuumok interorizálják a közösségben érvényes és elvart viselkedés mintát (Giddens, 1995), akkor a sportnak is (kiemelten a népszerű változatainak) jelentős szerep jut. A továbbiakban a sport szocializációs szerepének vázolata és kritikája után megkíséreljük a labdarúgás kialakulásában és intézményesülésében tetten érni az oktatási szerepét, majd makroszinten, a jelenlegi társadalmi rendszerre gyakorolt szocializációs hatásokat is megrajzolni a „tipikus focimeccs” rítusa mentén.

### SPORT ÉS OKTATÁS

#### A sport mint szocializációs terep

Kétségtelen, hogy a gyermekek és fiatalok számára a sport – különösképpen a csapatjátékok, a cserkészmozgalommal hasonlatosan – jelentős szereppel bír személyiségük-egyéniségük fejlődése, valamint társadalmiasodásuk folyamatában (Macionis, 2004). A rendszeresen és másokkal, vagy mások társaságában végzett sporttevékenységek jó terepet biztosítanak néhány fontos érték, attitűd és magatartásforma elsajátítására, annál is inkább, mivel mindezeket közvetlenül, „élesben”, de mégis spontánul, magától értetődően, játszva asszimilálja a sportoló. A sportnak,

mint szocializációs eszköznek, a domináns kulturális normarendszer reprodukciója szempontjából is fontos szerepe van – tehát a kérdéskör vizsgálata nem kizárólag a szocializálódó egyén nevelésének szempontjából érdekes. A kortárs csoportban végzett sportolás – és kooperatíva játék – olyan értékek és normák közvetítésére alkalmas, mint a *kitartás, ösztökéltség, következettség, fegyelem, önkontroll* (lásd Brehm – Kassim, 1990). De egyben kiváló terepuma a nyereség és veszteség megtapasztalásának, a kötött szabályrendszerhez való konformista és elfogadó magatartás megtanulásának. Ugyanakkor a sport azonosulási pontokat kínál fel, *kollektív identitást ad* és erősít meg, „*mi-tudatot*” generál (Kew, 1999). A sport lényegében kooperációra épül – a csapattársakkal, a riválisokkal, a játékvezetővel folyamatosan együtt kell működniük a sportolók –, alkalmas tehát a munkamegosztás és a specializáció mögöttes logikájának elfogadtatására, fogékonnyá teszi a sportolót a szakosodás megértésére és későbbi alkalmazására – a sportpályán kívül is (Frey – Eitzen, 1991).

A sport tulajdonképpen az iskolánál könnyedebb terepét kínálja a *rejtett tanterv* alkalmazásának és elsajátításának (lásd Jackson, 1968). Azaz a sportoló fiatal megtanulja tisztelni nem csupán a játékot – valójában a szabályokat és áttételesen a társadalomban érvényes törvényeket, kötétségeket –, hanem a partnerjátékosokat is, a társadalom többi, tőle eltérő jellemvonású tagját. Ugyanakkor a sport hatására a szocializálódó egyén elfogadja az autoritást, azaz a hatalmat és az uralmat a mindennapokban, valamint a verseny etikáját, azaz a kapitalista piaci viszonyok protestáns eredetű szellemét. Továbbá, a sport alkalmas arra, hogy a weberi munkaéthost is korán megtanulják a fiatal sportolók: hogy a nyereségért, dicsőségért meg kell küzdeni, hogy a sikereket csak „*orcánk verítékével és Istennek tetsző módon*” lehet/szabad elérni – más szavakkal, a csalás büntetendő és erkölcstelen nemcsak a sportban, hanem a társadalom minden szegletében. Ez a fair play felhívás asszimilációja képezi a sport legfontosabb, mindhatni „igazi” társadalmi funkcióját (uo.).

### A kritikai nézőpont

A sportszociológiai kutatások egy része a fenti eredményeket részben megcáfolta, részben pedig korrigálta (lásd például Dubois, 1986; Rees és Mtsai., 1999 in Frey – Eitzen, 1991: 506). Tény, hogy a szocializálódó népesség túlnyomó többsége nem sportol rendszeresen, tehát a sport közvetlenül esetükben nem képez(het) szocializációs ágenst sem. Kutatások rámutattak azonban (Whannel, 1995), hogy a sport nevelő hatása – immáron az össznépeségre vonatkozóan – elsősorban a médián keresztül, a közvetített sportműsorok révén (*mediated sport*) mégis érvényesül. A kritikai nézőpont szerint a sport tévéműsorok sokszor a fentiekben felsorolt értékekkel ellentétes előjelű üzeneteket közvetítenek, hiszen a médiában kizárólag a nyertesek jelennek meg, a vesztes gyakorlatilag nem is létezik, kizárólag a nyereséget és az ide vezető, gyakran idealizált életutakat prezentálják (a sikerkultuszra vonatkozóan lásd Merton, 2002), ami inkább az egoizmusra és a legitim eszközökkel szemben az alternatív – értsd nem fair play, nem megengedett – boldogulási lehetőségek alkalmazására ösztökél. Tehát nem konformizmusra, kooperációra, hanem ellenkezőleg, nonkonformizmusra vagy éppen devianciára (az egyéni/személyes érdek és cél mindenáron való előtérbe helyezésére) ösztönzi a társadalom tagjait.<sup>1</sup>

---

1 Merton (2002:213) központi kérdése a következő: „miként szorítják itt bizonyos társadalmi struktúrák a társadalomban élő egyes egyéneket arra, hogy nonkonformista, ne pedig konformista magatartást



A sport kedvező szocializációs hatásának kritikusai azt is megemlítik, hogy a média a sportolókat és a játék egyes elemeit reprezentáló látványos, tudatosan megkomponált, mesterségesen kreált képievel (a hiperreál sporttal) gyakorlatilag egy konzervatív, helyenként autoriter, hazafias, olykor pedig burkoltan nacionalista üzenetet közvetít, ami nem csupán ellentétes a fair play (tiszteled a vetélytársat) eredeti princípiumával, hanem a fennálló politikai rendet erősíti, reprodukálja (Frey – Eitzen, 1991:507). Ebben az esetben nagyon beszédesek a 9/11 után az Egyesült Államokban szervezett baseball mérkőzéseken elhangzó himnusz utáni tömeges bekiabálások, militarisztikus jellegű spontán megnyilvánulások. Ide sorolható a hazai Steaua foci-szurkolók magyarellenes megnyilvánulásai, ha a csapatuk a CFR 1907 csapatával vagy egy magyarországi csapattal játszik. Véleményünk szerint azonban a sport(közvetítések) nacionalista-autoriter jellegű hatását legjobban a HSC Csíkszereda és a Steaua Bukarest hokimeccseken „kötelezően” elhangzó „*Cigányok! Cigányok!*” versus „*Afară, afară cu ungerii din țară!*”<sup>2</sup> sovíniszta, intoleráns „csatakiáltások” gyakorlata illusztrálja. A sport és „fogyasztása” a globális média térnyerésével gyökeresen átalakult. Tehát jogos lehet a kérdés, hogy ez miként hatott oktatói-nevelői szerepére?

### **Sport és társadalmi változás. Működik még a rejtett tanterv?**

Ez a kérdéskör az egyik nevralgikus pontját képezi a sportszociológiai elemzéseknek. Joggal, hiszen az elmúlt húsz-huszonöt évben radikális változás állt be a sportmező szerkezetében, működésében és társadalmi lefedettségének alakulásában (Lewis, 2009); a tematika lényegében az itt végbement szervezési és működési logikában bekövetkezett változásokra vonatkozik (Kew, 1999; Washington – Karen, 2001). Történetileg a változás jóval korábban elindult, amikor a múlt század közepén a sportágak (nyugaton) sorra professzionalizálódtak, művelőik már nem a maguk szórakoztatásáért sportoltak, hanem anyagi és szimbolikus jutalmakért. A szocialista Kelet-Európában korábban egy álcázott amatőrizmus működött (RFR, 2009; Wilson, 2006), de mégis létezett egy tömegsport. A rendszerváltás után a tömegsport lényegében megszűnt,

---

*tanúisátnak.*” Válasza egyszerű: azt állítja, hogy a *kulturálisan kidolgozott társadalmi célok* (siker) és az *intézményes normák (eszközök) között* szerkezeti feszültség van. Az előbbi arra vonatkozik, hogy a társadalomban milyen célok dominálnak, más szavakkal milyen célokat kell az egész társadalom minden egyes tagjának elérni, legalábbis törekedni az elérésükre. Ezekre a célokra két fő jellemvonás érvényes: átfogóak – minden egyes tag számára követendő –, valamint szocializáltak és erőteljesen „promóváltak” a társadalom intézményei által, a sportműsorokban is. Az utóbbi tényezőcsoport (intézményes eszközök) pedig arra vonatkozik, hogy milyen úton-módon kell a társadalom tagjainak követni, elérni ezeket a célokat. Vagyis milyen intézményes eszközöket tesz lehetővé, kínál fel a társadalom a tagok számára, annak érdekében, hogy a célok érvényesíthetőek lehessenek. Ezek az intézményes szabályozó normák vagy eszközök nem feltétlenül, vagy nem elsősorban technikai vagy hatékonyságuk révén szerveződnek (Merton, 2002:214). Felveti a kérdést, hogy a két tényezőcsoport között milyen a kapcsolat: melyiken van a hangsúly – a célokon vagy pedig az eszközökön? Rendszerint ha a kettő egyensúlyban van, akkor a társadalom működése optimális, ellenkező esetben diszfunkcionális folyamat veszi kezdetét. Éppen ez történik, a hangsúly a célokra tevődik át, ami elmosza a fair play lényegi üzenetét. Ha bármiféle hangsúlyeltolódás van a célok vagy pedig az eszközök felé, akkor anómia, devinacia jön létre.

- 2 A csíkszeredai születésű szerző saját megfigyelései alapján. Tükörfordításban: „*Ki, ki a magyarokkal az országból!*”

elsősorban azért, mert az oktatási intézmények ennek keretét nem voltak képesek önerőből finanszírozni. Az iskolai tornaórák kérdése is vitatottá vált, számukat csökkentették, a felmentések száma pedig folyamatosan növekedett.

Az intézményesített és formalizált keretek között, szervezeten végzett sporttevékenységek jellege, természete és társadalmi kontextusa is megváltozott – nem csupán Romániában, hanem világszerte. Ezt a változást a szerzők (például Kew, 1999; Coakley, 1992; Gavriluță–Gavriluță, 2010; Lewis, 2009) bár fogalmilag eltérően ragadták meg, két nagy trendről beszélnek: a sport *kommercializációja* és a *mediatizáltsága* (*globalizálódásának* során). A folyamat igazából ennél komplexebb utat járt be, hiszen a kommercializáció és mediatizáció előfeltételei olyan részfolyamatok voltak, mint a sport *szekularizációja* (a gyakorlat mint laikus, versengő és a megváltás ígéretétől mentes jellege), *racionalizációja* (mind gyakorlatában, mind szervezésében az alapot a hatékonyság és ésszerűség kellett képezze), *bürokratizációja* (a sportintézmények vezetését és működését a célracionális cselekvésekre és kiszámíthatóságra felépített igazgatási apparátusra, valamint formális alapokra kellett helyezni), illetve *kommodifikációja*. A sportot, mint tevékenységet, a teljesítményt és főleg az atlétákat eladható termékékké kellett konvertálni, standardizálni. Az eredmények kontabilizálása rendkívül fontos, ez jelenti a sport kvantifikációját – ami egyben azt is jelenti, hogy az eredmény a sport kizárólagos belső céljává lépett elő (Guttmann, 1978). Mindezen folyamatok következtében *a sport sokkal inkább munka illetve termék, tévéműsor, mintsem klasszikus értelemben játék.*

Mára a sport, mint bourdieui értelemben vett társadalmi gyakorlat sokkal inkább egy erősen központosított, magas fokon ellenőrzött, standardizált és piaci logikában felépített szimbolikus termék, mintsem szabályszerű versengés: a szponzorok bevonása és a nézőszám növelése sokkal fontosabb, mint maga a játék, hiszen a sportmező működésének legfontosabb hajtóereje a profitszerzés. Az üzleti, korporációs logika messze felülírja a sportnak, mint egyéni vagy kollektív játéknak az eredeti moralitását, nemes erkölcsi alapját, mert a piac racionalitása határozza meg működését (Kew, 1999). Logikusan következik, hogy létezik egy látványos törés a profi sport és a tömegek lehetőségei között: egyre inkább csak a kiváltságos kevesek engedhetik meg maguknak, és ami fontosabb, az iskolák is egyre kevésbé képesek működtetni a sportköröket.

Mindezek ellenére azonban úgy véljük, hogy a sport – hazai tájainkon pedig a „sportok királyaként” tisztelt labdarúgás oktató-nevelő hatása – legyen az pozitív vagy negatív – nem elhanyagolható. Tanulmányunk második részében a foci kialakulásának oktatói célját tárgyaljuk, majd a rítusszerűen működő mediált futballmeccs szocializáló hatásait prezentáljuk.

## AZ OKTATÁSI CÉLOKRA ALKALMAZOTT LABDAJÁTÉK: A FOCI MINT NEVELŐI ESZKÖZ

A közhiedelemmel ellentétben, a foci kezdetben a felsőbb osztályok játéka volt. Ez azzal magyarázható, hogy a futballnak *intézményes eredete* van, más szavakkal adott formális fórumokhoz köthető kialakulásának helye, eredete és célja. Ezek az intézmények pedig iskolák voltak (pontosabban fiúiskolák és kollégiumok, egyetemek, eredeti megnevezésükön *public schools*) (Goldblatt, 2006; Radnedge, 2004). Ezek közül kiemelkedik két patinás oktatási intézmény: az Oxford és Cambridge egyetemek. Az angol oktatási rendszer hamar felismerte a testneveléssel

járó társadalmi hasznokat és előnyöket: a népesség általános egészségügyi állapotának javítása mellett a tornára és különféle labdajátékokra épülő testgyakorlás a társadalom működése szempontjából is hasznosnak bizonyult.

Azonban a különféle iskolák mind eltérő szabályok szerint (vagy inkább szabályok nélkül) játszották a maguk labdajátékát. Ennek érdekes következményei voltak. Egyfelől, a labdázás mindenik változata mindig számos sérültet produkált, ami oktatási intézményben lévén nemigen volt tolerálható. Másfelől, a kaotikus játék rendezetlensége miatt ellehetlenítette a fiúk tanári felügyeletét, ami megint nem vágott egybe az iskolákra jellemző kötelező fegyelmi és ellenőrző szerepével. Továbbá, a szemfülebb fiúk éppen a labdázás adta legitim lehetőségeket használták ki haragosuk fizikai megbüntetésére, amit egy-egy rúgás vagy ütés formájában „kézbesítettek”; a dicstelen tetteket utólag a játék „véletlen” részeként igazolták tanáraik és társaik előtt. A labdajáték tehát a büntetlen iskolai bosszú/agresszió terepe (is) volt. A „rendetlenség”, vagyis a „civilizálatlan” labdázás inkább a belső feszültségek levezetésére, és nem pedig azok kontrollálására tanított, inkább a „civilizálatlanság” megélésére, mintsem a „civilizáltság” gyakorlására szolgált. Végül, a sokféle és kaotikus szabályok szerint játszott labdajáték lehetetlenné tette, hogy a különféle iskolák, alakuló egyesületek egymással megmérkőzzenek, tehát a játék kilépjen az adott iskola-egyesület szűk keretei közül és társadalmilag intézményesülhessen.

Ezeknek a problémáknak a kezelésére első alkalommal 1848-ban a Cambridge Egyetemen fogalmaztak meg egy kvázi standardizált kódrendszert. Időközben több futballegyesület is létrejött, többek között a világelső Sheffield FC 1855-ben. 1863-ban pedig az angol labdarúgószövetség októberi megalakulásával, a tíz egyszerű és világos pontban kodifikált szabályrendszer lefektetésével formálisan is megszületett a modernitás meghatározó játéka, a futball (eredeti nevén az *association football*). Bár a szabályok elsősorban a labdajátékot tették kiszámíthatóvá, valójában a *játékosok kontrollálására* adtak legitim lehetőséget és alapot. Magyarán, a *szabályok betartása, egyben a társadalmi szabályok betartatására és számonkérésére, azonosulásra adtak lehetőséget*, ami napjainkban – a mediált foci világában – is érvényes, amikor a döntő többség „karosszék-atléta-ként” (Gioulianotti, 2004) nézi a labdarúgó-mérkőzéseket.

## A FOCI MINT NEVELŐ-SZOCIALIZÁLÓ ÉS ÖSSZEKÖTŐ RÍTUS – A VILÁGNÉZET ÉS ÉTOSZ KÖZVETÍTŐJE

Ha elfogadjuk a sport, és ezen belül a labdarúgás identitás-kifejező és -megerősítő szerepét, valamint a standardizált, általa ismétlődő viselkedések ismétlődő jellegét, akkor állíthatjuk, hogy a futball eseménye egy komplex jelentésekkel felruházott szimbolikus ceremónia és intézmény (Giulianotti, 1999; Morris, 1981; Holt, 1989), vagyis a *futballmeccs rítusként működik* (lásd még Péter, 2010). A továbbiakban tehát amellet fogunk érvelni, hogy a futball a posztmodern társadalom egyik fontos rítusa, ami nem csupán vallásos jelleggel működik, hanem a domináns kulturális minta megerősítésére is szolgál. (Itt nem azt állítjuk, hogy a futball vallásos jelenség lenne, vagy éppenséggel átvette volna a vallás intézményének szerepét. Csupán úgy véljük, hogy mind lefolyásában, mind pedig funkciójában hasonlít a valláshoz: hiedelmek, in-

tenzív érzelmek, misztikus elvárások és remények, hangsúlyos szertartásos jelleg kapcsolódnak hozzá.<sup>3)</sup>

A posztmodern társadalomban többféle nagycsoport van, amelyeknek a tagjai egymástól több szempontból különböznek – jövedelem, vagyon, lakhely, foglalkozás, vallás, etnikai hovatartozás valamint kulturális minta, politikai érdeklődés és nem utolsósorban életmód-életstílus tekintetében (Ferris – Stein, 2008). Az eltérő csoportoknak rendszerint eltérő céljaik és érdekeik is vannak. Azok az érdekek, amelyek nem mondanak ellent az alapvető és közösen osztott érték és normarendszernek (a szabadság, tolerancia, a törvények tiszteletben tartása), azok mind legitimek (Péter, 2002). Azon túl, hogy az érdekérvényesítésnek megvannak az intézményes keretei és technikai-adminisztratív eszközei, a társadalom csoportjai szimbolikusan, áttételesen is „megküzdnek” egymással (Geertz, 2001). Ezek között szerepel kiemelt helyen a foci, mert a klubokat a társadalom eltérő csoportjai támogatják, és rajtuk keresztül (is) „vívják” társadalmi küzdelmeiket az anyagi erőforrásokért, a presztízsért, a befolyásért, ismertségért.<sup>4</sup> A foci technikailag kiválóan alkalmas erre, hiszen nagyszámú szereplője van (klubok, média, szurkolók, szponzorok, a társadalom adott szegmenséi illetve maguk a játékosok, akikkel a szurkolók azonosulnak), nagyon sok emberhez eljut (a tömegtájékoztatás révén), és a társadalomban nagy jelentőséget tulajdonítanak neki (figyelemmel követik, beszélnek és írnak róla, politikusok támogatják) – így lehet belőle végső soron oktató jellegű *posztmodern rítus*. A bajnokság kimenelete nem csupán, vagy talán azt is mondhatnánk, hogy elsősorban nem a csapatokat helyezi rangsorba, hanem végeredményben a társadalom azon csoportjait, akik valamilyen oknál fogva a különféle csapatokat támogatják.

A rítus kifejezés a kulturális antropológia fogalmi tárházának egyik kulcsfogalma. Valamilyen szertartásosan végzett, ismétlődő tevékenységre vonatkozik, amit valamilyen cél elérésére, rendszerint vallásos jelleggel végeznek az erre kompetens testületek tagjai (Hollós, 1992). A rítusok, a mítoszok és hiedelmek mellett a szigorúan előírt viselkedésformák mentén kapcsolatot teremtenek és hatást gyakorolni hivatottak a transzcendens „hatalmasokkal” a kijelölt helyeken és a megjelölt tárgyakkal, a cselekvések, felajánlások, imádságok és áldozatok révén (uo.). A rítusban megjelenített processzió célja lehet a részvevő szereplők identitásának a kinyilvánítása-megerősítése (például egy kollektív megemlékezés alkalmával), a hatalom elosztása (a maringkaikó esetében), a közösségi pozíció és törzsi allianszok kifejezése és megerősítése (a bali kakasviadal), adott társadalmi életkor elérése (a fiúk körülmetélése) vagy a társadalmi osztály- és csoportérdekek kifejezése (a majálisozások, a május elsejei felvonulások, operabálok, kiállítások), a hitek kinyilvánítása (vallási processziók, peleginációk, búcsújárások). A futball esetében pedig az identitások kinyilvánítása és szurkolói megélése mellett a feszültségek megjelenítés és szim-

---

3 Érdekes, hogy például a grönlandi Inuit benszülöttek hiedelme szerint, amikor a sarkvidéken megjelenik a sarki fény (aurora borealis), akkor a halottak koponyákkal vívnak egymással focimeccset (lásd Nuttal, 2008: 275–282).

4 Az is igaz, hogy foci – a szurkolás idejére – a szurkolók között el is mossa a társadalmi határokat, hiszen ugyanazon csapatot támogató sokaság tagjaként egy csoportban szerepelnek: a lelkesített csapattal való azonosulás elfeledteti, időszakosan felfüggeszti a belső – szurkolás szempontjából irrelevánsnak tartott – társadalmi különbségeket, de ezzel párhuzamosan a szurkolótáborok közötti kategoriális különbségek mégis felerősödnek (például román–magyar, régi–új, fővárosi–vidéki különbségek).

bolikus „kioldása” is a szerepei közé tartozik. A következőkben hadd érveljünk részletesebben is azon felvetésünk mellett, hogy a foci manapság rítusként is értelmezhető, ami megjeleníti a társadalom kultúráját – tehát szocializál. Mondanivalónkat főleg Bromberger (1995, 2012), Vidacs (2009), Holt (1989) és Morris (1981) elméleti és empirikus megállapításai alapján fejtsük ki.

Bromberger (2012) meglátása szerint a mai futball egyszerre szertartás és népszerű médiaesemény. A *big game* szerinte a szórakoztatás és fogyasztás funkciója mellett hangsúlyos ceremóniális és rítusszerű elemekkel bír, amiben a csapat iránti odaadás és kvázi-vallásos hit kiemelt szerepet játszik. A francia szerző tulajdonképpen amellett érvel, hogy a *rítusszerű futball egyszerre étosz és világnézet* (1995): „*meta-társadalmi komment*” és „*dramatikus filozófiai mese*” (294.). A stadion – véli francia szerzőnk – a társadalmi csoportok önkifejeződésének egyik stratégiai jeletőségű terepe lett, ahol előre elrendezett szigorú rendben a labdajáték mentén (mondhatni „ürügyn”) kifejezik és megerősítik a társadalom kardinális értékeit és alapbeállítódásait. Bromberger tulajdonképpen a Levi-Strauss-féle (2001) „*mély struktúrákra*” utal, mint érdem, teljesítmény, verseny, munkamegosztás, tehetség, mobilitás, szolidaritás, amit a demokrácia-versengés-változás tengely mentén tárgyal.

Kiindulópontja, hogy futball a posztmodern élet komplex és fölöttébb ellentmondásos képe (Bromberger, 1995: 296). A társadalomban (sem) a sikerhez vezető út nem egyéni, hanem kooperációt és tudást, találékonyságot feltételez, de a célok megvalósításához egy jó adag szerencse is szükséges.<sup>5</sup> Az élet tele van bizonytalansággal, esetlegességgel, olyan tényezőkkel és hatásokkal, amik kívül esnek az emberek ellenőrzésén: *a szerencse és a szerencsétlenség drámái* köre széles, a kedvező és kedvezőtlen lehetőségek tág skálán mozognak (*variation of dramas*) (1995: 297). A stadion és a futball mindezt kiválóan fejezi ki: a mai világ képét testesíti meg, ami egyszerre konzisztens és tartalmas, valamint ellentmondásos és váratlan<sup>6</sup> (Bromberger,

5 E tekintetben Bromberger felfogása R. K. Merton deviancia elméletében megfogalmazott „sikerdoktrínájához” is hasonlít (Merton, 2002). Merton szerint az egyéni sikerhez (pénz, gazdagság, közösségi megbecsülés, társadalmi elismerés) vezető úton nem elég csupán az intézményes és legitim eszközök elfogadása és használata (becsületes „istennek tetsző”, „orcánk veritékével kereső” munka, hanem a kirtartás és a csüggedésen való szükségszerű átlépés mellett a szerencsének is nagy jelentősége van abban, hogy az egyének megvalósítsák kulturálisan elvárt feladataikat (részletesebben lást Merton, 2002: 213–243 oldalakat).

6 A hazai labdarúgás történetében számos példát találhatnánk, de ezek közül kiemelkedik az 1994-es amerikai VB-n, a negyeddöntőben történt „események”: Románia–Svédország elleni meccsén (1994. 07. 10.) Románia kevéssel a hosszabbítás előtt még 2–1-es előnnyel vezetett, de a 117. percben Kenneth Anderson egyenlítő gólt lőtt, ami a hosszabítás után büntetőrúgásokhoz vezetett, amit a hazai csapat 4–5 arányban elveszített. A meccs alatti események kiválóan megjelenítették a való életben is „forgandó” szerencse-szerencsétlenség sodrását, dramatikus következményeit. Mondanunk sem kell, hogy mindez a román futball egyik legnagyobb drámája volt, amihez a társadalom többsége is hasonlóan viszonyult. Másik „nótórius” eset a „Middlesbrough-i Tragédia” néven elhíresült futballés általa társadalmi dráma. 2006-ban a bukaresti Steaua az akkori UEFA Kupában az angol Middlesbrough csapattal játszott. Bukarestben (2006. 04. 20) a hazaiak 1–0-ás győzelmet arattak. A visszavágón (2006. 04. 27.) a félidőben a Steaua 2–0-ra vezetett, tehát gyakorlatilag 45 percre állt a döntőtől, azonban a meccs hátralévő részében az angolok négy gólt rúgtak, és 3–4-es összesítéssel a Steaua kiesett.

1995: 297–299). A labdarúgás ennek a társadalmi konzisztenciának és ellentmondásnak az egysége, a boldogság és szomorúság színhelye (uo.), akárcsak a társadalom nagyban – másként, mint „*kicsiben, a világ*”. Magyarán, rítusszerűen jeleníti meg a mindennapi életben, a napi rutinban bekövetkező kis és nagy drámákat, szerencséseket és szerencsétlenségeket; tanítómeze, ami *világnézet és étosz is egyben*. Mik ezek?

A foci rítusában – mint korábbi elméleti felfezetésünkben már jeleztük – a *kollektív identitás* jelenik meg, *mobilizál*, a csapathimnuszok, a zászlók, sálak, mezek, énekek, feliratok, a koreográfiák és a szervezethez *csoporthoz tartozásukat és kollektív tudatot és memóriát/ emlékezést mutat fel és generál*, erős érzelmeket és szubjektív érzéseket vezet le a mi-ők distinkciók mentén (Bromberger, 1995). Más szavakkal, a kollektív imaginárius<sup>7</sup> megjelenítésének és megélésének szervezett rítusa. A francia szerző felfogásában a játék (ami a pályán zajlik) az étellel azonos (ami a társadalomban megy végbe); az adott csapatok játéktípusa pedig az életmódot ábrázolja. A „mi játékunk” szemben az „ők játékával” a „mi életünket” jelenti szemben az „ők életével”, lényegében a „mi értékeinket” szemben az „ők értékeikkel” (uo.), a csoporton belüli hasonlóság és csoportközi különbség hangsúlyozásával.

Bromberger hét érvet sorakoztat fel amellet, hogy a futball egy társadalmi rítus lenne, ami *a szocializáció tárgyát képező kulturális minta kifejeződése – mondhatni szimbolikus tanítómeze*. Egyfelől, a futballmeccs eseménye megszakítja a társadalom mindennapi rutinját, tagolja a társadalmi időt a meccs előtti, alatti és utáni időszakaszokra. A meccs ideje egyféle „szent idő”, amikor felfüggesztődik a megszokott, normális társadalmi rend. Másfelől, a mérkőzéseknek nagyon sajátos térbeli és időbeni kerete és mintája van: előre kidolgozott és szigorúan követett „sajátos foci-kalendáriuma” van, amitől nem szabad eltérni, ha mégis, akkor szigorú és azonnali szankciókat fogyanatosítanak a szabálysértőkkel szemben. Továbbá, az eseménysor ciklikus, ceremóniális; minden szereplőnek pontosan kijelölt helye és szerepe van, ebből a pozícióból nem szabad kilépni. Formális testületek felügyelik a szerepjátszást, magas fokon szervezett és szabályzott a viselkedések köre, sorrendje, menete, amiben jelen van a transzcendens elem is: a váratlanság, az előre nem látott elem is (például a korábban stratégikusnak tekintett szerencse<sup>8</sup>, váratlan sérülés, csodaszerű felépülés, „lehetetlen gól”). A játéknak továbbá hangsúlyos szimbolikus konfigurációja van (csoportokat képvisel, érdekeket jelenít meg, hatalmi viszonyokat reprezentál), valamint egyfajta anti-struktúra is, hiszen ideje alatt mind a nézőket, mind pedig a játékosokat felszabadítja a mindennapi társadalmi rend hierarchiái és kötöttségei alól, őket a meccsen keresztül, a mérkőzés idejére érvényes új elrendezésbe helyezi (vagyis más társadalmi rendet alakít ki a meccs idejére, ahol a szereplők közötti viszonyok is másak a mindennapi viszonyokhoz képest. Például egy milliomos és egy koldus is ugyanarra az „oldalra kerülhet”, ha ugyanannak a csapatnak szurkolnak). Bromberger (1995) szerint a szurkoló számára morális

---

7 Lakóhely, város, osztály, régió, ország, nemzet, kontinens, történelmi hagyomány és értékrend, de akár sérelem vagy vágyak halmaza is lehet.

8 Amit legjobban a közhelynek számító, de annál gyakrabban emlegetett „*A labda kerek*” alapigazság fejti ki.

kötelezettség résztvenni benne, ami nem teszi lehetővé a választást<sup>9</sup> (305–309). Végül, a meccs egy *tudatközösséget* hoz létre (*community of mind*), ami a turneri *communitas* érzését kelti (308) a „fejek összefonódása” következtében létrejövő egyesült szellem nyomán. Az eljárások, lépések, cselekvések a közösen ismert, felvállalt és értékelt tradíció megértéséből (exegéziséből) származnak, amelyek jelentése csak a „beavatottak” számára érthető és értelmes – strukturális jellemvonása pedig a kollektív tudat folytonosságának a megteremtése, kiemelése: *a hasonlót befogadja (identitás), az eltérőt pedig kirekeszti (megkülönböztetés)* – a rítus szerepe éppen ez (Kottak, 1991), hogy egy varázstalanodott világban varázslatos kapcsolatot teremtsen a hasonlók között, megerősítse a közös kultúrát.

A futballban kifejezett és rítuszerűen megjelenített *világnézet* megmutatja kik is valójában az adott társadalmi csoportok tagjai (identitások), aláhúzza értékeiket (a követett céljaikat, kívánatosnak és követendőnek tekintett objektumaikat), vágyakat és ideálikat fogalmaz meg (siker, elismerés, pozitív énkép). A játékban kifejezett *étosz* szorosan kapcsolódik a verseny, a teljesítmény, a hatékonyság, a kooperáció, az igazságosság és méltányosság (fair play a pályán, de főleg azon kívül) normájához (Bromberger, 1995). A futballmeccs *az igazság, a szerencse, az igazságtalanság, a család napi rutinban játszott szerepére hívja fel a figyelmet*. Ezzel a foci – véli a francia sportszociológus – a közösségi-társadalmi élet két alapvetően fontos elemére világít rá: *a létbizonytalanságunkra* (akárcsak a pályán, amíg a játék tart, addig az életben is, amíg élünk, bármi megtörténhet), valamint *a sors kezében való törékenységek* (ahogy a legnagyobb sztár is megdicsőülhet vagy megszégyenülhet a közönség előtt, úgy a társadalmi életben is bárki esetében lehetséges nem csupán a siker, hanem a bukás is) (Bromberger, 1995: 310–311).

Bromberger alapján tehát elmondhatjuk, hogy a futballnak, mint társadalmi rítusnak *értékmegegyező, kollektív tudat-kialakító és szembeállító szerepe van*, olyan alkalmat és lehetőséget képez, ami során a társadalmi állapotokra a különböző nagycsoportok tagjai sokféle – számukra kedvező – olvasatot és értelmezést adhatnak *az ezennel megerősített kulturális minta keretei között*.

A foci tehát nevel és szocializál (is), bár látszólag csak szórakoztat...

## FELHASZNÁLT IRODALOMJEGYZÉK

## REFERENCES

1. Brehm, Sharon S. – Kassir, Saul M. (1990). *Social Psychology*. Boston: Houghton-Mifflin
2. Bromberger, Christian (1995). “Football as World-View and as Ritual”. *FCS*, 1995 (VI), p. 293–311.
3. Bromberger, Christian (2012). *Football as a Relevant Subject for Serious Study*. Conference Paper: Football Research in an Enlarged Europe Kickoff Conference. Agers
4. Coakley, Jay J. (1992). *Sport in Society: Issues and Controversies*. London: Kingston Press

9 Például a Magyarország–Románia 2012 márciusi EB-selejtező mérkőzés kapcsán aligha lehetett megkerülni arra a kérdésre adandó választ, hogy kinek szurkolunk? Függetlenül attól, hogy ki milyen mértékben érdeklődött a futball jelensége iránt.

5. Dubois, Paul. E. (1986). „The effect of Participation on Sport or the Value Orientation of Young Athletes”. *Sociological Sport Journal*. 1986 (3), p. 29–49.
6. FERRIS, Kerry – Stein, Jill (2008). *The Real World. An Introduction to Sociology*. New York-London: W. W. Norton&Company
7. Frey, James H. – Eitzen, Stanley, D. (1991). “Sport and Society”. *Annual Review of Sociology*, 1991 (17), p. 503–522.
8. Gavriluță, Cristina – Gavriluță, Nicu (2010). *Sociologia sportului. Teorii, metode, aplicații*. Iași: Polirom
9. Geertz, Clifford (2001). „Mély játék: jegyzetek a bali kakasviadalhoz”. In. Geertz, Clifford (2001) *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Osiris Könyvkiadó, p. 144–193.
10. Giddens, Anthony (1995). *Szociológia*. Budapest: Osiris
11. Giulianotti, Richard (2004). *Football. A Sociology of the Global Game*. Cambridge: Polity Press
12. Goldblatt, David (2006). *The Ball is Round. A Global History of Football*. London: Penguin Books
13. Guttman, Allen (1978). *From Ritual to Record*. New York: Columbia University Press
14. Hollós, Marida (1992). *Bevezetés a kulturális antropológiába*. Budapest: ELTE-BTK
15. Holt, Richard (1989). *Sport and the British. A Modern History*. Oxford: Oxford University Press
16. Jackson, Philip (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston
17. Kew, Frank (1999). *Sport. Social Problems and Issues*. Oxford: Butterworth-Heinemann
18. Kottak, Conrad Philip (1991). *Anthropology. The Exploration of Human Diversity*. New York: McGraw Hill
19. Levi-Strauss, Claude (2001). *Strukturális antropológia*. Budapest: Osiris
20. Lewis, Jerry, M. (2009). *Sociology of Sport*. Wadsworth Publishing Company
21. Macionis, John, J. (2004). *Social Problems*. New York: Prentice Hall
22. Marsh, P.-Rosser, E.-Harre, R. (1978). *The rules of disorder*. London: Routledge and Kegan Paul
23. Mauss, Marcel (2000). *Szociológia és antropológia*. Budapest: Osiris
24. Merton, Robert, K. (2002). *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Osiris
25. Morris, Desmond (1981) *The Soccer Tribe*. London: Jonathan Cape
26. Nuttal, Mark (2008). “Arsarnerit: Inuit and the Heavenly Game of Football”. In. Turnbull, John – Satterlee, Thom – Raab, Alon (2008) (Eds.) *The Global Game: Writers on Soccer*. Bison Books, p. 274–282.
27. Péter, László (2010). „Ha kell, akkor meghalunk a pályán. A foci mint jelenség: a mai román labdarúgás, mint szimbólum és társadalmi rítus”. *Erdélyi Társadalom*, 2010 (1–2), p. 9–28.
28. Radnedge, Keir (2004). *The Complete Encyclopedia of Football*. London: Carlton Books
29. Vidacs, Bea (2009) *Egy szebb jövő képei – Futball a kameruni közgondolkodásban*. Budapest: L’Hartmann Kiadó
30. Washington, Robert E. – Karen, David (2001). “Sport and Society”. *Annual Review of Sociology*, 2001 (27), p. 187–212.



31. Whannel, Gary (1995). "Sports stars, youth and morality in the print media." *Leisure: cultures, values and lifestyles*, p. 121–136.
32. Wilson, Jonathan (2006). *Behind the Curtain. Travels in Eastern European Football*. London: Orion.



Magyari Nándor László  
**A hatalom élveboncolása**  
**Gondolatok Csepeli György *A hatalom anatómiája***  
**című könyvéről**

*Lehetséges-e a hatalomnak bonctana? Vagy olyasféle folyamat és állandó változás a hatalom is, mint Hérakleitosz folyója, lehetséges-e kétszer ugyanabba a tovafolyó hatalomba szikével belevágni, belső szerkezetét, a bőrszövetektől egészen a sejtekig, feltárni?*

Csepeli György rendhagyó vállalkozása – mely eredetileg előadásoknak egy interaktív közegben való megjelenítéséből és folyamatos karbantartásából állt (lásd. [www.zoonpolitikon.hu](http://www.zoonpolitikon.hu)) – eljutott a kikristályosodás vagy leülepedés azon szintjére, amikor könyv alakjában való megjelenítésre alkalmasnak találta a szerző. Az előadások ebben a stabilabb és lezártabb formában is megőrizték rendkívülségüket, legalábbis a műfaji és diszciplináris meghatároz(hat)atlanság értelmében. A szerző eltér a diszciplináris kötöttségektől – intézményes beágyazottság tekintetében, hiszen *politikai antropológia* előadásokat tart –, de a filozófiai antropológia irányába történő tágítási kísérleteivel, valamint a politikai pszichológia irányába való tájékozódásával árnyalja és új interpretációs keretbe helyezi a hatalomról alkotott elképzelések kifejtését, és érvelésével újfajta megalapozottságot hoz létre. A kötet diszciplináris és műfaji beágyazottsága nem intézményes kategóriákra épít, hanem arra az intellektuális magatartásra és közös akadémiai kulturális hagyományra, az interdiszciplinaritásra, amely a kortárs társadalom- és humántudományok („*anthropo-szok*”) sajátja: empiria nélküli, azaz elméleti politikai antropológia, mely ugyanakkor empirikus kutatásokkal megalapozott filozófiai antropológia, és nem utolsósorban politikai pszichológia. A szöveg(ek) sokrétűsége és szerteágazó volta, vagy legalábbis különféle tudományos-elméleti hagyományokhoz tartozó bibliográfiai utalásai – arra hivatottak, hogy a „politikai hatalom nyitott színpad”-ának értelemezésekor, ráirányítsák a figyelmet arra, hogy az antropológiai „tényező”, az ember és az ember meghatározatlan és nyitott természete mindenkor jelen van a jelzett színpadon. Sőt ő a főszereplő, a forgatókönyvíró, a rendező, de még a néző és a kritikus stb. is, a szó teljes és arisztotelészi értelmében („Az ember természeténél fogva állami életre hivatott élőlény.”) tekintett *homo politicus*. Csepeli György a hatalommal állandó és tagadhatatlan kapcsolatban levő embert nem kulturális meghatározottságaiban és nem is (intézmény)történeti vagy szociológiai perspektívában tekinti, hanem a „káosz és a rend” vagy legalábbis a rend ígéretének metafizikai távlatából vizsgálja a mindenkori politikai szcénát. A politikai hatalom dinamikáját, annak megértését célozza, mégis egy olyan állandó pontot, „kályhasarkat” keres, ahonnan rálátást nyerhetünk a dolog lényegére és ezt a legmagasabb fennsíkot véli felfedezni a „rend és a káosz találkozási pontján”, a végső szuverenitás, a *Carl Schmitt* által tematizált „rendkívüli állapot kihirdetésének” lehetősége értelmében. A politikai hatalom – végső soron – azon a szuverenitáson alapul, mellyel a legfelsőbb vezetés felrúghatja a rendet és rendkívüli állapotot hirdethet, ahhoz, hogy új rendet vezethessen be: a politikai hatalom lényege a rend és a káosz dialektikája, a múlt „eltörlése” és az „új korszak” elindítása, még

akkor is, ha ez csak nagyon ritka, egyedi történeti pillantokban válik valósággá, láthatóvá. A politikai hatalom dinamikája alapjaiban erre a szubsztanciális, meghatározó jelentőségű lehetőségre való állandó utalásban, ennek lebegtetésében, az ezzel való zsarolásban, az ezért való versengésben nyeri el „racionalitását”. A politikai versengés legátfogóbb célja a rendkívüli állapot meghirdetését lehetővé tevő szuverenitás (akár úgy is mint legális és legitim hatalom, akár úgy is mint zsarnoki hatalom) megszerzése. A „barát-ellenség” detektor – amely folyamatosan be van kapcsolva, minden politikai játszma alatt –, a minél nagyobb szuverenitásért, a káosz- és rendteremtés képességéért való vetélkedés állását tükrözi, és a célhoz való közelebb kerülés mércejeként működik: aki segít a hatalom megszerzésében, kiterjesztésében, megtartásában, stb., az lesz a barát (legalábbis pillanatnyilag), aki meg akadályoz mindebben, az ellenség.

Talán legérdekesebb és legfigyelemreméltóbb a szerző azon eljárása, hogy nem csak a politikus személyiségének kihatását vizsgálja a politikai stílusra vagy a döntések milyenségére, mint a legtöbb politikai pszichológiai (eset)tanulmány teszi (a történelmi személyiség szerepe az események alakulásában), hanem a politikusi én paradoxonjai mellett, a mezőnynek a politikusokra tett pszichológiai hatásait is leírja. A „politikai én” pszichológiai jellemzői közül nem sajátos személyiségjegyeket és attitűdöket emel ki, hanem azt a „különleges szubjektivitást”, amely a politikus énjét általában jellemzi. Vagyis azt, hogy a szuverén magánya egyidőben társas jelenség, hiszen céljai megvalósításához másokat használ fel – „a fejedelem maga szinte semmit sem eszközöl, de mindent eszközöltet”. A döntések egyediek, sajátosan (meg)átélték és nagyon is „emberiek”, pszichológiai értelemben meghatározottak, a kivetelezés, a célok megvalósítása pedig legjobb esetben közös, sőt mások kell véghez vigyék a terveket, természetesen a szuverén akaratának megfelelően. Közben pedig az a paradoxon is ellehetetleníti a politikus pszichológiai komfortját, hogy állandóan színházat kell játszania, döntenie kell, hogy mi az ami látható és mi az aminek nem szabad látszani, mert eszerint kell alakítani szerepét, diskurzusát, minden megnyilvánulását.

A politikai személyiségek vonásait nem az egyén pszichológiai vonásai felől megközelítve – bár, akiben nincs meg a hatalom akarásának hajlama, az nem alkalmas politikusnak – hanem azt tekintve, hogy a politikai mezőny milyen hatással van a politikusok személyiségére, érdekes jellemvonás-tipológiát állít fel a szerző. A szimptóma és a kategóriák annál is hasznosabbak és gondolatébresztőbbek, mert nem egyik vagy másik politikai oldal, ideológiai vagy egyéb törésvonalak mentén elkülönülő hatalmi formációkra jellemző politikusi személyiségekről beszél a szerző, hanem sokkal inkább a politikával, mint hivatással hosszabb időt eltöltő személyiség modális profilját rajzolja meg. Ezért az elemzés tulajdonképpen a politikai mezőnynek, mint sajátos társadalmi-kulturális-történelmi közegnek a résztvevőkre kifejtett (nem ritkán torzító) hatásáról értekezik, és arról, hogy mivé tesz a politika „normális” egyéneket. Ezt gyakran tapasztalhatjuk, csak hiteles és analitikus fogalmaink nincsenek a jelenség leírására. Ebben siet segítségünkre *Csepeli György*, amikor néhány használható pszichológiai fogalmat vázol, melyek leírják azt a politikusokra nagyon is jellemző szindrómát, amelyet akár foglalkozási ártalomnak is tekinthetünk, s amely szinte az összes ismert politikus személyiségjegyeként tűnhet fel számunkra. *Csepeli* tételesen állítja, hogy szinte megkerülhetetlen jelenség az, hogy a politikus a hatalom foglyává lesz: rendkívüli pozíciója meghatározza személyiségvonásait. A szerző hat ilyen jellemzőt igyekszik leírni, az „én felnagyulásától”, és az „empátia hiányától” kezdve az „időhorizont beszűkülésén” át, az „agresszivitástól” a „palástolt paranoiáig” és végül az „alakvál-

toztatási képesség” bezáróan. A sajátos politikusi paranoiát emelném ki, mint nagyon plasztikus és ugyanakkor analitikus értelemben helytálló jellemvonást. A politikus „magányából” fakadóan – írja a szerző, szükségszerűen termelődnek, a „nagyzasos és üldözéses téveszmék, miközben nincs betegségtudat”, márpedig ez „a szabvány pszichiátriai skatulyázás szerint” paranoid skizofrénia. Ez lehet a háttérben annak is, hogy a politikai karrierből nagyon nehezen lehet visszatérni a „civil” élethez, átmeneti időre és rehabilitációra van szükség, melyet fejlett társadalmak sajátos intézményrendszerrel és tanácsadással egyaránt segítenek.

A kötet egyik kiemelkedő és nagyon tanulságos, példát mutató alfejezete a politikai sikerről és kudarcról szóló részt kiegészítő, a kudarc feldolgozását illusztráló Trianon-trauma feldolgozási kísérletének értelmezése, illetve a sikertelenség okainak megjelölése. Ha nem vesszünk figyelembe a(z aktuál)politikai mezőnyön kívüli szempontokat a politikai siker vagy kudarc önmagában alig mérhető kategóriák. Ha a politika nem (csak)öncél, akkor a sikere a közjó szolgálata, a közügyek előmozdítása lenne. Csakhogy a politikai mezőny szempontjai gyakran – és ez minden bizonnyal jellemző sajátosan marginális társadalmainkban – fölülírják az általánosabb célt és öncélként tételezik a politikai siker, illetve kudarc kérdését. Ebből az önös szempontból (melyet nevezhetnénk pártpolitikai nézőpontnak is) a hatalom megszerzése, megtartása vagy kiterjesztése a siker, és az elvesztése a kudarc. Minden a „barát-ellenség” erősen relatív szempontja szerint, s mint nullszaldós versengés interpretálódik, így aztán szinte lehetetlenné lesz a kudarccok feldolgozása, a továbblépés, a revans viszont eleve bekalkulált törekvés. A szerző a Trianon-trauma kollektív pszichológiai feldolgozásának lehetetlenségét egy négy oktípust feltételező modell segítségével értelmezi (ezt a módszert *Bernard Weinertől* és munkatársaitól kölcsönzi. Eszerint oktípusok: külső tartós – külső ideiglenes; belső tartós – belső ideiglenes). A trianoni békeszerződést követő politikai diskurzusok elemzéséből – amely politikai diskurzusok magukon viselik a politikusok ideológiai elkötelezettségét, de a korabeli politikai szcéna befolyását úgyszintén, stb. –, nagyon sokféle okát látva/láttatva a traumának, főként a mai közvélekedés állapotából jut arra a következtetésre, hogy máig nem sikerült a kudarc feldolgozása. A kudarc okait mindmáig a tartós külső (a „magyarokat” ok nélkül elnyomó nagyhatalmi politika) és az ideiglenes belső okokban (konjunkturális belpolitikai tényezők, októberi forradalom, gyenge vezetők) vélik felfedezni politikusok és köznapi emberek egyaránt. Ugyanakkor mindenki az önfelmentéssel és vádaskodással van elfoglalva, ezért képtelen a magyar(országi) társadalom (lassan) száz éve már, a traumát racionális helyzetkép kialakítására használni, megújulásra váltani, új kezdet kiindulópontjának tekinteni, és lelkesen ténykedni az immár közös európai célokért.

A politikai hatalom a káosz (a Semmi) és a rend határán mozogva sajátos szcénát épít fel és tart fenn, valamint animál, azaz éltet, mindenkor és mindenhol. Nem velünk kezdődik az élet, a történelem és nem is velünk végződik, ez a benyomás legfennebb a politikusok „palástolt paranoiája” nyomán tűnhet fel valóságként. A politikai hatalom jelenségére való reflexió is ókori hagyomány, akár az empirikus (eset)tanulmányokat, akár a teoretikus irodalmat tekintjük. A szinte átláthatatlanul burjánzó szakirodalom felsorolása, a könyvtárnyi és sok szervernyi anyag bemutatása helyett *A hatalom anatómiája*, olyan szövegeket és elemzéseket tartalmaz, amelyek ismételt felhívják a figyelmet a jelenség eredeti és lényegi összefüggéseire. A politika kontextusának, a hatalom természetének olyan (újra)értelmezése, amely eligazít(hat) bonyolult és áttekinthetetlennek tetsző posztmodern világunk egy szuverén területén. A szerző segítségével „jobban” megérthetjük, nem *Rembrandt* anatómialeckéje, hanem sokkal inkább élveboncolás ez.



## English Abstracts

### **GERGELY, ERZSÉBET-EMESE: WHO READS BOOKS TODAY?**

The international PISA tests have shown a clear correlation between text comprehension and reading. But who reads in school today? Does anyone read anymore? Those who reads, what social characteristic they have ? Well, those who do not read? The paper is based on the answers to these questions by examining the type of settlement, gender, educational level of parents and their effect on reading.

### **MAGYARI, TIVADAR: THE MOTIVATION OF HUNGARIANS IN ROMANIA IN CHOOSING ROMANIAN LANGUAGE SCHOOLS**

The paper analyzes the Romanian-Hungarian families and young people's reasons in opting for Romanian language educational institution. This phenomenon is widely given some significant fact the most of Hungarian minority children habit to attend Hungarian school. The study is based on interviews and focus-group interviews.

### **SZABÓ, BÉLA, SZABÓ, KATALIN: HEALTH EDUCATION?**

The present writing wish to emphasize the importance of the health education among elementary-school children. After a short Hungarian and Romanian historical introduction we analyse the present situation in Romania. In our analyse we are presenting a two county-wide own research which includes 704 elementary school classes. We were curious to find out the proportion of the children who are involved in health education during their four year studies at the elementary level. We also tried to highlight the effect of the material lack in the native language.

### **KATONA, PÉTER: THE ATTRACTION AREA OF THE SAPIENTIA UNIVERSITY**

The attraction area of the higher education centres of Transylvania has not been established yet with empirical research methods. Târgu Mureş is a major center of higher education. The town is the historical Székely Land's cultural center for centuries. Founded in 2001, as an independent higher education institution in Romania, the Sapientia Hungarian University of Transylvania was created with the support of Hungarian Government and it is functioning in three different towns: Miercurea Ciuc, Târgu Mureş and Cluj Napoca. In Târgu Mureş 11 training programs are available at the Faculty of Technical and Human Sciences. These training programs are in Hungarian and promote the professional training in the region. In this paper is presented the dynamic analysis of attraction area of higher education institution for the period 2001-2013.

**GÁL, GYÖNGYI: THE NARRATIVES OF IMIGRANT TEACHERS IN HUNGARY**

It is easy to understand why do we have to deal with the social integration of the teachers if we understand that the teachers participate in the education with the full extent of their personality. We examine the teacher's initial expectation as well as the experiences they have gathered in the years after their migration. My thesis is an exploratory work: it shows the evolution of the teachers' carriers, the reasons of their migration, the choices that the teachers have made as well as their integration into the new society and the new educational system.

In my thesis I use the multi-disciplinary approach to research. As the statistical numbers of teacher migration has not be published, it would be difficult to estimate the size of the group. For this reason I did not intend to use quantitative methods in my work.

**PÉTER, LÁSZLÓ: SPORT, AS SOCIALIZATION. SOME THEORETICAL POINT REGARDING THE CASE OF FOOTBALL**

The paper deals with the close relationship between sport, socialization and formal education focusing both on positive and negative functions of sport activities illustrated with the case of football as organized social rite. The author also presents interesting element revealing the social function of the mediated football: the soccer is suitable to represent and strengthen the central cultural values and norms of (post)modern society – cooperation, success, attitudes toward rules, the experience of winning and losing.



### **GERGELY ERZSÉBET-EMESE**

Doktorandusz, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Szociológiai Doktori Iskola. Munkahelye: tanácsos, Értékelő- és Vizsgaközpont, Oktatási Minisztérium. Kutatási területek: oktatásszociológia, szociolingvisztika.

### **MAGYARI TIVADAR**

Szociológus, a kolozsvári BBTE magyar tagozatának docense. A pályája elején főleg médiakutatással foglalkozott, később életmódkutatás és oktatáskutatás is része lett a munkájának. A BBTE Magyar Tagozatának vezetője, az egyetem rektorhelyettese volt 2007 és 2012 között.

### **SZABÓ BÉLA**

Egyetemi adjunktus, a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen belül a Magyar Szociológia és Szociális Munka Intézet oktatója. Fő szakterületei a menedzsment a szociális szférában, szociálpolitika, szociális gazdaság. E-mail: szabobela@yahoo.com.

### **SZABÓ KATALIN**

BBTE Szociológia Doktori Iskola. E-mail: kelem.kata@gmail.com.

### **KATONA PÉTER**

Geográfus, doktorandusz, email címe: katona.peter1975@gmail.com.

### **GÁL GYÖNGYI**

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben (Budapest) dolgozik pedagógiai fejlesztőként, továbbá az ELTE Neveléstudományi Iskola doktorjelöltje. Kutatási érdeklődése a neveléstudomány különböző területeit foglalja magába, mint: pedagógusi életutak, pedagógus migráció, pedagógusképzés és továbbképzések. E-mail cím: galgy2001@gmail.com.

### **PÉTER LÁSZLÓ**

A BBTE Magyar Szociológia és Szociális Munka Intézetének oktatója. Kutatási és oktatási területe: társadalmi problémák, társadalomelmélet, sport (labdarúgás) szociológiája, politikai szociológia.



# Visszapillantó

## Az Erdélyi Társadalom eddigi tanulmányai

### 2003. 1.

Horváth István: *Az erdélyi magyarok kétnyelvűsége: nyelvmentés és integráció között*

Péter László: *Új szegények túlélési stratégiái*

Pásztor Gyöngyi: *Slumosodás és elszegényedési folyamatok Kolozsváron*

Geambaşu Réka: *A kolozsvári roma elit kialakulásának folyamata*

Veres Valér: *A társadalmi struktúra etnikai sajátosságai a poszt szocialista Erdélyben*

Magyari Tivadar: *Elemzések a romániai magyarok sajtóolvasási szokásairól*

### 2003. 2.

Csata Zsombor – Kiss Tamás: *Migrációs potenciál Erdélyben*

Horváth István: *Kivándorlási hajlandóság az erdélyi magyarság körében – 2003. október*

Kiss Dénes: *A CE Szövetség és a református egyház*

Csedő Krisztina – Ercsei Kálmán – Geambaşu Réka – Pásztor Gyöngyi: *A kolozsvári elsőgenerációs városlakók*

Turai Tünde: *A családstruktúra változása a szocializmus évtizedeiben a Szilágyságban*

Mohácsek Magdolna – Vitos Katalin: *Fogyasztói szokások a magyarfalusi vendégmunkások körében*

### 2004. 1.

Kiss Tamás: *Természetes népmozgalmi folyamatok az erdélyi magyarság körében*

Gödri Irén: *Etnikai vagy gazdasági migráció? Az erdélyi magyarok kivándorlását meghatározó tényezők az ezredfordulón*

Veres Valér: *A romániai magyarság termékenysége 1992–2002 között, regionális összehasonlításban*

Mezei Elemér – Rotariu Traian: *Az utóbbi években történt változások a falusi és városi népesség korösszetételében*

Csata Zsombor: *Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében*

Csata Zsombor – Kiss Dénes – Kiss Tamás: *Az erdélyi magyar kulturális intézményrendszerről*

### 2004. 2.

Gábor Kálmán: *A perifériáról a centrumba. Tézisek a határon túli magyar fiatalok helyzetének az értelmezéshez*

Veres Valér: *A kárpát-medencei magyar fiatalok életeseeményei, társadalmi-gazdasági helyzete és közérzete*

Horváth István: *Az erdélyi magyar fiatalok Magyarország irányú tanulási migrációja, 1990–2000*

Barna Gergely: *Erdélyi magyar ifjúsági szervezetek szervezetszociológiai elemzése*

Ercsei Kálmán – Geambaşu Réka: *A „tusványosi táborlakók” ifjúsági státusának és politikai beállítottságának vizsgálata*

Ravasz Katalin: *A világháló társadalmi diffúziójának hazai sajátosságai – internethasználati körkép a romániai lakosság körében*

Pálfy Zoltán: *Nemzetállam és felsőoktatási piac: adatok a kolozsvári egyetem diákságának etnikai és társadalmi összetételéről a két világháború között*

Benedek József – Nagy Egon: *Kolozs és Bihar megye etnikai térszerkezetének változása 1966–2002 között*

Kinda István – Peti Lehel: *Szenesek. A tradicionális erdőkielés és a nyugati piacgazdaság között. Vállalkozói kultúrának Farkaslakán?*

## 2005. 1.

Simon Boglárka: *Hogyan „boldogulnak” a csángók? Az identitás kinyilvánításának versus elrejtésének stratégiai egy moldvai közösségben*

Péter László: *„Romák, szegények, senkik vagyunk”. Elemzési kísérlet egy szegény roma közösség etnikai identitásépítő stratégiáiról*

Toma Stefánia: *„Az én cigányom.” Informális gazdasági kapcsolatok cigányok és magyarok között*

Veres Valér: *Az erdélyi magyarok nemzeti identitása a társadalmi és az etnikai struktúra összefüggésrendszerében (2000)*

Murányi István: *Tizenévesek nemzeti identitásának jellemzői az ezredvégi Magyarországon*

Irina Culic: *Magyarság Erdélyben: a mienk, az övék, senkié, avagy hogyan értelmezzük a kettős állampolgárságról szóló népszavazást és a hozzá kapcsolódó reakciókat?*

Magyari Tivadar: *Gyorsjelentés az erdélyi magyarok médiahasználatáról*

Horváth István: *A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések*

## 2005. 2.

Lengyel György: *Vázlat a rendszerváltás, az elitváltás és a piaci átalakulás kapcsolatáról*

Juhász Pál: *A falusias terek gazdasági, társadalmi és politikai gondjairól*

Kiss Dénes: *Erdélyi reflexiók az új magyar falu kapcsán*

Orbán Annamária – Szántó Zoltán: *Társadalmi tőke*

Kopasz Marianna: *Jó szándék és kompetencia – avagy a bizalom két összetevője egy magyarországi vállalati felmérés tükrében*

Csata Zsombor: *A vállalkozások megjelenésének társadalmi meghatározottsága a Székelyföld falvaiban*

Palkó Emília – Sólyom Zsuzsa: *A vállalkozások elterjedésének szociokulturális háttere. Vállalkozói típusok két székelyföldi faluban*

Gábos Edit: *Vendégszerzők és vendégfogadók. Hálók a turizmusban – Zetelaka esete*

Nagy Benedek: *A várospromóció internetes eszközei a Székelyföldön*

**2006. 1.**

- Csata Zsombor – Dániel Botond – Pop Carmen: *Pályakezdő fiatalok a munkaerőpiacon*  
 Petrovici Norbert: *Paternalista menedzserizmus. Hatalmi viszonyok a román politikai elit körében a 80-as évek végén és a 90-es évek elején*  
 Telegdy Balázs: *A szociális problémák térbeli strukturálódása – avagy hatékonyak-e a romániai fejlesztési régiók a szociális problémák kezelése szempontjából?*  
 Gál Katalin: *Partikuláris versus periférikus. Kolozsvári egyetemisták informális gazdasági stratégiái*  
 Kiss Zita: *„Ez a mi otthonunk” – kolozsvári fiatal párok lakáskultúrája*  
 Bocskor Éva: *Hargita megye lakosságának egészségi állapota az egészségügyi szolgáltatások jegyében*  
 Telegdy Balázs: *Az autonómia és a liberális pluralizmus dilemmái a közép-európai magyarok törekvésein példázva*

**2006. 2.**

- Benedek József: *Kolozsvár történelmi belvárosának társadalmi fenntarthatósága*  
 Péter László: *„Feltalálni a múltat!” – etnikai közösségek mediatizált megjelenítése a Kolozsvár főterén végzett archeológiai ásatások példáján*  
 Pásztor Gyöngyi – Péter László: *Kolozsvár mint márka – útban egy posztmodern város felé? Szociológiai tanulmány egy erdélyi város jellegének és arculatának a változásáról*  
 Plugor Réka: *A szimbolikus konfliktus levetítődései Kolozsváron*  
 Berekméri Mária-Erzsébet: *Új városok Maros megyében*  
 Horváth István: *Az etnikai kategóriák és a klasszifikáció változó logikái – fogalmi rendszerezési kísérlet*  
*Kolozsvár változó terei – kerekasztal-beszélgetés*  
 Kiss Tamás: *A „magyarságtól” a „romániai magyar társadalomig”. Az erdélyi társadalomkutatás és változó témakonstrukciói a népesedéssel foglalkozó szövegek alapján*

**2007. 1.**

- Gagy József: *„Az egy szent testület...” A kalugerekhez (ortodox szerzetesekhez) járás, a „próba kultúrája” társadalmi szerepéről*  
 Fosztó László: *A megtérés kommunikációja: gondolatok a vallási változásról pünkösddizmusra tért romák kapcsán*  
 Sorin Gog: *Az ateizmus után. Románia a vallási újjászületés és a szekularizáció között*  
 Iuliana Conovic: *A Román Ortodox Egyház 1989 után: társadalmi identitás, nemzeti emlékezet és a szekularizációs elméletek*  
 Fejes Ildikó: *Vallási individualizáció a csíkszeredai katolikusok körében*  
 Szilárdi Réka: *Posztmodern identitáskultúra a magyarországi neopogány közösségekben*  
 Sárközy Csongor: *Ezoterikus gyakorlatok dél-alföldi középiskolások körében*  
 Máthé-Tóth András: *A misztika szociológiája. Ernst Troeltsch harmadik típusa*  
 Gagyi József: *A millenarisztikus-messianisztikus mozgalmak kérdése a társadalom-tudományokban*  
 Peti Lehel: *A vallási mozgalmak antropológiai tapasztalata*

Kiss Dénes: *Vallásszociológia a posztkommunista Romániában*

Nagy Réka: *Az információs társadalom és a digitális egyenlőtlenségek új szemléletéről*

## 2007. 2.

Agnieszka Barszczewska: *A moldvai csángók identitáskérdése (1860–1916): politikai tényezők*

Tánczos Vilmos: *Az Európa Tanács riportörével a moldvai csángóknál*

Peti Lehel: *Transznacionális életformák és szekták. A moldvai csángó falvakban jelentkező új vallási jelenségek interpretációs lehetőségeiről*

Meinolf Arens: *Egy etnikus csoport a totalitárius népességgazdaság feszültségmezéjében. A moldvai magyarok/csángók a román–magyar–német kapcsolatok tükrében*

Ilyés Sándor: *Az erdélyi magyar sajtó csángóképe az ezredfordulón*

Kinda István: *Büntető szokások a moldvai csángóknál*

Iancu Laura: *Kalendáris szokások a moldvai Magyarfaluban*

## 2008. 1–2.

Kiss Tamás: *Modernizáció és népesedés. A román népesedési diskurzusok a hatvanas évektől az ezredfordulóig*

Horváth István: *Nyelvi készségek, nyelvi viselkedés és etnokulturális reprodukció az erdélyi magyar népesség körében*

Veres Valér: *Az erdélyi magyarok természetes nemzeti identitásának fő vonásai a Kárpát Panel 2007 tükrében*

Csata Zsombor: *Helyzetkép a munkaerő-piaci keresletről Erdély magyarlakta vidékein*

Geambaşu Réka: *Patriarchátus a háztartás falain belül és kívül. Nemi egyenlőtlenségek az erdélyi munkaerőpiacon*

Antal Imola – Szigeti Júlia: *A konfliktusok megoldásának módozatai a párkapcsolatokban*

Gergely Orsolya: *Így élünk... Lakás- és életmódminták az erdélyi magyar lakosság körében*

## 2009. 1.

Gergely Orsolya: *Virtuális identitás (?) Az önmeghatározás és imázsépítés új lehetőségei*

Csata Zsombor, Dániel Botond, Kiss Dénes, Ruszuly Emese, Sólyom Zsuzsa: *Diplomás karrierpályák az erdélyi magyar fiatalok körében*

Lajos Veronika: *Gyógyítás – mágia – vallás. Funkcionálisan működő vallásos világkép Romániában*

Pászka Imre: *A lokális elitek. Előreutaló megfontolások*

Kiss Dénes: *Románia a szakralizáció útján. Három Romániai egyház profán társadalmi funkcióinak elemzése*

## 2010. 1–2.

Péter László: *„Ha kell, akkor meghalunk a pályán”. A foci, mint jelenség: a mai román labdarúgás mint szimbólum és társadalmi rítus*

Csurgó Bernadett – Megyesi Boldizsár: *Határon: magyar–román határtelepülések társadalmi-gazdasági stratégiái a határon átívelő kapcsolatok alakítására*

Veres Valér: *Az erdélyi magyarok nemzetről szóló reprezentációi*

Deák Attila: *Etnikai fogyasztói magatartás kolozsvári magyar egyetemisták körében*

Kiss Dénes: *Az erdélyi magyarság vallásosságának sajátosságai*

Dániel Botond: *Iskolai motivációs mintákban és tanulási stratégiák fejlettségében tapasztalható társadalmi különbségek vizsgálata kilencedikes diákoknál*

## 2011. 1–2.

Lazár Marius: *„A nők a sorozatokat, a férfiak a focit nézik”. A kulturális fogyasztás módozatainak egy tipológiája*

Szakáts István: *Kultúra a közösségi portálok korában*

Szabó Levente: *A szerzői jog első magyar törvényjavaslatát övező eszmecserek irodalomszociológiája: a modern magyar szerzőség első ideológiái*

Labancz Eszter Szidónia: *„Szabadság” a vitatkozásban. Aczél György kultúrpolitikájának néhány kérdése*

Czékmány Anna: *Felhasználónév: kisebbségi Jelszó: \*\*\* Kortárs múzeumi változások Gilles Deleuze és Pierre Bourdieu szövegeinek tükrében*

Bálint Mónika: *Részvétel és közösség. Részvételi művészeti gyakorlatok a magyarországi kortárs művészetben*

Bálint Mónika: *A Csetegő-projekt*

Szabó Réka: *Román és magyar – egyazon színpadon*

Bakk Ágnes: *Színkritika ma és holnap*

## 2012. 1.

Albert-Lőrincz Csanád: *Felelősségvállalás a gyermek-páciensek önrendelkezésének tiszteletben tartásáért*

Albert-Lőrincz Enikő: *A gyermekek társadalmi beilleszkedési nehézségeinek háttértényezői és a közösségi megelőzés megtervezése*

Müller-Fábián Andrea: *Az átmeneti korszak gyermekei Romániában*

Tökés Gyöngyvér – László Éva – Antal Imola: *A romániai fiatalok megküzdése az online veszélyekkel*

## 2012. 2.

Dávid-Kacsó Ágnes, Antal Imola: *A fizikai erőszak fegyelmezési célból való alkalmazásának nemi sajátosságai a romániai családokban*

Berszán Lídia: *Jogok és esélyek. A fogyatékos gyerekek / fiatalok helyzete és lehetőségei Romániában – longitudinális kutatás*

Botházi Renáta, Ozsváth Anita-Anikó, Lukács Ignác, Krecsák Katalin, Dégi L. Csaba: *„Opcionálisan kötelező” drogprevenció az iskolában – a fesztiválózó fiatalok szerfogyasztási szokásainak tükrében*

