

KISEBBSÉGI SZEMLE

V. ÉVFOLYAM, 2020. 4. SZÁM

SZERKESZTŐK

FERENC VIKTÓRIA, GAZSÓ DÁNIEL, KÁNTOR ZOLTÁN, RÁKÓCZI KRISZTIÁN

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

ABLONCZY BALÁZS, FERENC VIKTÓRIA, GAZSÓ DÁNIEL, KÁNTOR ZOLTÁN,
SZANYI-F. ELEONÓRA, TÁTRAI PATRIK, TORÓ TIBOR, VÍZI BALÁZS

Kiadó: *Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.*
1016 Budapest, Gellérthegy u. 30–32.

Internetcím: www.bgazrt.hu

Felelős kiadó: *Erdélyi Rudolf Zsolt*

Tel.: +36 1 795 2012

E-mail: vezerigazgato@bgazrt.hu

Szerkesztőség: *Nemzetpolitikai Kutatóintézet*

1016 Budapest, Gellérthegy u. 30–32.

Internetcím: www.npki.hu

Felelős szerkesztő: *Kántor Zoltán*

Szerkesztőségi titkár: *György Kata*

Tel.: +36 1 795 4614

E-mail: katalin.gyorgy@bgazrt.hu

Nyelvi lektor: *Fülöp Éva*

Borítóterv: *Kőfaragó Anna*

A borítón megjelenített fénykép forrása:

Art and Picture Collection, The New York Public Library. „Hungarian Design.”

The New York Public Library Digital Collections. 1911.

<http://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e1-0219-a3d9-e040-e00a18064a99>

Nyomás és kötés: *Kapitális Nyomdaipari Kft.*

4002 Debrecen, Balmazújvárosi út 14.

HU ISSN 2498-8049

TARTALOM

MAGYAR TANNYELVŰ OKTATÁS ERDÉLYBEN

MÁRTON JÁNOS: A ROMÁNIAI MAGYAR TANNYELVŰ KÖZOKTATÁS ELMÚLT TÍZ ÉVE A TANULÓI LÉTSZÁMADATOK TÜKRÉBEN	7
---	---

VARGA SZILVIA – TORÓ TIBOR: A MAGYAR NYELVHASZNÁLAT A KÖZOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN	37
---	----

DIASZPÓRAKUTATÁS

WETZL VIKTOR – PALOTAI JENŐ: A CLEVELANDI SZENT ERZSÉBET RÓMAI KATOLIKUS EGYHÁZKÖZSÉG – ESETTANULMÁNY A CLEVELAND-OHIOI EGYHÁZAK ÉS TEMPLOMOK TÖRTÉNETÉRŐL	63
--	----

BÁTYI SZILVIA: „KÉT OTTHON KÖZÖTT VALAHOL FÉLÚTON.” AZ IDENTITÁS MEGHATÁROZÁSA AZ ÚJ MIGRÁCIÓBAN A HOLLANDIAI MAGYAROK PÉLDÁJÁN	77
---	----

RESUME	91
--------	----

SZÁMUNK SZERZŐI	95
-----------------	----

MÁRTON JÁNOS

A ROMÁNIAI MAGYAR TANNYELVŰ KÖZOKTATÁS ELMŰLT TÍZ ÉVE A TANULÓI LÉTSZÁMADATOK TÜKRÉBEN

Tanulmányomban a romániai magyar tannyelvű közoktatás tanulói létszámadatainak változásait vizsgálom az elmúlt évtizedre vonatkozóan. Az elemzés két központi kérdése az, hogy a romániai oktatásban az elmúlt egy-másfél évtizedben bekövetkezett szerkezeti változások (az alapfokú oktatás öt évfolyamra történő bővítése, valamint a szakiskolai oktatás átalakítása) milyen befolyással voltak a magyar tannyelvű oktatás létszámára nézve, illetve a demográfiai szempontból jelentős különbségeket mutató közigazgatási egységek szintjén milyen változások érhetők tetten tízéves távlatban. Az elemzés alapjául a romániai Oktatási Minisztérium magyar nyelvű oktatásra vonatkozó adatai szolgálnak, a vizsgálat időkerete a 2011–2020 közötti periódus.¹

Romániában a magyar tannyelvű közoktatás (vagy ahogyan a román terminológia fogalmaz: „egyetem előtti oktatás”) létszámáról több típusú adatforrás is elérhető, ezek közül kettő tekinthető hivatalosnak és többé-kevésbé megbízhatónak: az Országos Statisztikai Intézet oktatási adatsorai, valamint az Oktatási Minisztérium (illetve az alárendeltségében működő megyei tanfelügyelőségek) éves adatai.² Előbbiek nyilvánosan hozzáférhetők az intézet honlapján, utóbbiak kevés kivételtől eltekintve nyilvánosan nem elérhetők, ellenben a különböző illetékes intézményektől elvileg kikérhetők.

A fentiek alapján nem véletlen, hogy a romániai magyar oktatás létszámának alakulását vizsgáló elemzések többsége az OSI adatsoraira támaszkodik. A közelmúltból első-sorban Barna Gergő elemzéseit lehetne kiemelni, aki regionális bontásban, különböző demográfiai mutatók mentén vizsgálta a magyar tannyelvű oktatásban részt vevő tanulók

1 A tanulmány alapjául a Nemzetpolitikai Kutatóintézet (NPKI) megbízásából 2020. május–november időszakban készített elemzés szolgál. A vizsgálat időkeretét, valamint az elemzéshez használt forrást a megbízó határozta meg.

2 A gyakori említés miatt a tanulmány későbbi részében a két intézmény nevét többnyire rövidítve használom: Országos Statisztikai Intézet – OSI, Oktatási Minisztérium – OM.

számának, illetve az országos oktatási populáción belüli arányának változásait.³ Szintén a közelmúltban jelent meg egy több szerző által jegyzett angol nyelvű szöveg – egy, az erdélyi magyarság rendszerváltás utáni legfontosabb társadalmi és politikai folyamatait vizsgáló kötet oktatási fejezete –, amely a romániai magyar oktatás jogszabályi hátterének, intézményhálózatának és a magyar nyelven tanuló diákok eredményességének bemutatása mellett a romániai magyar oktatásban tanulók számának alakulását is vizsgálja a rendszerváltás utáni időszakra vonatkozóan.⁴ A korábbi elemzések közül egy 2010-es elemzés említhető, amely a Kolozsvári Akadémiai Bizottságnak a romániai magyar felsőoktatás helyzetére vonatkozó nagyobb elemzése részeként vizsgálja a romániai magyar közoktatásban tanulók és oktatók számának a változásait.⁵ A minisztériumi/tanfelügyelői adatok alapján kevés elemzés született: elsősorban Murvai László írásait sorolhatjuk ide, aki – az OM egykori munkatársaként – többnyire a kilencvenes évekre és a kétezres évek első évtizedére vonatkozóan vizsgálta a magyar oktatás létszámváltozásait oktatási szintek szerinti bontásban.⁶

A két adatforrás közötti különbségek alapvetően meghatározzák a különböző vizsgálatok lehetőségeit és kereteit. A legfontosabb eltérések az adatok részletességét és időkeretét tekintve vannak, de a két adatforrás több más szempontból is különbségeket mutat. A fontosabbakat az alábbi táblázatban foglaltam össze:

- 3 Barna Gergő: Az oktatás számokban. A romániai magyar közoktatás 1990 és 2014 között. In: Barna Gergő – Kapitány Balázs – Kiss Tamás – Márton János – Toró Tibor: *Iskolák veszélyben. Tanulmányok a Székelyföldön kívüli magyar oktatás helyzetéről*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet: Kolozsvár, 2016. 11–32. és Barna Gergő: Közoktatási helyzetkép: a magyar nyelvű képzésben részt vevők számának és arányának alakulása 1990 és 2017 között. *Kisebbségi Szemle*. 2019. 4 (1). 71–89.
- 4 Papp Z. Attila – Márton János – Székely István Gergő – Barna Gergő: Hungarian-Language Education: Legal Framework, Institutional Structure and Assessment of School Performances. In: Kiss Tamás – Székely István Gergő – Toró Tibor – Bárdi Nándor – Horváth István (eds.): *Unequal Accommodation of Minority Rights. Hungarians in Transylvania*. Palgrave Macmillan, 2018. 249–292, itt: 255–258.
- 5 Salat Levente – Papp Z. Attila – Csata Zsombor – Péntek János: Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. In: Szikszai Mária (szerk.): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai*. Támpontok egy lehetséges stratégiához. A Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területei Bizottsága: Kolozsvár, 2010. 9–126, itt: 55–67.
- 6 Murvai László: Magyar nyelvű oktatás Romániában (1989–1999). In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2000*. Szórvány Alapítvány – Polis Könyvkiadó: Temesvár – Kolozsvár, 2000. 104–113.; Murvai László: *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága: Budapest, 2000.; Murvai László: Mennyiségi mutatók tükrében. In: Ugyanő: *Körkép a romániai magyar oktatásról: 1990–2007*. Didaktikai és Pedagógiai Kiadó: Bukarest, 2007. 105–186.

	Adatforrás	
	Országos Statisztikai Intézet	Oktatási Minisztérium
Országos összesítés	igen (1990–2019)	nem – megyei adatok alapján összesíthető (2010–2020)
Megyei szintű bontás	igen (1997–2019)	igen (2010–2020)
Településszintű bontás	nem	igen (2010–2020)
Intézményi szintű bontás	nem	igen (2010–2020)
Évfolyamok szerinti bontás	nem	igen (2010–2020)
Elérhető oktatási szintek	– bölcsőde – óvoda – elemi és általános (együtt) – líceum – szakiskola – posztlíceum	– bölcsőde (csak néhány évben) – óvoda – elemi – általános – líceum – szakiskola – posztlíceum (nem minden évben)
Adatsorok jellege	következetes, áttekinthető, könnyen kezelhető online adatbázis	kevésbé következetes, gyakran változó struktúrájú Excel-adatbázisok, valamint kevésbé felhasználóbarát online adatbázis (az ún. SIIIR-adatbázis) ⁷
Adatok forrása és adatszolgáltatás	– oktatási intézmények – papíralapú vagy online kérdőív alapján történő adatszolgáltatás, közvetlenül az OSI részére	– oktatási intézmények – a megyei tanfelügyelőségek részére történő adatszolgáltatás vagy közvetlenül a SIIIR-rendszerbe feltöltött adatok

1. táblázat: A romániai magyar oktatás létszámára vonatkozó adatforrások összehasonlítása

7 Az adatbázis az OM által működtetett online felületen (www.siiir.edu.ro/carto/) érhető el, nem túl felhasználóbarát formátumban: a létszámadatok az oktatási intézmények adatlapjain tekinthetők meg, de sem a letöltésükre, sem a különböző adatsorok generálására nincs lehetőség.

Szerkezeti és tartalmi szempontból mindkét adatforrásnak vannak előnyei és hátrányai. A OSI adatbázisa kapcsán a legnagyobb előny a nyilvános hozzáférhetőség és a nagyobb időkeret,⁸ valamint a felhasználóbarát szerkezet, amelynek köszönhetően viszonylag könnyen előállíthatók az adatbázis főbb változói szerinti adattáblák. A hátrányok között elsősorban a település- és intézményi szintű adatok hiányát említhetjük, valamint az elemi és általános iskolai szintek adatainak összevont formában történő megjelenítését. Az OM adatbázisainak⁹ talán legnagyobb előnye a szerkezeti és tartalmi részletesség: az adatokat megyei, azon belül település- és intézményi szintű bontásban tartalmazzák, intézményeken belül évfolyamok szerinti bontásban is feltüntetve az osztályok számát és a tanulói létszámot. Az adatforrás legnagyobb hátrányaiként a félnyilvános státuszt,¹⁰ a szűkebb időkeretet,¹¹ illetve a szerkezeti és a tartalmi következetlenségeket, hiányosságokat említhetjük.

A két adatforrás közös problémája az adatok változó megbízhatósága, ami elsősorban az adatszolgáltatási és adatgyűjtési folyamat gyakorlatából, következetlenségeiből adódik.¹² A problémák egy része utólagos korrekciókkal orvosolható, bár ez a település- és intézményi szintű adatok hiányában az OSI adatsorai esetében viszont csak korlátozott

-
- 8 Az adatsorok az intézet Tempo Online adatbázisának honlapján (<http://statistici.insse.ro:8077/tempo-online/>) bárki számára szabadon hozzáférhetők. Az országos szintű adatok az 1990–2019, a megyei szintű adatok az 1997–2019-es periódusra érhetők el.
- 9 Az egyszerűség kedvéért ezt a megnevezést használtam az összes olyan adatbázis esetében, amelyek az Oktatási Minisztériumban vagy az alárendeltségében működő valamely intézmény keretében készültek.
- 10 Bár közérdekű adatokról van szó, nyilvánosan csak a 2020/21. tanévi adatok elérhetők. A korábbi tanévek adatbázisaihoz többnyire informális csatornákon, személyes vagy szakmai kapcsolatokon keresztül, általában valamilyen kutatási vagy fejlesztési projekthez kapcsolódóan lehetett hozzájutni. A rendelkezésemre álló, 2010–2020 közötti adatbázisok többségét a megyei tanfelügyelőségek magyar oktatásért felelős munkatársai állították össze az OM kisebbségi oktatásért felelős főosztálya részéről megfogalmazott adatigénylés alapján. Ezek általában egy-egy tanévre szóló, ugyanazt a (vagy hasonló) szerkezeti struktúrát követő Excel-adatbázisok. Két tanév esetében az OM által működtetett elektronikus oktatási rendszer (az ún. SIIIR) adatai alapján készült adatbázis áll rendelkezésemre, amely az előbbieknél nagyobb részletességgel, több változó szerint tartalmazza nemcsak a magyar tannyelvű, hanem a teljes romániai közoktatás adatait a bölcsődétől a posztliceumig. A 2020/21. tanévi SIIIR-adatbázis az egyetlen, amely nyilvánosan elérhető. A 2018/19-es tanévi részletes OM-adatokkal nem rendelkezem, erről a tanévről a Romániai Magyar Pedagógusszövetség által a tanfelügyelőségi/minisztériumi adatok alapján összeállított megyei szintű adatsorok állnak rendelkezésemre, amelyek oktatási szintek szerint összesítve tartalmazzák a tanulói létszámokat.
- 11 Az adatbázisok a 2010/11-es tanévtől kezdődően érhetők el nagyjából ugyanabban a formátumban. A korábbi tan évekről csak részleges (egy-egy megyére vagy oktatási szintre vonatkozó) adatbázisokkal rendelkezem.
- 12 A romániai magyar oktatásra vonatkozó adatszolgáltatással kapcsolatos problémákat lásd bővebben: Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János: 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*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2011. 73–131, itt: 83–85.

mértékben lehetséges, az OM adatsorai esetében lényegesen nagyobb a mozgástér, viszont ennek is vannak korlátai. Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé az elemzéshez használt OM-adatbázisok korrekciójának részletesebb módszertani leírását, néhány dolgot azonban mindenképpen szükségesnek tartok megemlíteni erre vonatkozóan.

Az elsősorban az adatgyűjtés jellegében eltérő OM-adatbázisokban két nagyobb hibatípus azonosítható: a szerkezeti és tartalmi, de a tanulói létszámokat nem érintő, elsősorban a romániai magyar oktatási hálózat, a települési és intézményi struktúrák szintjén előforduló következtetlenségek és tévedések,¹³ valamint a tanulói létszámokat is érintő, általában egy-egy tanév vonatkozásában fennálló hiányosságok, hibák.¹⁴ Ezek egyértelműen szükségessé tették az adatok elemzés előtti rendszerezését és lehetőség szerinti kiegészítését/korrekcióját. Az éves adatbázisok egyetlen összesített adatbázisba történő összemásolását, rendszerezését – beleértve a szóban forgó munkafolyamatokhoz kapcsolódóan a létszámadatok bizonyos mértékű korrekcióját és kiegészítését, valamint az összesített adatbázis struktúrájának a kialakítását – az NPKI által megbízott szakember végezte, az így elkészült adatbázison jelen tanulmány szerzője végzett további jelentős korrekciókat, kiegészítéseket.¹⁵ Ennek során a felsorolt hiányok és téves adatok jelentős

13 A legtöbb következtetlenség az intézmények elnevezésével, működési településeik megnevezésével, az intézményi hierarchiákkal, a középiskolai oktatás esetében a szakirányok és szakok megnevezésével kapcsolatos. Ezek többnyire a vizsgált periódus egészére fennállnak, és megynként jelentős eltéréseket mutatnak.

14 A teljesség igénye nélkül a következőket emelném ki: hiányzó megyék (a Krassó-Szörény és Bákó megyei, illetve a bukaresti adatbázis több évben is hiányzik), hiányzó oktatási szintek (a 2010/11. tanévi adatbázisból hiányzik a teljes óvodai szint és a szakiskolai oktatás, a 2011/12. tanévi adatbázisból a szakiskolai oktatás, a legtöbb tanévben hiányzik a bölcsődei oktatás, és több tanévben is a posztliceumi oktatás) vagy egy-egy oktatási szinten tapasztalható jelentősebb hiányok (a 2011/12. tanévi hiányos Maros megyei óvodai adatok), hiányzó intézmények (bizonyos tanévi adatbázisokból kimaradó települések/intézmények, amelyekben az adott tanévben bizonyíthatóan volt magyar tannyelvű oktatás) vagy hiányzó tagintézmények (csak a felettes intézmény szintjén összesített adatok – a 2019/20-as tanévi adatbázisban majdnem az összes megyében, Hargita és Maros megye vonatkozásában elszórtan több másik tanévben is), téves számadatok (kiugróan magas vagy alacsony értékek). Szintén ide sorolható a speciális és a „második esély” típusú oktatást érintő adathiány: ezekre vonatkozóan gyakorlatilag csak a 2017/18. és 2020/21. tanévekből van megbízható adat.

15 Az adatpótlás és a korrekciók elsősorban külső források (korábbi kutatásaink során végzett adatgyűjtések; a tanfelügyelőségi honlapokon minden évben nyilvánosan elérhető, az előkészítő osztályba történő beiskolázási létszámokat rögzítő adatsorok; egyéb tanulmányokban szereplő adatok; OSI adatai) alapján történtek. Amikor nem állt rendelkezésre megbízható külső adatforrás, az adathiány pótlását vagy az egyértelműen téves adat korrekcióját az adott intézményen belül a korábbi és későbbi tanévekre elérhető adatok alapján végeztem el. Utóbbiak becslést adhatnak számítanak, így értelemszerűen kevésbé megbízhatóak, mint az egyéb megbízható forrásból pótolta/korrigált adatok. Szükséges ugyanakkor megjegyezni, hogy a korrekciók elsősorban az egyértelműen hiányzó vagy téves adatokat érintették, az oktatási adatbázis részletes, intézményenkénti ellenőrzésére az adatmennyiség, illetve a rendelkezésre álló viszonylag szűk időkeret miatt nem volt lehetőség, tehát az adatbázis tartalmazhat további korrekcióra szoruló adatokat.

részét sikerült javítani, néhány kivétellel: az óvodai adatok 2010/11. tanévi és a szakiskolai adatok 2010/11. és 2011/12. tanévi hiányának, a bölcsődei és posztliceumi oktatás, valamint a speciális és „második esély” típusú oktatás hiányzó adatainak pótlásához nem állt rendelkezésre sem külső forrásból, sem a meglévő OM-adatbázisokban elegendő információ. E két hiány miatt született az a döntés, hogy az elemzés kiindulópontja a 2011/12-es tanév lesz,¹⁶ és a vizsgálat csak az ún. normál típusú oktatásra terjed ki¹⁷ – figyelmen kívül hagyva a másik két típusú oktatást¹⁸ –, óvodai szinttől középiskolai szintig.¹⁹

A korrigált adatbázis ellenőrzését az OSI adatsorai segítségével végeztem el. Az éves különbségek néhány tíz főtől mintegy háromezer főig terjednek, arányukat tekintve azonban egyetlen évben sem érik el a 2%-ot (lásd a 2. táblázatot).

Tanév	Országos Statisztikai Intézet	Oktatási Minisztérium ²⁰	A két adatforrás közötti különbség	
			fő	százalék (%)
2011/12	167 442	166 909	533	0,32
2012/13	166 698	166 458	240	0,14
2013/14	164 939	164 559	380	0,23
2014/15	161 127	163 988	-2 861	-1,78
2015/16	158 397	159 618	-1 221	-0,77
2016/17	155 552	156 604	-1 052	-0,68
2017/18	153 046	155 694	-2 648	-1,73
2018/19	151 811	150 441	1 370	0,90
2019/20	149 521	149 613	-92	-0,06
2020/21	n.a.	147 272	–	–

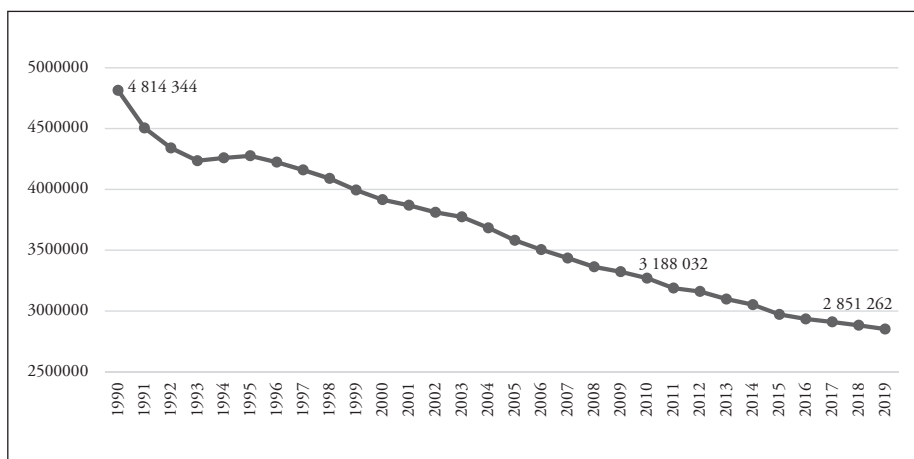
2. táblázat: Az OSI és az OM magyar tannyelvű oktatásra vonatkozó éves adatainak összehasonlítása (csak normál oktatás, óvodától középiskoláig)

- 16 Bár ebből az évből is hiányoznak a szakiskolai adatok, az OSI adatsorai szerint 2011-ben összesen 153 tanuló vett részt magyar tannyelvű szakiskolai oktatásban, öt erdélyi megyében. Ez a szám annyira alacsony, hogy az elemzés eredményeit érdemben nem befolyásolja.
- 17 Az OM-adatbázisban ezt a megnevezést használják.
- 18 A 2017/18. tanévi adatok szerint a speciális és második esély típusú oktatás részesedése a teljes romániai magyar oktatásból 0,86%, a 2020/21. évi adatok szerint pedig 1,1%, tehát ezek hiánya az összesített adatok alakulását nem befolyásolja számottevő mértékben.
- 19 Az elemzés keretében a romániai közoktatás részeként az óvodai, az elemi és általános iskolai, valamint középiskolai oktatást vizsgálom, amelyek a nemzetközi besorolás szerint az ISCED 0, 1, 2 és 3 szinteknek felelnek meg. A tanulmányban szereplő adatsorok nem tartalmazzák a Romániában posztliceumi képzésnek nevezett, középiskola utáni szakképző iskolák – ISCED 4. szint –, valamint az óvodai oktatást megelőző bölcsődei nevelés adatait.
- 20 A módszertani részben ismertetett korrekciók utáni adatok.

Tanulmányomban tehát a korábbi elemzésektől némiképp eltérő kontextusban, elsősorban a romániai Oktatási Minisztérium adataiból összesített romániai magyar oktatási adatbázisra támaszkodva vizsgálom a magyar közoktatásban tanulók számának alakulását, néhány adatsor erejéig azonban a Statisztikai Intézet adataira is kitérek. Az elemzés keretében a romániai magyar oktatás egészére jellemző folyamatokat ismertetek, illetve területi bontásban – a megyék szintjén és településszinten is – vizsgálom a magyar oktatás létszám-változásának néhány sajátosságát, néhány fontosabb népszámlálási adat tükrében.

A romániai és a magyar tannyelvű oktatás főbb országos trendjei

Mielőtt az elmúlt tíz év magyar vonatkozású oktatási adatait vizsgálnám az OM-adatbázis alapján, szükségesnek tartok egy tágabb kitekintőt tenni a romániai és a magyar nyelven tanuló oktatási populáció rendszerváltás utáni létszámának alakulására vonatkozóan. Mivel a 2010 előtti időszakból nem állnak rendelkezésemre OM-adatok, e kitekintő során (1–3. számú ábrák) az OSI adatsoraira fogok támaszkodni, amelyek az 1990–2019 időszakra vonatkozóan éves bontásban tartalmazzák a tanulói létszámadatokat. Országos viszonylatban 1990-ben több mint 4,81 millió fő vett részt a romániai közoktatásban óvodától középiskola végéig. 2019-ig ez a szám szinte folyamatosan csökkent – egy rövid, 1993–1995 közötti periódust leszámítva –, egészen 2,85 millió főig. A huszonkilenc év vesztesége 40,8% (1,96 millió gyerek); a 2011–2019 között regisztrált csökkenés 336 770 fő (azaz a 2011. évi létszám 10,6%-a).

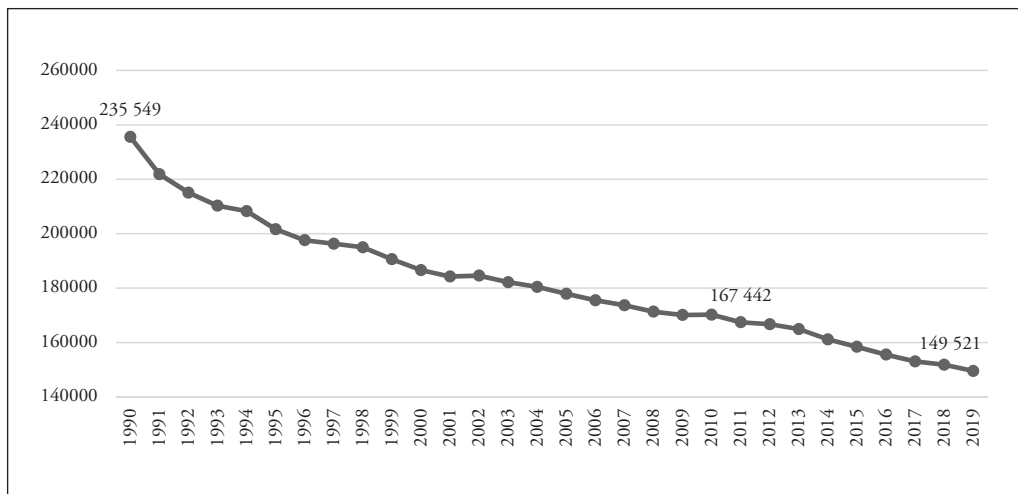


1. ábra: A romániai közoktatásban tanulók számának alakulása 1990–2019 között (fő)²¹

21 Forrás: OSI (Tempo online, SCL103B tábla)

A magyar tannyelvű oktatás esetében hasonló trendek figyelhetők meg, és bár a huszonkilenc évre számolt csökkenés mértéke az országosnál valamivel kisebb (36,5%, ami abszolút értékben 86 028 főt jelent), ahhoz hasonlóan jelentősnek mondható. A 2011 utáni időszakban az OSI adatai szerint a magyar oktatás létszáma az országossal megegyező mértékben, 10,7%-kal (abszolút értékben 17 921 fővel) csökkent.

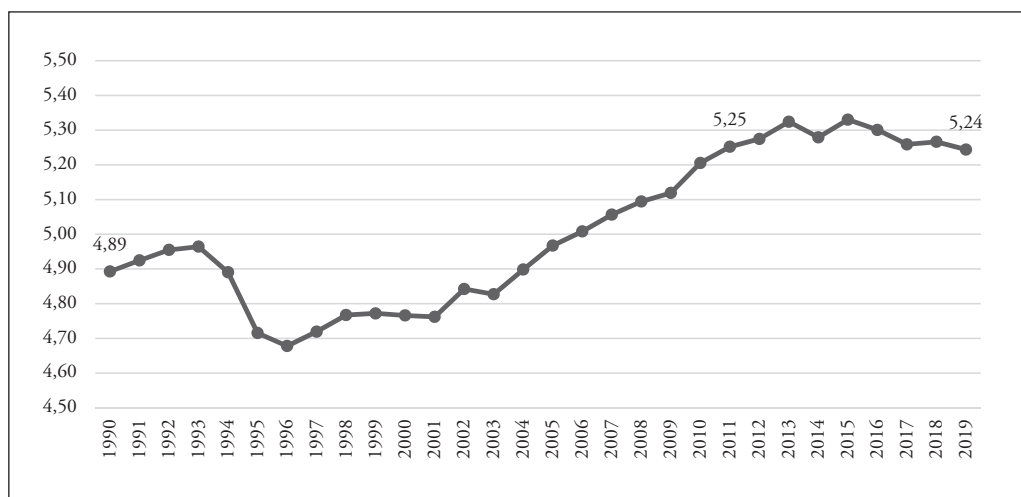
A létszámcsökkenés ellenére a magyar tannyelvű oktatásban részt vevő gyerekek teljes oktatási populációhoz viszonyított arányát növekvő trend jellemzi: 1990-ben az oktatási populáció 4,89%-a tanult magyar tannyelvű oktatásban, 2019-ben 5,24%-a. Ez az arány 1990–2013 között szinte folyamatosan nőtt – egy 1993–1996 közötti jelentősebb, valamint egy 2002–2003 közötti minimális csökkenést leszámítva. A 2011 utáni időszakra már sokkal inkább stagnálás jellemző (bár bizonyos mértékű fluktuáció megfigyelhető), a 2019-ben regisztrált arány majdnem megegyezik a 2011-es aránnyal (5,25%). 2019-ben egyébként 0,56 százalékponttal volt magasabb a magyar tannyelven tanulók aránya az oktatási populáción belül, mint az elmúlt három évtized legrosszabb évének tekinthető 1996-ban, amikor a magyar oktatás részesedése mindössze 4,68% volt az országos oktatáson belül. Barna Gergő szerint a pozitív trendek ellenére a magyar tannyelvű oktatásban részt vevők aránya még mindig alacsonyabb, mint a magyarok aránya az iskoláskorú népességben belül (ez a szerző szerint 2011-ben 5,6%); a nem anyanyelven tanuló magyar gyerekek arányát a 2011/12-es tanévben 12–14% közöttire becsüli.²²



2. ábra: A magyar tannyelvű oktatás létszáma 1990–2019 között (fő)²³

²² Barna, 2016. Az oktatás számokban, i.m. 18.

²³ Forrás: OSI (Tempo online, SCL103B tábla)



3. ábra: A magyar tannyelvű oktatásban tanulók aránya, 1990–2019 között (%)²⁴

A közel három évtizedre vonatkozó kitekintő után az elmúlt tíz év változásait vizsgálom meg az OM-adatok alapján. Ezek kapcsán kijelenthető, hogy a romániai magyar oktatásban tanulók számának 2011–2020 közötti, azaz az elmúlt tíz tanév vonatkozásában számolt vesztesége meghaladja a 19 500 főt, ami 11,8%-os arányt jelent (3. táblázat).²⁵ A csökkenés majdnem az összes oktatási szintre jellemző, mértéke azonban eltérő, és összefügg a romániai oktatás rendszerszintű változásaival.

²⁴ Forrás: OSI (Tempo online, SCL103B tábla)

²⁵ A 2011–2019 közötti időszakra az OM-adatok szerinti számolt veszteség 10,4%, ami nagyjából azonos az OSI-adatok alapján számolt 2011–2019 közötti veszteség mértékével (10,7%).

Tanév	Összesen romániai magyar oktatás	Óvoda /ISCED 0/ ²⁶	Alapfok és alsó köznevelés (0/1)
			Összesen
2011/12	166 909	42 678	87 617
2012/13	166 458	36 504	95 066
2013/14	164 559	35 410	95 145
2014/15	163 988	34 750	94 683
2015/16	159 618	33 755	93 527
2016/17	156 604	33 202	92 003
2017/18	155 694	32 661	92 146
2018/19	150 441	33 103	87 793
2019/20	149 613	32 213	87 765
2020/21	147 272	31 270	85 947
Változás 2011–2020 (fő)	-19 637	-11 408	-1 670
Változás 2011–2020 (%)	-11,8	-26,7	-1,9

3. táblázat: A romániai magyar tannyelvű oktatás létszáma oktatási szintek szerint, 2011–2020 között (fő)

26 Az ISCED az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerének angol nyelvű rövidítése (a teljes név: International Standard Classification of Education).

27 Amint azt a bevezetőben említettem, az OSI adatai szerint 2011-ben a magyar nyelvű szakiskolai oktatás létszáma összesen 153 fő volt, mely létszám 2011/12. évi oktatási OM-adatbázis(ok)ban nem jelenik meg.

28 Az OSI adatairaiban szereplő 2011. évi létszámot véve alapul, 2020-ra a magyar nyelvű szakiskolai oktatás létszáma közel 42-szeresére (azaz közel 4200%-kal) nőtt.

Középiskola /ISCED 1 és ISCED 2 / (I–VIII. évfolyam)		Felső középiskola /ISCED 3/ (IX–XII/XIII. évfolyam)		
<i>ebből elemi (0/I–IV. o.)</i>	<i>ebből általános (V–VIII. o.)</i>	Összesen	<i>ebből liceum</i>	<i>ebből szakiskola</i>
45 156	42 461	36 614	36 614	— ²⁷
52 917	42 149	34 888	33 973	915
53 277	41 868	34 004	32 238	1 766
53 244	41 439	34 555	30 720	3 835
52 665	40 862	32 336	27 394	4 942
51 725	40 278	31 399	25 658	5 741
52 591	39 555	30 889	24 866	6 021
50 317	37 476	29 545	23 748	5 797
49 674	38 091	29 635	23 530	6 105
48 669	37 278	30 055	23 636	6 419
3 513	-5 183	-6 559	-12 978	6 419
7,8	-12,2	-17,9	-35,4	— ²⁸

Az óvodai oktatásban tíz év alatt több mint negyedével esett vissza a magyar tannyelvű csoportokban tanuló gyerekek száma. Bár a csökkenés szinte folyamatos, a törés a 2012/13-as tanévben következett be: az előző tanévhez képest 14,5%-kal (közel 6200 fővel) kevesebb óvodás gyerek tanult a magyar tannyelvű intézményekben. Ennek fő oka az alapfokú iskolai oktatás öt évfolyamosra történő bővítése, aminek következtében 2012 őszétől a korábbi tanévekre jellemző egy iskolakezdő évfolyam helyett egyszerre két évfolyam indult (egy előkészítő és egy első osztály). Az intézkedés annak ellenére jelentős érvágás volt az óvodai oktatás számára, hogy nem eredményezte két teljes évfolyamnyi gyerek kiesését, részben azért sem, mivel sok szülő – az akkori törvényes lehetőségeket kihasználva, nem ritkán az óvodai/iskolai pedagógusokkal egyeztetve – egy évvel halasztotta gyereke beiskolázását.²⁹ A gyakorlatban tehát nem minden iskolában sikerült egyszerre előkészítő és első évfolyamot is indítani.³⁰ A 2012 utáni időszakban már mérsékeltebb az óvodai oktatásban tanulók számának csökkenése, éves szinten általában néhány száz fő (1,5–3%), 2012–2020 között összesen mintegy 5200 gyerek (14,3%), ami alacsonyabb, mint a 2011/12-es és 2012/13-as tanévek közötti változás.

Az óvodát érintő változás következményei értelemszerűen az *alapfokú (elemi) oktatásban* is megfigyelhetők: ennek köszönhető, hogy ezen a szinten a tanulók létszáma a 2020/21-es tanévben 7,8%-kal magasabb volt, mint a 2011/12-es tanévben, ugyanakkor az első hasonló szerkezetű oktatással működő tanévhez, a 2012/13-ashoz viszonyítva 2020-ig 8%-os csökkenés mérhető. Az éves csökkenés mértéke általában 1–2% között van, de megfigyelhetők pozitív vagy a nullához közelítő változások (a 2017/18-as tanévben 1,67%, a 2014/15-es tanévben -0,06%), illetve nagyobb arányú csökkenés is (a 2018/19-es tanévben 4,32%). A felső tagozaton, azaz az *alsó középfokú (általános iskolai) oktatásban* ezzel szemben szinte mindvégig csökkenő trend jellemző (leszámítva a 2019/20. tanévi 1,64%-os növekedést); ezen a szinten a tízéves veszteség 12,2%. Az alap- és alsó középfokú oktatás együttes vesztesége 2011–2020 között 1,9%: a 2011/12-es tanévben nyolc évfolyamon (I–VIII. osztály) 87 617 diák tanult, a 2020/21-es tanévben kilenc évfolyamon 85 947 diák.

29 Erre vonatkozóan az Oktatástudományi Intézet készített 2013-ban egy elemzést, amelyben megállapították, hogy a 2012-ben hatéves népesség körében az előkészítő osztályba történő bruttó beóvodázási arány a 2012/13-as tanévben 59% volt, a fennmaradó 41% többsége valószínűleg vagy az óvodában maradt, vagy első osztályba írták be őket. Forrás: Institutul de Științe ale Educației: *Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în anul școlar 2012–2013*. București, 2013. 1–63, itt: 9. Letöltés helye: <http://www.ise.ro>; letöltés ideje: 2020. 05. 20.

30 Ennek a romániai magyar oktatási hálózatra, valamint a pedagógusi státuszokra nézve is következményei voltak, aminek vizsgálata egy külön elemzés tárgya lehetne.

A *felső középfokon*, azaz a középiskolai oktatásban a 2020/21-es tanévben 17,9%-kal kevesebb tanuló volt, mint egy évtizeddel korábban. A középiskolai oktatást alkotó két képzési típust – a líceumot,³¹ valamint a szakiskolai oktatást³² – eltérő trendek jellemzik: a *liceumi oktatásban* szinte folyamatos a tanulói létszámcsökkenés, és a vizsgált tízéves periódusban itt a legnagyobb a bruttó veszteség (mintegy 35%), a *szakiskolai oktatásban* ezzel szemben több mint hatezer fővel többen tanulnak 2020/21-ben, mint tíz évvel korábban.³³ Az okok itt is elsősorban egy rendszerszintű változásban keresendők, amely már a 2011 előtti időszakban elindult: az OM javaslatára 2009-ben teljesen átalakították a szakképzést, a szakmunkásképzők³⁴ helyett a technológiai líceumi szakoktatásra (az ún. szaklíceumokra) fektetve a hangsúlyt. Ez a gyakorlatban többek között abban nyilvánult meg, hogy a 2009/10-es tanévtől a líceumi oktatáshoz csoportosították át a szakmunkásképzők számára korábban fenntartott beiskolázási helyeket.³⁵ Az említett tanévtől a szakiskolai oktatás kifutó rendszerre állt át, és csak a már korábban beiskolázott évfolyamok maradtak. Ennek következményeként a magyar nyelvű szakiskolai oktatás a 2011/12. tanévre szinte teljesen leépült.³⁶ Ezt követően néhány évig, egyfajta átmeneti időszakként, alacsony beiskolázási számok mellett fenntartották a szakoktatás különböző

31 Ez a magyarországi (középiskolai) gimnáziumi képzésnek felel meg, három szakirányon zajlik – elméleti (humán és reál szakterületeken), technológiai (műszaki, szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem szakterületeken) és az ún. hivatási vagy vokacionális (katonai, teológiai, sport, művészeti és pedagógiai szakterületeken) –, és érettségi vizsgával zárul.

32 Ez a jelenlegi magyarországi szakközépiskolai (korábban szakmunkásképző) oktatás romániai megfelelője. Az évek során számos változáson ment keresztül, általában kettő- vagy hároméves, szakmai képzést igazoló oklevelet biztosító képzés volt, amelyből átjárás volt a technológiai líceumi (szaklíceumi) oktatásba (utóbbi a magyarországi szakgimnázium megfelelője).

33 Bár az OM-adatbázisból a 2011/12. tanévi szakiskolai adatok hiányoznak, az OSI adatait alapul véve, amely szerint 2011-ben 153 fő volt a magyar nyelvű szakiskolai oktatásban tanulók száma, több mint negyvenszeres növekedésről beszélhetünk.

34 A román terminológia erre a művészeti és szakiskola (*școală de arte și meserii*) megnevezést használta.

35 A 2008/09-es tanévben a líceumi oktatás számára 149 ezer, a szakmunkásképzők számára 90 ezer IX. osztályos tanuló beiskolázását irányozták elő (2008. évi 170-es számú kormányhatározat), egy évvel később, a 2009/10-es tanévre a líceumi oktatás IX. évfolyama számára előirányzott helyek száma 221 ezer fő volt, a szakmunkásképzők számára pedig nulla – ez a kategória gyakorlatilag eltűnt a beiskolázásról rendelkező jogszabályból (2009. évi 77-es számú kormányhatározat). A szakoktatás rubrikában mindössze a XI. osztálynak számító ún. kiegészítő év esetében volt előirányozva 75 ezer hely.

36 Ez legjobban az OSI adatsoraiból követhető nyomon: a rendszerváltás utáni első másfél évtizedben a magyar szakiskolai oktatás létszáma majdnem folyamatosan növekvő trendet mutatott, az 1990-ben regisztrált 4123 főről 2005-re 10 139 főig emelkedett (ez az elmúlt harminc év legmagasabb értéke). Ezt egy csökkenő trend követte, 2008-ra 7309 főig esett vissza a létszám, majd egy nagymértékű csökkenést követően (2009-ben 4221, 2010-ben 1740 diák tanult magyar tannyelvű szakiskolai oktatásban) 2011-ben már csak 153 fő volt a teljes magyar szakiskolai oktatás létszáma. Országos szinten hasonló trendek figyelhetők meg: a 2008-ban regisztrált 189 254 főről 2011-re 12 382 főre csökkent a létszám.

formáit,³⁷ aminek köszönhetően enyhén növekedett a szakiskolai oktatásban részt vevők száma. A magyar nyelvű szakiskolai oktatásban már a 2013/14-es tanévtől jelentős arányú létszámnövekedés mutatható ki, de az igazán jelentős változásra a 2014/15-ös tanévtől került sor, amikor újraindult a hároméves szakképzés: ennek eredményeképpen a 2020/21-es tanévben a magyar szakiskolai oktatásban tanuló diákok száma meghaladta a 6400 főt. Országos viszonylatban hasonló trendek jellemzőek, ugyanakkor az OSI adatai alapján megfigyelhető, hogy a magyar tannyelvű szakiskolai oktatásnövekedése jóval nagyobb mértékű: míg országos viszonylatban 2019-ben a szakiskolai oktatásban tanulók száma alig több mint fele volt (53,2%) a 2008-as – a szakiskolai oktatásátalakítása előtti utolsó tanévi – létszámnak, a magyar oktatás esetében ez az arány 85,9%. Úgy tűnik tehát, hogy a magyar tannyelvű oktatásra nézve kevésbé járt hátrányokkal a szakoktatás 2009-es reformja, és feltehetően kisebb mértékű volt az ebből adódó korai iskolaelhagyás/lemorzsolódás is, mint országos viszonylatban.

Megyei és településszintű változások

Romániában összesen 17 megyében és a fővárosban van magyar tannyelvű oktatás. A megyék között jelentős különbségek vannak, nemcsak a magyar nemzetiségűek számát/arányát vagy a magyar oktatásban tanulók számát tekintve, hanem a tanulói létszámok tízéves változását illetően is. Bár minden megyében csökkent a magyar nyelven tanulók száma 2011–2020 között, a legnagyobb mértékű veszteség az erdélyi szóránymegyékben és a Kárpátokon túli megyékben mutatható ki: akár a megyék magyar nemzetiségű lakosainak számát, akár azok arányát vesszük alapul, a csökkenés ott számottevőbb, ahol a magyarok jelenléte alacsony mértékű. Néhány megyében a magyar oktatás térvesztése akár drámainak is nevezhető, amit nem csupán a magyar tannyelvű oktatásban részt vevők számának abszolút értékben vett csökkenése jelez, hanem a magyar közösség tízéves

37 A 2011/12-es tanévben a szakképzés alsó ciklusát elvégző és az 1-es képzettségi szintnek megfelelő szakképesítést szerző diákok számára lehetővé tették, hogy egyéves képzéssel megszerezzék a 2-es szintnek megfelelő szakképesítést (2010. évi 5370-es számú OM-rendelet), és erre az ún. kiegészítő évfolyamra (ami a gyakorlatban a XI. osztályt jelentette) jóváhagytak egy 10 ezer fős beiskolázási keretet. A 2012/13-as tanévtől újraindították a kétéves szakképzést (2012. évi 3168-es számú OM-rendelet), amely az ún. 2-es képzettségi szintnek megfelelő szakképesítést biztosított a diákok számára (ez az Európai Képesítési Keretrendszer 3-as referenciaszintjének felelt meg). Erre a 2012/13-as tanévben 20 ezer fős beiskolázási számot hagytak jóvá X. osztály és további 10 ezer fős keretet az ún. gyakorlati képzési próbaidőn részt vevők számára, a 2013/14-es tanévben pedig 21 ezer fős keretet a teljes szakiskolai oktatásra, 5 ezer fős keretet a gyakorlati képzésre.

becsült demográfiai veszteségét jelentősen meghaladó mértékű csökkenés is.³⁸ Ezen a téren Krassó-Szörény megye helyzete a legrosszabb – itt tíz év alatt közel 75%-kal csökkent a magyar oktatás létszáma –, de a Szeben, Hunyad, Beszterce-Naszód és Máramaros megyékben tapasztalt 35–45% közötti, valamint az Arad és Fehér megyékben regisztrált 25% körüli csökkenés is jelentősnek mondható (lásd a 4. számú táblázatot). A tanulói létszámok csökkenésének a magyar tannyelvű iskolahálózatra nézve is következményei vannak: az említett megyék mindegyikében több olyan település is van, ahol az elmúlt tíz évben teljesen megszűnt a magyar tannyelvű oktatás, vagy annyira lecsökkent a létszáma, hogy a megszűnés néhány éven belül bekövetkezhet. A szórványban az intézményi leépüléseknek nem ritkán tannyelvűváltás a következménye, itt ugyanis sokkal gyakoribb, hogy nincs elérhető közelségben másik magyar tannyelvű intézmény/tagozat, eltérően a tömbmagyar régióktól – ahol egy-egy kis létszámú oktatási intézmény megszűnését követően a gyerekek számára általában elérhető közelségben (többnyire községen belül) továbbra is biztosított az anyanyelvű oktatás.

A tízéves létszámcsökkenés tekintetében a legjobb mutatókkal Kolozs, Hargita, Temes és Bihar megyék rendelkeznek, ahol a tanulói létszám kevesebb mint 10%-kal csökkent az elmúlt évtizedben – ezek közül mindössze kettőben (Temesben és Kolozsban) alacsonyabb a magyar oktatási populáció létszámának csökkenése a magyar anyanyelvűek számának becsült csökkenésénél.

A romániai magyar nyelvű oktatás egészére vonatkozóan azt mondhatjuk, hogy a 2011–2020 között regisztrált 11,8%-os csökkenés meghaladja a romániai magyar anyanyelvű óvodás- és iskoláskorú népesség 2011 és 2021 közötti időszakra becsült csökkenésének mértékét: a már említett népesség-előreszámítás a szóban forgó időszakra a 3–18 év közöttiek esetében 8,8%-os becsült népességcsökkenéssel számol.³⁹

38 Természetesen az oktatási populáció változását az iskoláskorú népesség változásának kontextusában lenne célszerű vizsgálni, erre vonatkozóan azonban nincsenek hivatalos adataink. Az elemzésben későbbiekben hivatkozott népesség-előreszámítás csak országos szinten tartalmaz koréves adatokat, megyei bontásban nem. Lásd bővebben: Kiss Tamás – Csata István: Népesedési perspektívák Erdélyben: 2011–2031. A magyar anyanyelvűek számának és arányának várható alakulása. *Erdélystat*, 2019. 04. 23. Letöltés helye: <http://statisztikak.erdelystat.ro>; letöltés ideje: 2020. 05. 10.

39 2011-ben a 3–18 éves korcsoportokban 204 477 főt regisztráltak, 2021-re számuk a becslés szerint 186 445-re csökken. Forrás: Kiss – Csata, 2019. Népesedési perspektívák Erdélyben: 2011–2031, i.m.

Megye	A magyar tannyelvű oktatás létszámadatai			
	2011/2012	2020/2021	Változás (%)	
			2011–2020	1997–2019 ⁴²
Arad	2 709	2 059	-24,0	-37,1
Bákó	314	273	-13,1	21,3
Beszterce-Naszód	1 463	908	-37,9	-55,5
Bihar	18 424	16 599	-9,9	-7,6
Brassó	3 400	2 707	-20,4	-39,0
Bukarest	304	199	-34,5	44,2
Fehér	1 579	1 146	-27,4	-46,4
Hargita	44 396	41 611	-6,3	-21,8
Hunyad	1 118	634	-43,3	-40,9
Kolozs	10 099	9 546	-5,5	-27,5
Kovászna	25 492	21 547	-15,5	-28,8
Krassó-Szörény	38	10	-73,7	-89,9
Maros	29 647	26 301	-11,3	-18,3
Máramaros	1 940	1 234	-36,4	-53,3
Szatmár	16 369	14 535	-11,2	-18,5
Szeben	379	213	-43,8	-73,0
Szilágy	7 791	6 407	-17,8	-28,7
Temes	1 447	1 343	-7,2	-6,2
ÖSSZESEN⁴³	166 909	147 272	-11,8	-23,2

4. táblázat: A magyar tannyelvű oktatás létszáma és a magyar vonatkozású népszámlálási adatok alakulása 2011–2020 között, megyei bontásban

40 A népszámlálási adatok kapcsán szükségesnek tartok néhány pontosítást. Bár osztom a Kiss Tamás – Csata István szerzőpáros véleményét, miszerint közpolitikai célokhoz kötődően, különösen az oktatás esetében nagyobb jelentősége van a magyarul beszélő populációnak, mint a magyar nemzetiségű populációnak, a rendelkezésemre álló adatok korlátozott volta miatt jelen elemzésben elsősorban a magyar nemzetiségűek számát használom, mivel az településszintű bontásban is hozzáférhető. Az adatok megyei szintű elemzésénél ugyanakkor egyetlen adatsor erejéig az anyanyelvi adatokat használom, a Kiss – Csata szerzőpáros által készített népesség-előreszámítására támaszkodva. A táblázatban tehát mind a nemzetiségi, mind az anyanyelvi adatokat feltüntettem; ezekből látszik, hogy a legtöbb megyében a magyar anyanyelvűek és a magyar nemzetiségűek 2011. évi száma közötti különbség viszonylag alacsony: országos szinten 6,6%, és amennyiben nem a Kiss – Csata szerzőpáros korrigált adatait, hanem a hivatalos népszámlálási adatokat vesszük alapul (eszerint 2011-ben 1 259 914 magyar anyanyelvű személyt regisztráltak), a két mutató közötti különbség még kisebb, 2,6%.

Népszámlálási adatok – magyar nemzetiségűek és anyanyelvűek ⁴⁰				
Nemzetiség		Anyanyelv ⁴¹		
2011 (fő)	2011 (%)	2011 (fő)	2020 (fő)	Változás (%)
36 568	9,0	38 807	32 301	-16,8
4 208	0,7	5 062	n.a.	n.a.
14 350	5,2	14 217	11 791	-17,1
138 213	25,3	150 688	141 927	-5,8
39 661	7,7	41 837	34 916	-16,5
3 359	0,2	3 308	n.a.	n.a.
14 849	4,6	15 132	12 223	-19,2
257 707	85,2	267 969	256 638	-4,2
15 900	4,0	16 245	12 049	-25,8
103 591	15,9	108 131	98 046	-9,3
150 468	73,7	157 947	148 810	-5,8
2 938	1,1	2 859	2 131	-25,5
200 858	38,1	214 237	199 522	-6,9
32 618	7,2	34 079	28 012	-17,8
112 580	34,7	135 880	129 165	-4,9
10 893	2,9	10 528	8 531	-19,0
50 177	23,3	52 520	48 609	-7,4
35 295	5,6	35 925	29 232	-18,6
1 227 623	6,5	1 308 340	1 203 000	-8,1

41 A 2011-es népszámlálás esetében a Kiss – Csata szerzőpáros által korrigált adatokat, 2020-ra vonatkozóan pedig az általuk előszámított adatokat használtuk. Forrás: Kiss–Csata, Népesedési perspektívák Erdélyben: 2011–2031, i.m. Bákó megye és Bukarest esetében a korrigált adatok hiányában a 2011. évi hivatalos népszámlálási adatok szerepelnek.

42 Saját számítás az OSI Tempo Online, SCL103B adatsorai alapján.

43 A népszámlálási adatok a teljes romániai magyarságra vonatkoznak, az oktatási adatok csak a felsorolt megyékre (ezek ugyanakkor lefedik a magyar oktatás egészét).

A fent említett folyamatok az egyes oktatási szintek vonatkozásában is tetten érhetők. Az óvodai oktatásban az oktatás átszervezése következtében minden megyében csökkent a létszám, és jóllehet ez a szóránymegyékben hangsúlyosabban jelentkezik, a székelyföldi megyék közül pl. Kovászna és Maros megye óvodai populációjának csökkenése is magasabb, mint a romániai magyar oktatás egészére számolt átlagcsökkenés. Elemi szinten változó a helyzet, az országosan regisztrált pozitív egyenleg nem minden megyében mutatható ki, több helyen az alapfokú oktatás öt évfolyamosra történő bővítése ellenére is jelentősen csökkent tíz év alatt az elemis diákok száma (elsősorban Krassó-Szörény,⁴⁴ Hunyad, Szeben, Beszterce-Naszód, Máramaros, Fehér megyékben). Az általános iskolai oktatás létszáma mindegyik megyében csökkent,⁴⁵ a legnagyobb veszteséget azonban ezen a szinten is a korábban már említett szóránymegyék szenvedték el, némelyikben akár 40–45%-kal is visszaesett a létszám.

A középiskolai oktatásban a székelyföldi megyék közül Hargitában és Kovásznában átlag körüli a veszteség, Marosban jóval az alatti, a szóránymegyékben pedig kevés kivételtől eltekintve jelentős. A kivételek között Fehér és Kolozs megyét kell megemlíteni, ahol – ha a fogyást nem is sikerült teljesen megfékezni – csak kismértékű a csökkenés (Fehérben 5,2%, Kolozsban 3,8%). Mindkét megyében a középiskolai oktatás szerkezeti átalakítása áll a háttérben: a megerősödő – helyi lépték szerint jelentős mértékben bővülő – szakiskolai oktatás kompenzálta a líceumi oktatás térvesztését. Egyébként ez több másik megye vonatkozásában is megfigyelhető: ahol 2011 után sikerült újjáépíteni a szakiskolai oktatást, ott általában alacsonyabb a középiskolai oktatásban tanulók számának csökkenése.

⁴⁴ Krassó-Szörény megye kapcsán szükséges megjegyezni, hogy itt már 2011 előtt is jelentős mértékben leépült a magyar nyelvű oktatás, így tulajdonképpen a 100%-os veszteség az egyetlen magyar nyelvű, összevont évfolyamokkal működő resicabányai elemi osztály megszűnéséből adódik.

⁴⁵ Bukarestet kivéve, ahol azonban a 23,7%-os növekedés abszolút számokban kevesebb mint 10 főt jelent.

	Óvoda			Elemi			Általános		
	2011/12	2020/21	Változás (%)	2011/12	2020/21	Változás (%)	2011/12	2020/21	Változás (%)
Arad	911	578	-36,6	723	696	-3,7	695	501	-27,9
Bákó	93	55	-40,9	96	111	15,6	95	86	-9,5
Beszterce-Naszód	470	273	-41,9	405	285	-29,6	377	230	-39,0
Bihar	3 987	3 118	-21,8	5 442	5 608	3,1	4 866	4 404	-9,5
Brassó	1 017	636	-37,5	909	870	-4,3	830	676	-18,6
Bukarest	60	51	-15,0	47	62	31,9	38	47	23,7
Fehér	409	248	-39,4	428	333	-22,2	380	222	-41,6
Hargita	10 921	8 819	-19,2	11 412	13 484	18,2	11 268	10 596	-6,0
Hunyad	373	154	-58,7	283	183	-35,3	265	172	-35,1
Kolozs	3 010	2 288	-24,0	2 368	2 821	19,1	2 372	2 178	-8,2
Kovászna	6 607	4 116	-37,7	6 794	7 173	5,6	6 362	5 535	-13,0
Krassó-Szörény	24	10	-58,3	14	–	-100,0	–	–	–
Maros	8 005	5 584	-30,2	8 377	8 963	7,0	7 588	6 666	-12,2
Máramaros	527	351	-33,4	504	375	-25,6	525	285	-45,7
Szatmár	3 668	2 955	-19,4	4 981	5 160	3,6	4 363	3 770	-13,6
Szeben	136	81	-40,4	107	68	-36,4	87	64	-26,4
Szilágy	1 828	1 437	-21,4	1 984	2 084	5,0	2 074	1 617	-22,0
Temes	632	516	-18,4	282	393	39,4	276	229	-17,0
ÖSSZESEN	42 678	31 270	-26,7	45 156	48669	7,8	42 461	37 278	-12,2

5. táblázat: A magyar tannyelvű óvodai, elemi és általános iskolai oktatás létszámának változása 2011–2020 között, megyék szerinti bontásban

	Középiskola			ebből líceum			ebből szakiskola		
	2011/12	2020/21	Változás (%)	2011/12	2020/21	Változás (%)	2011/12 ⁴⁶	2020/21	Változás (%)
Arad	380	284	-25,3	380	258	-32,1	–	26	100,0
Bákó	30	21	-30,0	30	–	–	–	21	100,0
Beszterce-Naszód	211	120	-43,1	211	120	-43,1	–	–	–
Bihar	4 129	3 469	-16,0	4 129	2 610	-36,8	–	859	100,0
Brassó	644	525	-18,5	644	525	-18,5	–	–	–
Bukarest	159	39	-75,5	159	39	-75,5	–	–	–
Fehér	362	343	-5,2	362	281	-22,4	–	62	100,0
Hargita	10 795	8 712	-19,3	10 795	6 693	-38,0	58	2 019	3 381,0
Hunyad	197	125	-36,5	197	108	-45,2	–	17	100,0
Kolozs	2 349	2 259	-3,8	2 349	1 945	-17,2	–	314	100,0
Kovászna	5 729	4 723	-17,6	5 729	3 511	-38,7	5	1 212	24 140,0
Krassó-Szörény	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Maros	5 677	5 088	-10,4	5 677	4 341	-23,5	44	747	1 597,7
Máramaros	384	223	-41,9	384	223	-41,9	–	–	–
Szatmár	3 357	2 650	-21,1	3 357	1 700	-49,4	30	950	3 066,7
Szeben	49	–	100,0	49		–	–	–	–
Szilágy	1 905	1 269	-33,4	1 905	1 077	-43,5	16	192	1 100,0
Temes	257	205	-20,2	257	205	-20,2	–	–	–
ÖSSZESEN	36 614	30 055	-17,9	36 614	23 636	-35,4	153	6 419	4 095,4

6. táblázat: A magyar tannyelvű középiskolai oktatás létszámának változása 2011–2020 között, megyék szerinti bontásban

46 Az OSI adataiból átvett, az OM adatbázisaiból hiányzó adatok. Az elemzés során nem használtam, csak referenciaként tüntettem fel.

Az országos és megyei szintű változások mellett településszintű változásokat is vizsgáltam: elsősorban a falu-város dimenzió mentén végeztem számításokat a tanulói létszámok alakulására nézve. Az alábbi, 7. számú táblázatban megfigyelhető, hogy bár nem nagy a különbség, a falvakban nagyobb mértékben csökkent a magyar tannyelvű oktatás létszáma 2011–2020 között, mint a városokban. Abszolút értékben véve a különbség mintegy 1000 fő a két településtípus között, ami 4,6 százalékpontot jelent.

Tanév	Város	Falu	ÖSSZESEN
2011/12	93 140	73 769	166 909
2012/13	92 878	73 580	166 458
2013/14	92 073	72 486	164 559
2014/15	92 443	71 545	163 988
2015/16	89 689	69 929	159 618
2016/17	88 139	68 465	156 604
2017/18	88 180	67 514	155 694
2018/19	n.a.	n.a.	n.a.
2019/20	85 356	64 257	149 613
2020/21	84 065	63 207	147 272
Változás 2011–2020 (fő)	-9 075	-10 562	-19 637
Változás 2011–2020 (%)	-9,7	-14,3	-11,8

7. táblázat: A romániai magyar tannyelvű oktatás létszámának alakulása 2011–2020 között, településtípus szerinti bontásban

A fenti adatokat árnyalja, ha egyéb kategóriákat is beemelünk a vizsgálatba, és közigazgatási státuszuk szerint tovább bontjuk településtípusokat. A városok esetében megyeközpontokat és „normál rangú” városokat különböztethetünk meg, a falvak esetében pedig a községközpont településeket és a beosztott településeket.⁴⁷ A városi jellegű települések esetében látható, hogy a megyeszékhelyeken regisztrált csökkenés csak mintegy harmada a normál városokban tapasztalható csökkenésnek, a falvak esetében pedig a közigazgatási szempontból beosztott településeken a magyar tannyelvű oktatás térvesztése szinte kétszerese a községközpont falvak létszámcsökkenésének. Ez tehát egyfajta koncentrálódást jelez a közigazgatási és oktatási centrumok irányába, még ha a falusi intézményekben tanulók arányának a magyar oktatási populáción belüli csökkenése nem is mondható jelentősnek tízéves viszonylatban (1,3%).⁴⁸ A centrumok irányába való eltolódás nem csupán a tanulói létszámok szintjén érhető tetten, hanem a magyar nyelvű iskolahálózatban is számos példa utal erre: az elmúlt tíz évben elég gyakori jelenségnek számított Romániában, hogy kis létszámú, az esetek többségében összevont osztályokkal/csoportokkal működő, nehezen fenntartható falusi intézményekben kényszerből vagy önként feladták a magyar nyelvű oktatást, és a diákokat a községközpontban működő felettes intézménybe csoportosították át.

47 Szükséges megjegyezni, hogy míg a falvak esetében ez a megkülönböztetés hierarchiai jellegű is, azaz a községközpontok magasabb rangú települések, amelyek rendelkezhetnek közigazgatási értelemben beosztott falvakkal, a beosztott falvaknak pedig minden esetben van egy községközpont rangú felettes településük, a városok esetében a megkülönböztetés nem jelent hierarchiai viszonyt: a megyeszékhelyek kivétel nélkül, de a városok többsége is közigazgatási központ ranggal bírnak, amelyeknek lehetnek saját beosztott településeik (többnyire falvak). Itt a megkülönböztetést leginkább az indokolja, hogy a legtöbb esetben a megyeközpontok infrastrukturális, gazdasági, kulturális szempontból a megyék legfejlettebb, és általában a magyar oktatás szempontjából is a legszélesebb kínálattal rendelkező települései, amelyek ebből adódóan oktatási szempontból is nagyobb vonzerővel bírnak, befolyással vannak az iskolaválasztásra, és vonzáskörzetük nagyon sok esetben a teljes megyére kiterjed.

48 2011-ben a romániai magyar oktatási populáció 44,2%-a tanult falusi intézményben, 2020-ban az arányuk 42,9%.

Tanév	Város		Falu		ÖSSZESEN
	megyeszékhely	város	községközpont	beosztott falu	
2011/12	49 411	43 729	47 525	26 244	166 909
2012/13	49 242	43 636	47 802	25 778	166 458
2013/14	49 089	42 984	47 153	25 333	164 559
2014/15	49 210	43 233	46 625	24 920	163 988
2015/16	48 116	41 573	45 724	24 205	159 618
2016/17	47 427	40 712	45 050	23 415	156 604
2017/18	48 232	39 948	44 337	23 177	155 694
2018/19	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
2019/20	47 151	38 205	42 389	21 868	149 613
2020/21	46 762	37 303	42 000	21 207	147 272
Változás 2011–2020 (fő)	-2 649	-6 426	-5 525	-5 037	-19 637
Változás 2011–2020 (%)	-5,4	-14,7	-11,6	-19,2	-11,8

8. táblázat: A romániai magyar tannyelvű oktatás létszámának alakulása 2011–2020 között, a települések közigazgatási státusza szerinti bontásban

Akárcsak megyei szinten, településszinten is jelentős különbségeket mutat a tanulói létszám változása a magyarok száma és aránya függvényében. Általánosságban kijelenthető, hogy a magyarok által kis számban és/vagy kis arányban lakott településeken a legnagyobb mértékű a létszámcsökkenés, pl. az 500 fő alatti magyar lakossággal rendelkező településeken negyedével, illetve a 10%-nál kevesebb magyar lakosú településeken ötödével kevesebb gyerek tanult 2020-ban a magyar nyelvű oktatásban, mint 2011-ben. Ezzel szemben a 20 ezer főt meghaladó magyar közösségek esetében a csökkenés mindössze 2,2%; a legalább kétharmad arányban magyar többségű települések esetében pedig 10% körül van (9. és 10. táblázat).

Tanév	500 fő alatt	501–1000 fő között	1001–10 ezer fő között	10–20 ezer fő között	20 ezer fő felett	ÖSSZ.
2011/12	11 144	24 264	68 425	14 000	49 076	166 909
2012/13	10 896	24 293	68 151	13 631	49 487	166 458
2013/14	10 644	23 723	67 314	13 631	49 247	164 559
2014/15	10 210	23 548	66 827	13 617	49 786	163 988
2015/16	9 802	22 887	64 940	13 178	48 811	159 618
2016/17	9 458	22 132	63 407	13 300	48 307	156 604
2017/18	9 399	21 870	62 336	12 884	49 205	155 694
2018/19	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
2019/20	8 759	20 416	59 438	12 635	48 365	149 613
2020/21	8 360	20 092	58 292	12 521	48 007	147 272
Változás 2011– 2020 (fő)	-2 784	-4 172	-10 133	-1 479	-1 069	-19 637
Változás 2011– 2020 (%)	-25,0	-17,2	-14,8	-10,6	-2,2	-11,8

9. táblázat: A magyar tannyelvű oktatás létszámának változása 2011–2020 között, a települések magyar nemzetiségű lakosságának száma szerinti bontásban

Tanév	10% alatt	10,1–33,3% között	33,4–50% között	50,1–66,6% között	66,7–90% között	90% felett	ÖSSZESEN
2011/12	5 137	26 495	22 263	13 406	42 581	57 027	166 909
2012/13	4 966	26 240	22 498	13 607	42 239	56 908	166 458
2013/14	4 903	25 850	22 113	13 485	41 932	56 276	164 559
2014/15	4 692	25 869	21 993	13 301	42 119	56 014	163 988
2015/16	4 467	24 782	21 495	12 928	41 193	54 753	159 618
2016/17	4 375	24 441	21 387	12 775	39 772	53 854	156 604
2017/18	4 395	24 351	21 452	12 357	39 956	53 183	155 694
2018/19	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
2019/20	4 176	23 504	20 479	11 411	38 441	51 602	149 613
2020/21	4 092	23 063	20 127	10 972	38 011	51 007	147 272
Változás 2011–2020 (fő)	-1 045	-3 432	-2 136	-2 434	-4 570	-6 020	-19 637
Változás 2011–2020 (%)	-20,3	-13,0	-9,6	-18,2	-10,7	-10,6	-11,8

10. táblázat: A magyar tannyelvű oktatás létszámának változása 2011–2020 között,
a települések magyar nemzetiségű lakosságának aránya szerinti bontásban

A két tényezőt együtt vizsgálva, azonosítható egy településkategória, amely esetében a magyar oktatás térvesztése az 50%-ot is meghaladja: azokról a településekről van szó, ahol a magyarok száma 500 fő, aránya pedig 10% alatt van.⁴⁹ Pozitív egyenleg csak két településkategória esetében mutatható ki: a 20 000 ezer fő feletti és 90%-os arányt meghaladó magyarsággal rendelkező településeken 6,5%, a 20 000 ezer fő feletti és 11–33% közötti arányú magyarsággal rendelkező településeken 1,3% a növekedés.⁵⁰ Ugyanakkor két további megállapítás is tehető e tekintetben: egyrészt a magyarok által kisebbségben lakott települések közül csak a 20 000 főt meghaladó magyar közösségek esetében mondható alacsonynak a magyar oktatás létszámcsökkenése, az összes többi esetben jelentős, legalább 15%, de nem ritkán a 25–30%-ot is meghaladja a veszteség mértéke;⁵¹ másrészt az 500 fő alatti magyar közösségek esetében a magyarok településen belüli arányától függetlenül jelentős mértékben (többnyire 20–25% közötti arányban) csökkent a magyar tannyelvű oktatásban részt vevők száma. Az utóbbi lélekszám alatti magyar közösségekben a magyar oktatás fenntartása akár már középtávon is problémás lehet.

Magyarok aránya	Magyarok száma	2011/2012	2020/2021	Változás (fő)	Változás (%)
10% alatt	500 fő alatt	214	99	-115	-53,7
	501–1000 fő között	319	242	-77	-24,1
	1001–10 000 fő között	2 396	1 612	-784	-32,7
	10 001–20 000 fő között	2 208	2 139	-69	-3,1
11–33% között	500 fő alatt	1 628	1 197	-431	-26,5
	501–1000 fő között	1 865	1 493	-372	-19,9
	1001–10 000 fő között	10 205	7 841	-2364	-23,2
	10 001–20 000 fő között	1 786	1 378	-408	-22,8
	20 000 fő felett	11 011	11 154	143	1,3

49 Ide zömében a szóránymegyékben található kisvárosok tartoznak (Balázsfalva, Szászváros, Pankota, Zernest, Pusztakalán, Nagylak, Kiskapus), illetve egy község (Óradna).

50 Előbbi kategóriába egy székelyföldi város, Székelyudvarhely tartozik, utóbbi kategóriába két nagyváros, Kolozsvár és Nagyvárad. Közös jellemzőjük, hogy mindhárom város kiterjedt magyar oktatási hálózattal rendelkezik.

51 Az egyedüli kivétel a 10%-os arány alatti és 10 001–20 000 fő közötti magyar lakossággal rendelkező települések kategóriája, ahol mindössze 3,1% a csökkenés. Ebbe a kategóriába szintén két szóránymagyváros, Brassó és Temesvár tartozik.

34–50% között	500 fő alatt	803	646	-157	-19,6
	501–1000 fő között	1 972	1 481	-491	-24,9
	1001–10 000 fő között	4 215	3 502	-713	-16,9
	20 000 fő felett	15 273	14 498	-775	-5,1
51–66% között	500 fő alatt	1 156	856	-300	-26,0
	501–1000 fő között	3 435	2 532	-903	-26,3
	1001–10 000 fő között	6 709	5 624	-1085	-16,2
	10 001–20 000 fő között	2 106	1 960	-146	-6,9
67–90% között	500 fő alatt	2 529	1 924	-605	-23,9
	501–1000 fő között	5 561	4 891	-670	-12,0
	1001–10 000 fő között	15 174	13 176	-1998	-13,2
	10 001–20 000 fő között	3 554	3 145	-409	-11,5
	20 000 fő felett	15 763	14 875	-888	-5,6
90% felett	500 fő alatt	4 814	3 638	-1176	-24,4
	501–1000 fő között	11 112	9 453	-1659	-14,9
	1001–10 000 fő között	29 726	26 537	-3189	-10,7
	10 001–20 000 fő között	4 346	3 899	-447	-10,3
	20 000 fő felett	7 029	7 480	451	6,4

11. táblázat: A magyar tannyelvű oktatás létszámának változása 2011–2020 között, a települések magyar nemzetiségű lakosságának száma és aránya szerinti bontásban

A településszintű folyamatok kapcsán a számadatokon túl megfigyelhető, hogy a kedvezőtlenebb demográfiai adottságokkal rendelkező szórványtelepüléseken is több olyan oktatásszervezési beavatkozásra van példa, amelyek jelentősen hozzájárultak a magyar oktatás helyzetének stabilizálásához, illetve képesek voltak a magyarul tanulók számának csökkenését mérsékelni vagy akár megállítani. A két legjelentősebb ezek közül valószínűleg az önálló magyar tannyelvű iskolák alapítása (vagy a meglévők megerősítése), illetve a szórványkollégiumok létrehozása. Előbbi elsősorban nagyobb városokra jellemző,

és kistérségek vagy akár egész megyék oktatására nézve jelentős hatással lehet,⁵² utóbbiak többnyire kisebb települések vagy oktatási kistérségek vonatkozásában eredményeznek helyi lépték szerint jelentős változásokat.⁵³ A magyar nyelvű beiskolázást elősegítendő az utóbbi évtizedben egyre több kisebb léptékű beavatkozásra is van példa a tömbmagyar vidékeken és a szórványban egyaránt: szakkínálat bővítése, ingázási vagy kollégiumi feltételek biztosítása, egyéb oktatási programok – afterschool, tehetséggondozás, felzárkóztatás, nyelvi képzések – szervezése, pedagógus-továbbképzések megerősítése, amelyeknek a magyar nyelvű oktatás egyéb (általában a román) nyelven folyó oktatással szembeni versenyképességének növelésében lehet szerepük. Nyilván kedvezőtlen demográfiai adottságok mellett a magyar oktatásban tanulók számának csökkenését ezek a beavatkozások, programok is csak ideig-óráig képesek megakadályozni, azonban azt mindenképpen látni kell, hogy ezek hiányában a magyar oktatás térvesztése akár már egy évtizedes távlatban is valószínűleg sokkal jelentősebb mértékű lett volna, kivéltképp a szórványban.

Összegzés, következtetések

Tanulmányomban a magyar tannyelvű közoktatás létszámának változásait vizsgáltam a 2011–2020 közötti időszakra vonatkozóan, elsősorban a romániai Oktatási Minisztérium adatsoraira támaszkodva. Az OM-adatok szerint az elmúlt tíz évben a magyar oktatás létszáma 11,8%-kal, összesen mintegy 19 500 fővel csökkent óvodától középiskoláig. Ez három százalékponttal magasabb, mint a magyar anyanyelvű óvodás- és iskoláskorú népesség 2011–2021 közötti időszakra becsült csökkenésének mértéke (8,8%).

A romániai oktatásban az elmúlt egy-másfél évtizedben bekövetkező rendszerszintű változások hatásai a magyar oktatás létszámának alakulásában is nyomon követhetők: az óvodai populáció létszámának csökkenésében az elemi oktatás 2012-től öt évfolyamosra történő bővítése döntő szerepet játszik – ettől függetlenül ugyanakkor magas a magyar nyelven tanuló óvodások 2012–2020 közötti számának csökkenése –, a szakoktatásban 2009-ben végrehajtott reform hatása pedig szintén jelentős volt, gyakorlatilag 2011-re a

52 A teljesség igénye nélkül említhetnénk a következő eseteket: a dévai Téglás Gábor Elméleti Líceum, a temesvári Bartók Béla Elméleti Líceum, a nagybányai Németh László Elméleti Líceum, az aradi Csiky Gergely Elméleti Líceum, a szamosújvári Kemény Zsigmond Magyar Tannyelvű Elméleti Líceum, a tordai Jósika Miklós Elméleti Líceum, a maroshévízi Kemény János Elméleti Líceum, vagy akár a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium.

53 Szintén a teljesség igénye nélkül említhetők Vice, Magyardécse, Beszterce, Magyarfülpös, Segesvár, Magyarlapád, Válaszút szórványkollégiumai.

magyar nyelvű szakiskolai oktatás leépülését eredményezte. Ennek ellenére, az elmúlt tíz év folyamatait véve alapul, a magyar nyelvű szakiskolai oktatásra nézve kevésbé volt negatív hatással a 2009-es minisztériumi döntés, mint országos viszonylatban, és a szakiskolai oktatás újjászervezését követően, 2020-ra sikerült a magyar nyelvű szakiskolai oktatás létszámát a 2008-as szint 86%-áig növelni, míg országos viszonylatban ez az arány csak alig több mint 50%.

A magyar oktatás létszáma nemcsak országos viszonylatban, hanem a magyar oktatással rendelkező 17 megye mindegyikében és a fővárosban is csökkent 2011 óta, a változás mértékét illetően azonban az egyes megyék között jelentős a különbség. A két magyar többségű megye közül Hargitában átlag alatti, Kovásznában kevéssel átlag feletti a csökkenés, a viszonylag nagy számú magyar lakossággal (és ennek megfelelően kiterjedtebb magyar oktatási hálózattal) rendelkező román többségű megyékben (Maros, Bihar, Szatmár és Kolozs) szintén átlag alatti, a szórványban Temes megye kivételével mindenütt meghaladja azt. Néhány megyében (Krassó-Szörény, Szeben, Hunyad, Beszterce-Naszód és Máramaros), már a vizsgált tízéves periódusban is drámai mértékű a magyar oktatás térvesztése, akár a 35–40%-ot is meghaladja a magyarul tanulók számának csökkenése.

A magyarok száma és aránya nemcsak megyei szinten, hanem településszinten is hatással van a tanulói létszámok alakulására, a kedvezőtlenebb demográfiai helyzetű településeken a magyar nyelven tanuló diákok számának csökkenése számottevőbb. Ez különösen azokra a településekre igaz, ahol a magyar nemzetiségűek száma nem éri el az 500 főt. A 20 ezer főt meghaladó magyar közösségekben ezzel szemben a magyarok arányától függetlenül csak kismértékben csökkent, néhány esetben pedig nőtt a magyar oktatási populáció létszáma.

Területi szempontból nemcsak egyfajta tömbösödés figyelhető meg, aminek következtében a magyar oktatás olyan megyékbe, településekre szorul vissza, ahol a magyarság demográfiai súlya jelentősebb, hanem a falu-város tengelyen is tetten érhető egy elmozdulás a városok irányába, illetve a közigazgatási szempontból alacsonyabb beosztású települések (általában a falvak) is egyre inkább teret veszítenek a magasabb beosztású településekkel (megyeszékhelyekkel, közszékhelyekkel) szemben – bár tíz év viszonylatában nem mondható jelentősnek a változás. A tömbösödés nemcsak a tanulói létszámok, hanem a magyar nyelvű iskolahálózat szintjén is tetten érhető: egyre több olyan település van, ahol az alacsony gyereklétszám miatt fel kell adni magyar nyelvű oktatási intézményeket/tagozatokat, községeken vagy akár oktatási kistérségeken belül az oktatás a nagyobb településekre és a stabilabb, fenntarthatóbb oktatási intézmények irányába koncentrálódik.

VARGA SZILVIA – TORÓ TIBOR

A MAGYAR NYELVHASZNÁLAT
A KÖZOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

A magyar nyelvhasználat kérdésköre 1990 óta folyamatosan napirenden van Romániában, azonban a politikatudományban a nyelvi jogok végrehajtásával kapcsolatos mélyebb elemzésekre csak az elmúlt évtizedben került sor. A legtöbb kutatás azonban a hivatalos nyelvhasználatra és a közigazgatási törvénybe iktatott nyelvi jogok betartására összpontosított.¹ Jelen tanulmány a kisebbségi nyelvhasználat, valamint a kisebbségi nyelvi jogok kérdését a közoktatási intézmények esetén vizsgálja meg. Az iskolák helyzete több szempontból is érdekes. Egyrészt ez az első helyszín, ahol a fiatalok az ország hivatalos nyelvpolitikájával és nyelvi rezsimjével intézményes formában találkoznak, másrészt intézményi jellemzőikből adódóan az iskolák egyszerre közintézmények és oktatási intézmények, ami azt jelenti, hogy esetükben mind az oktatási, mind pedig a közigazgatási törvény rendelkezései érvényesek.

Romániában a 2018/2019-es tanévben 925 oktatási helyszínen folyt magyar nyelven (is) az oktatás, ezekben pedig több mint 121 000 magyar diák tanult, azonban az intézmények nyelvhasználati szokásait, nyelvi tájképét csak eseti jelleggel vizsgálták az eddigi kutatások.² Jelen tanulmány célja, hogy globális képet nyújtson a romániai ma-

-
- 1 Horváth István: Kisebbségi nyelvi jogok és kisebbségi nyelvhasználat Romániában. *Magyar Kisebbség*, 2009. 14 (1–2). 208–220.; Horváth István – Toró Tibor: Language Use, Language Policy, and Language Rights. In: Kiss Tamás – Székely István Gergő – Toró Tibor – Bárdi Nándor – Horváth István (szerk.): *Unequal Accommodation of Minority Rights: Hungarians in Transylvania*. Palgrave Macmillan: Cham, 2018. 167–223.; Toró Tibor: Egy helyben topogva? Kisebbségi nyelvi jogok alakulása Romániában 2008 és 2015 között. *Magyar Kisebbség*, 2016. 21 (2). 18–53.; Uő.: Detached implementation: Discourse and practice in minority language use in Romania. *Language Policy*, 2020. 19 (1). 5–29.; Veress Emőd: Nyelvhasználati jogok a román közigazgatásban. *Romániai Magyar Jogtudományi Közöny*, 2006. 4 (2). 35–41.
 - 2 Lásd például Tódor Erika Mária: The Hidden Curriculum Of Schoolscapes: Overview Of The Bilingual School Context. *Journal of Romanian Literary Studies*, 2014. 4. 529–538.; Biró Enikő: Learning Schoolscapes in a Minority Setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2016. 8 (2). 109–121.; Laihonen, Petteri – Tódor Erika Mária: The Changing Schoolscape in a Szekler Village in Romania: Signs of Diversity in Rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2017. 20 (3). 362–379.; Tódor Erika Mária: *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban*. Ráció – Szépirodalmi Figyelő: Budapest, 2019.

gyar és vegyes tannyelvű iskolák nyelvi tájképéről és nyelvhasználatáról. A tanulmány a Bálványos Intézet által nyilvánosságra hozott *Tanügyi barométer 2019*³ címet viselő felmérés eredményeire támaszkodik.⁴ A 2019. február–április között végzett kérdőíves adatgyűjtés célja a Romániában működő magyar és vegyes tannyelvű iskolák helyzetének feltérképezése volt, amelyben egy kérdéstömb az iskola nyelvi tájképére (az iskola homlokzatára kifüggesztett névtáblájára, a belső termek felirataira), az intézményben érvényesülő nyelvhasználatra (belső és külső kommunikációra, az igazgató, aligazgató és további alkalmazottak magyar nyelvtudására), és az identitás megőrzését befolyásoló tényezőkre (könyvtári könyvek nyelvére, különböző önszervezési körök meglétére) vonatkozott. Fontos kiemelni, hogy a felsoroltakra Romániában léteznek érvényes – kötelező vagy ajánlás formájában megfogalmazott – törvényi rendelkezések is.

Előzetes feltételezésünk szerint jogállástól függetlenül, a „tiszta magyar” és a vegyes tannyelvű iskolák eltérő döntéseket hoznak, amikor a nyelv vizuális megjelenítésére kerül sor, és a diákok nem ugyanolyan mértékben használhatják anyanyelvüket különböző szolgáltatások igénybevételekor vagy információszerzés esetén. Tanulmányunkban egyrészt arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen nyelvi tájképre és nyelvhasználatra vonatkozó különbségek vannak a magyar és vegyes tannyelvű iskolák között, másrészt szem előtt tartva a különböző rendelkezéseket, lehetőségünk van felmérni, az intézmények eleget tesznek-e a törvény által előírt minimumnak.

A tanulmány a következő részekből áll: (1) a nyelvi tájkép és az iskolai nyelvi tájkép fogalma, (2) nyelvi jogok és nyelvi tájkép a romániai magyar nyelvű oktatásban, (3) a kutatás módszertanának részletes bemutatása, majd (4) az eredmények ismertetése három témára fókuszálva, amely során kitérünk a hivatalos nyelvi tájkép elemeire, a külső és belső kommunikációra, valamint az alkalmazottak magyar nyelvtudására.

3 A *Tanügyi barométer 2019* című kutatás az Erdélystat, a kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet és a Bálványos Intézet közös kezdeményezése volt, a kutatás megszervezésében a Kvantum Research közvéleménykutató cég vállalt szerepet. A kérdőív nyelvhasználatra vonatkozó része a Bálványos Intézet kérdéstömbje volt.

4 A kutatás eredményeit bemutató részletes kutatási jelentés letölthető a Bálványos Intézet honlapjáról: <https://balvanyos.org>.

A nyelvi tájkép és az iskolai nyelvi tájkép fogalma

A nyelvi tájkép fogalmát Landry és Bourhis vezette be az 1990-es évek második felében, amikor a kifejezést a „*hivatalos útjelzőtáblák, reklámtáblák, utcanévek, helynevek, kereskedelmi egységek és a kormányzati épületek hivatalos tábláinak felirataival*” tette egyenlővé.⁵ A szerzőpáros mellett érvel, hogy az említett feliratok és az utcákon található egyéb jelek két funkcióval rendelkeznek: egyrészt információkat nyújtanak az arra járóknak, másrészt szimbolikus jellegük van, megjelölik a határt a különböző nyelvi területek között. A nyelvi tájkép ugyanakkor azt is jelzi, hogy az adott területen a domináns csoport mennyire elfogadó vagy elutasító a nyelvi kisebbségekkel szemben, milyen nyelvi önérvényesítő „csatározások” folynak a térségben, és a társadalom milyen nyelvhasználatlal kapcsolatos döntéseket hoz meg.⁶ Gyakran megfigyelhető, hogy a szövegek jelentős része a domináns csoport nyelvén van kifejezve, a „rangsorban” lentebb elhelyezkedő nyelvek pedig ennél sokkal kevesebb teret kapnak, a feliratok nyelvéből tehát leolvasható a versengő nyelvi közösségek egymáshoz való viszonya és a „hierarchiában” elfoglalt helye. Egy nyelv vizuális megjelenítése nagyban hozzájárulhat a nyelv presztízsének alakulásához, ez pedig bátoríthatja beszélőjét, vagy eltántoríthatja őt ennek használatától.⁷

A nyelvi tájkép többnyelvűséget meghatározó jellegéről számol be Hult is, amikor felhívja a figyelmet arra, hogy a témával foglalkozó kutatások hozzájárulnak a nyelv társadalmon belüli státusának megértéséhez.⁸ Van Mensel és társai szerint a nyelvi tájkép kialakulása tulajdonképpen két vagy több csoportnak egy terület feletti hatalmi harcának eredménye, és nem lehet figyelmen kívül hagyni a háttérben húzódó folyamatokat, döntéseket és erőforrásokat sem.⁹ A társadalmakban jellemzően egyszerre több nyelvi ideológia is jelen van és verseng egymással. Ennek a versenynek a „csatateret” a nyelvpolitika, amely kapcsolódási pontot jelent ezen ideológiák és a konkrét nyelvi gyakorlat

5 Landry, Rodrigue – Bourhis, Richard: Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 1997. 16 (1). 23–49, itt: 25.

6 Uo.; Spolsky, Bernard: Prolegomena to a Sociolinguistic Theory of Public Signage. In: Shohamy, Elana. – Gorter, Durk (eds.): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Routledge: New York, 2009. 25–39.; Shohamy, Elana: *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge: New York; London, 2006.; Ugyanő: LL Research as Expanding Language and Language Policy. *Linguistic Landscape*. An International Journal, 2015. 1 (1–2). 152–171.

7 Landry – Bourhis, 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality, i.m.

8 Hult, Francis: Language Ecology and Linguistic Landscape Analysis. In: Shohamy – Gorter, 2009. Linguistic Landscape: Expanding the Scenery, i.m. 88–103.

9 Van Mensel, Luk – Vandenbroucke, Mieke – Blackwood, Robert: Linguistic Landscapes. In: García, Ofelia – Flores, Nelson – Spotti, Massimiliano (eds.): *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford University Press: Oxford, 2016. 423–450.

között, és egyes ideológiai elemek beépülésével valamelyest átalakítja a gyakorlatot.¹⁰ Szintén fontos a romániai magyar és vegyes tannyelvű iskolákról szóló kutatás szempontjából a szakirodalom azon következtetése, hogy a nyelvi tájképnek identitásépítő hatása van, mivel ezek megjelölik azt a teret, ahol az egyes etnikai csoportok élnek és az adott nyelvet használják.¹¹

Habár azzal, hogy milyen szintéren vagy szituációban, milyen nyelven lehet/kell beszélni, a gyerek már az elsődleges társadalmi szintéren, a családban és a szűkebb szocializációs környezetben találkozunk,¹² az iskolák a nyelvi tájkép és nyelvhasználat szempontjából való vizsgálata különösen érdekes, hiszen ez az első formális helyszín, ahol a diák a nyelvpolitikával szembesül. Ez pedig rányomhatja bélyegét arra, hogy a továbbiakban milyen lesz a többnyelvűséghez való viszonya, milyen elképzelései lesznek a hatalmi viszonyokról és a nyelvi hierarchiákról.¹³ Továbbá az iskolák viszonylag autonóm intézményeknek tekinthetők, így lehetőségük van kialakítani saját „nyelvi ökoszisztémájukat”.¹⁴

Az iskolai nyelvi tájkép („*schoolscape*”) fogalmát Brown emelte be a szakirodalomba, amikor egy észtországi vörs-iskolában a kifüggesztett vizuális elemeket vizsgálta, a bejárat, osztálytermek, folyosók jeleit és feliratait egyaránt figyelembe véve. Az ő meghatározásában az iskolai nyelvi tájkép tartalmazza a környezet összes olyan elemét, amelyben a tanulás és a tanítás zajlik.¹⁵ Továbbá fontos következtetésként kiemeli, hogy mindez nem egy statikus jelenség, a nyelvi tájkép folyamatosan változik, a nyelvvel és nyelvhasználattal kapcsolatos döntések pedig kivétel nélkül politikai jellegűek.¹⁶

A témát felkaroló szakirodalom jelentős része túlmutat az iskolák külső és belső feliratainak elemzésén, és további két szempont kerül előtérbe: egyrészt arra helyezi a hangsúlyt, hogy a nyelvi tájkép milyen szerepet játszik a gyerekek többnyelvűségre való

10 Shohamy, 2006. Language Policy, i.m.

11 Amos, William: Regional Language Vitality in the Linguistic Landscape: Hidden Hierarchies on Street Signs in Toulouse. *International Journal of Multilingualism*, 2015. 14 (2). 93–108.; Barni, Monica – Bagna, Carla: Linguistic Landscape and Language Vitality. In: Barni, Monica – Shohamy, Elana – Ben-Rafael, Eliezer (eds.): *Linguistic Landscape in the City*. Multilingual Matters: Buffalo, Bristol, 2010. 3–18.; Laihonon – Tódor, 2017. The Changing Schoolscape in a Szekler Village in Romania, i.m.

12 Spolsky, Bernard: *Language policy*. Cambridge – New York: Cambridge University Press, 2004.

13 Brown, Kara: The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In: Van Mensel, Luk – Gorter, Durk – Marten, Heiko (eds.): *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Palgrave MacMillan: New York, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, 2012. 281–298.

14 Uo. 284.

15 Uo.

16 Uo.

tanításában és nyelvi tudatosságának növelésében,¹⁷ másrészt a vizuális elemek jelentés-tartalmának megalkotásával és manipulálhatóságával hozza összefüggésbe.¹⁸ Tódor és Biró az iskolában található jeleket és feliratokat egy „rejtett kurrikulum” lenyomataiként értelmezi, amelyek pedagógiai stratégiákról árulkodnak.¹⁹

A „hálós ajtó” metafora használata az iskolák vonatkozásában szintén érdekes, és felhívja a figyelmet arra, hogy az iskola működésének, nyelvi tájképének és nyelvhasználati gyakorlatának vizsgálata során szükséges azt a környezetet is górcső alá venni, ahol az intézmény működik, ugyanis beszivárog ide a társadalom értékrendje, kultúrája, és az itt jelenlevő struktúrák és hierarchiák.²⁰ Ebből adódóan a kutatók és nyelvészek a nyelvi tájképet gyakran eszközként alkalmazzák annak érdekében, hogy feltérképezze, hogyan léteznek és viszonyulnak egymáshoz a társadalomban előforduló különböző nyelvek,²¹ milyen a domináns nyelv lenyomata és befolyása az iskola falain belül,²² illetve milyen a kevésbé elterjedt vagy alacsonyabb presztízsű nyelv vitalitása.²³ Menken és társai a többnyelvű iskolai nyelvi tájkép és a két- vagy többnyelvűség elfogadása irányába elmozduló ideológiák közötti kölcsönös befolyásra hívják fel a figyelmet. A szerzők szerint egyrészt a többnyelvűséget promováló ideológia elterjedése teszi lehetővé, hogy ne kizárólag a domináns nyelv vizuális elemei kerüljenek az iskola falára, másrészt amennyiben a diákok a folyosón haladva több nyelvvvel is találkozhatnak, hajlamosabbak lesznek pozitívan viszonyulni a többnyelvűséghez.²⁴

-
- 17 Gorter, Durk: Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2013. 33. 190–212; Ugyanő: Linguistic Landscapes and Trends in the Study of Schoolscapes. *Linguistics and Education*, 2018. 44. 80–85.
- 18 Shohamy, Elana – Waksman, Shoshi: Linguistic Landscape as an Ecological Arena: Modalities, Meanings, Negotiations, Education. In: Shohamy – Gorter, 2009. Linguistic Landscape: Expanding the Scenery, i.m. 313–31.
- 19 Tódor, 2014. The Hidden Curriculum Of Schoolscapes, i.m.; Biró, 2016. Learning Schoolscapes in a Minority Setting, i.m.
- 20 Brown, Kara: Shifts and Stability in Schoolscapes: Diachronic Considerations of Southeastern Estonian Schools. *Linguistics and Education*, 2018. 44. 12–19, itt: 16.
- 21 Gorter, Durk – Cenoz, Jasone: Linguistic Landscapes inside Multilingual Schools. In: Tannenbaum, Michal – Spolsky, Bernard – Inbar-Lourie, Ofra (eds.): *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. Routledge: New York, 2015. 151–169.; Pakarinen, Sanna – Björklund, Siv: Multiple Language Signage in Linguistic Landscapes and Students’ Language Practices: A Case Study from a Language Immersion Setting. *Linguistics and Education*, 2018. 44. 4–11.
- 22 Menken, Kate – Pérez Rosario, Vanessa – Guzmán Valerio, Luis Alejandro: Increasing Multilingualism in Schoolscapes. *Linguistic Landscape. An International Journal*, 2018. 4 (2). 101–127.; García, Ofelia – Menken, Kate: Cultivating an Ecology of Multilingualism in Schools. In: Tannenbaum, Michal – Spolsky, Bernard – Inbar-Lourie, Ofra (eds.): *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. Routledge: New York, 2015. 95–108.
- 23 Landry – Bourhis, 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality, i.m.; Brown, 2018: Shifts and Stability in Schoolscapes, i.m.
- 24 Menken – Pérez Rosario – Guzmán Valerio, 2018. Increasing Multilingualism in Schoolscapes, i.m.

A vizuális elemek vizsgálata során a szakirodalom jelentős része különbséget tesz a „fentről-lefelé”, illetve a „lentől-felfelé” irányuló jelek között. Míg az első kategóriába azok a jelek és feliratok tartoznak, amelyek formális szabályozás eredményei, addig az utóbbiak a társadalom alacsonyabb szintjeinek tevékenykedése során kerültek kifejezésre.²⁵ Így a formális jelek egyfajta erődemonstrációként is értelmezhetők, míg az informális jelek a társadalomban domináns nyelvi ideológiát tükrözik.²⁶ Huebner szerint azonban a két szint elkülönítése nem ennyire egyértelmű, a „fentről-lefelé”, illetve a „lentől-felfelé” irányuló jelek besorolása nagyban kontextusfüggő. Példaként az iskolákban kifüggesztett olyan táblákat hozza fel, amelyekről az iskola vezetősége dönt. Ezek formális jeleknek minősülnek, ha az iskola hierarchiáját vesszük figyelembe, amelynek felső szintjén a vezetőség áll, azonban ugyanakkor informális jeleknek is tekinthetők abban az esetben, ha nincs a kifüggesztésüket befolyásoló hatályban lévő jogszabály.²⁷

A nyelvi tájkép és a nyelvi ideológiák változása közötti kapcsolat szempontjából fontos megemlíteni Laihonon és Tódor tanulmányát²⁸, amelyben egy magyarosító folyamatról számolnak be egy magyar többségű település kapcsán. Azt figyelték meg, hogy a kommunista szimbólumok helyét a rendszerváltás után nem románul, az ország hivatalos nyelvén írott szövegek és feliratok vették át, hanem nagyrészt magyar és székely szimbólumok kerültek az iskola falaira, valamint kiemelt szerepet kaptak a katolikus egyház szimbólumai is. Ráadásul a falak őrzik azon idők emlékeit is, amikor a település még nem volt Románia része, az intézménybe lépők pedig az iskola akkori nevével is találkozhatnak. Ezeknek a vizuális elemeknek az identitásformálás és kultúraátörökítés mellett területjelölő szerepük is van, azaz kifejezik, hogy a magyar többségű lakosság igényt tart a térre. Az iskolákban érvényesülő magyarosító folyamatot az tette lehetővé, hogy 1990 után ezek az intézmények újra a helyi magyarság irányítása alá kerültek, és a rendszerváltást megelőző időszakban is a lakosság mindennapjaiban a magyar anyanyelvű kommunikáció dominált. Ebből adódóan napjainkban is előfordul, hogy egyes feliratokat kizárólag magyarul jelenítenek meg. A szerzőpáros kiemeli, hogy az iskolai nyelvi tájkép befolyásolja a diák elképzelését arról, hogy mit jelent egyidőben székelynek, magyarnak és román állampolgárnak lenni. A nyelvi tájkép mellett a diákok

25 Ben-Rafael, Eliezer: A Sociological Approach to the Study of Linguistic Landscapes. In: Shohamy – Gorter, 2009. Linguistic Landscape: Expanding the Scenery, i.m. 40–54.

26 Shohamy, 2006. Language Policy, i.m.

27 Huebner, Thom: A Framework for the Linguistic Analysis of Linguistic Landscapes. In: Shohamy – Gorter, 2009. Linguistic Landscape: Expanding the Scenery, i.m. 88–103.

28 Laihonon – Tódor, 2017. The Changing Schoolscape in a Szekler Village in Romania, i.m.

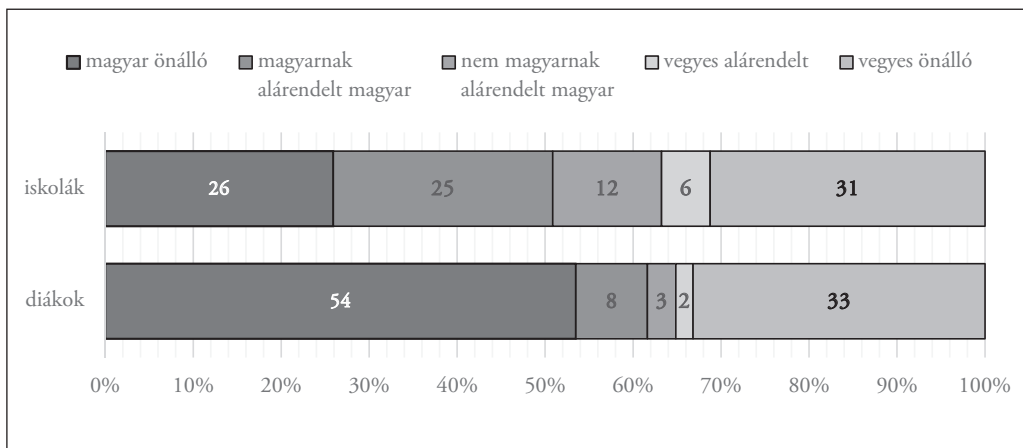
identitásformálásában fontos szerepet játszanak még a különböző önszervezési körök, amelyeket szintén a helyi magyar/székely közösség és a katolikus egyház karol fel.²⁹

Nyelvi jogok és nyelvi tájkép a romániai magyar nyelvű oktatásban

A román oktatási törvény biztosítja a kisebbségi nyelven való oktatás lehetőségét óvodától egyetemig, azonban ezekkel reálisan mindössze a magyar kisebbség tagjai tudnak élni. A 2018/2019-es tanévben körülbelül 121 000 diák tanult magyar nyelven. Az oktatási gyakorlat alapján három típusú oktatási helyszínt lehet elkülöníteni: önálló jogi személyiséggel rendelkező magyar iskolákat, önálló jogi személyiséggel rendelkező vegyes iskolákat, valamint más iskolának alárendelt oktatási helyszíneket. Az első kategóriába olyan oktatási helyszínek tartoznak, amelyekben kizárólag magyar nyelvű oktatás folyik, a másodikba olyanok, ahol az oktatási helyszínen működnek magyar és román tannyelvű osztályok is. A harmadik kategóriába tartozó oktatási helyszíneket további kategóriára lehet bontani attól függően, hogy milyen nyelvű oktatás folyik a helyszínen (magyar vagy vegyesen román és magyar), valamint hogy milyen tannyelvű a jogi személyiséggel rendelkező iskola, amelyhez ez tartozik (ez lehet magyar, román vagy vegyes). Habár jogi szempontból az utóbbi két oktatási intézmény vegyes iskolának számít, hiszen annak ellenére, hogy magyarul folyik az oktatás a helyszínen, ugyanazon jogi személyiséggel rendelkező iskolához magyar és román nyelvű osztályok is tartoznak, azonban mivel az alárendelt oktatási helyszínek más helyszínen működnek, elkülönítettük őket.

Elemzési szempontból a helyszínek öt csoportba sorolhatóak: önálló jogi személyiséggel rendelkező magyar iskola (26%), magyar iskolának alárendelt magyar oktatási helyszín (25%), román vagy vegyes iskolának alárendelt magyar oktatási helyszín (12%), vegyes iskolának alárendelt vegyes (6%), illetve jogi személyiséggel rendelkező vegyes iskola (31%). Amennyiben a diáklétszámot is figyelembe vesszük, jól látható, hogy a fenti kép csalóka (1. ábra), hiszen a diákok 97%-a tiszta magyar (vagy magyar iskolának alárendelt magyar) iskolába (62%), vagy vegyes (vagy vegyes iskolának alárendelt vegyes) iskolába (35%) jár. A diákok mindössze 3%-a tanul olyan oktatási helyszínen, ahol habár a szűken vett intézményen belül az oktatás nyelve magyar, azonban a jogi személyiséggel is rendelkező iskola vegyes, vagy román iskolának számít.

29 Uo.



1. ábra: Az oktatási helyszínek és diákok eloszlása az oktatási helyszín típusa és az oktatás nyelve szerint (%) (saját szerkesztés a kutatásban adott válaszok alapján)

A fentiek értelmében a tanulmányban két nagy kategória mentén elemezzük az adatokat: a magyar önálló és magyarnak alárendelt magyar helyszíneket összevonva „magyar iskoláknak” fogjuk nevezni, a vegyes önálló jogi személyiséggel rendelkezőket és a vegyes intézménynek alárendelt vegyes helyszíneket pedig „vegyes iskoláknak”.

Régió, településtípus, a képzés típusa, illetve az iskolák diáklétszáma szerint vizsgálva az intézmények eloszlását, illetve az ide beiskolázott diákok arányát, jelentős különbségek vannak a magyar és vegyes tannyelvű iskolák között (1. táblázat). Regionális eloszlásban láthatjuk, hogy a magyar iskolák többsége (60%) Székelyföldön található, szórványban pedig alig találunk ilyen helyszíneket. Továbbá a magyar iskolák háromnegyede vidéken működik, csak 15%-ukban van középiskolai képzés, és jellemzően kisebb iskolák, ahol a beiskolázott diákok száma nem haladja meg a 300-at. Összességében a magyar iskolákban tanuló diákok 58%-a Székelyföldön, 7%-a pedig szórványban él. Érdekes módon bár az iskoláknak csak negyede található városban, a diákok 59%-a ezekben az iskolákban tanul, képzés típusa szerint pedig annak ellenére csak 15%-a középiskola (is), ezek a diákok közel felét iskolázzák be.

A vegyes iskolák többsége Közép-Erdélyben és Partiumban található, a diákok eloszlása szerint pedig szintén ez a tendencia mutatkozik. Településtípus szerint vizsgálva a számadatokat jelentősen alacsonyabb a vidéken működő vegyes iskolák aránya a magyarokénál, azonban továbbra is a helyszínek több mint felét ezek teszik ki, és a diákok közel harmada tanul itt. A vegyes iskolák 21%-ában működik középiskolai képzés (is), és

a diákok 37%-a tanul ezeken a helyszíneken. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a vegyes iskolák jellemzően több diákot iskoláznak be; míg a magyar iskoláknak csak 5%-ában tanul 600-nál több diák, addig ebben a kategóriában ez az arány 27%.

		Iskolák (%)			Diákok (%)		
		Összesen	Magyar (N=469)	Vegyes (N=339)	Összesen	Magyar (N=74 575)	Vegyes (N=42 526)
régió	Székelyföld	37	60	11	43	58	19
	Közép-Erdély	27	20	36	24	17	34
	Partium	24	13	34	26	17	41
	Szörvány	12	7	19	7	7	7
település típusa	város	31	24	47	61	59	70
	vidék	69	76	53	39	41	30
képzés típusa	elemi iskola	36	37	23	6	6	4
	általános iskola	48	48	56	52	47	59
	középiskola	15	15	21	42	47	37
diáklétszám	300 alatt	72	85	44	38	45	21
	300–600	16	10	28	29	29	31
	600 felett	13	5	27	33	26	48

1. táblázat: Az iskolák és diákok eloszlása régiók, településtípus, az iskola jogállása, a képzés típusa és a magyar diákok száma szerint

Az oktatási helyszínek nyelvhasználati szokásait aránylag szigorúan szabályozza a román jogi keret. Ez azzal magyarázható, hogy Romániában az iskolák egyszerre oktatási és közintézmények, egyaránt be kell tartaniuk a közigazgatási és oktatási törvények rendelkezéseit is. Mind a Közigazgatási kódexnek (2019/57-es sürgősségi kormányrendelet), mind pedig az Oktatási törvénynek (2011/1-es törvény) vannak nyelvhasználati vetületei. Ezeket a 2. táblázatban összesítettük. Mint látható, a Közigazgatási kódex 195(6)-os

cikke kimondja, hogy azokon a területi egységeken, amelyeken a kisebbség aránya meghaladja a 20%-ot, kötelezően ki kell helyezni az intézmények nevét a kisebbségek nyelvén is. Továbbá a Közigazgatási kódex 195(2) és (5)-ös cikke alapján az ezen helyszíneken működő közigazgatási intézményekben az ügyfeleknek lehetőségük van saját anyanyelvüket használni. Ez azt jelenti, hogy az intézmények alkalmazottjai között kell lenniük olyanoknak, akik ismerik a kisebbség nyelvét.

Az Oktatási törvényben szintén vannak a nyelvhasználatra vonatkozó szabályozások. Például az Oktatási törvény kimondja, hogy azokban az iskolákban, ahol a kisebbség nyelvén (is) folyik az oktatás, az igazgatók egyikének (tehát az igazgatónak vagy aligazgatónak) a kisebbség köréből kell származnia (45(9) cikk), illetve kötelezően kell beszélnie magyarul (97(1) cikk). Nehezíti a törvény gyakorlatba ültetését az oktatási intézmények működési keretszabályzata, amely az aligazgatói funkció meglétét az iskola nagyságához köti. A külső és belső kommunikációt szabályozza még a 2002/123-as kormányhatározat is, amely azokon a közigazgatási egységeken, ahol a magyarok aránya meghaladja a 20%-ot, kötelezővé teszi a nyilvános információk közzétételét a kisebbség nyelvén is. Szükséges megemlíteni, hogy a 2019/57-es sürgősségi kormányrendelet és a 2002/123-as kormányhatározat nemcsak azokra az iskolákra vonatkozik, ahol a kisebbség nyelvén is folyik az oktatás, hanem az összes olyan intézményre, amely olyan közigazgatási egységen működik, ahol a kisebbség aránya meghaladja a 20%-ot.

A Közigazgatási kódex mellett az Oktatási törvény is tartalmaz nyelvhasználatra vonatkozó szabályozásokat. A 45(14)-es cikk ajánlást fogalmaz meg a kisebbségi nyelvek használatára az iskola belső és külső kommunikációjában, valamint arra, hogy a közölt tartalmakat elérhetővé tegye a kisebbség nyelvén is, az alkalmazottak pedig tudjanak kommunikálni a szülőkkel és diákokkal ezek anyanyelvén (45(14) cikk). Az elemi iskolások esetében előírja, hogy a jegyek és minősítések bevezetése az ellenőrzőbe a diák anyanyelvén is megtörténjen (45(15) cikk).

Törvénycikk	Téma	Típus	Indikátor
2019/57-es sürg. korm. rend., 195(6) cikk	Iskola hivatalos felirata	Kötelező	- Iskola hivatalos felirata magyar nyelven
2019/57-es sürg. korm. rend., 195(2) és (5) cikk	Kisebbségi nyelvet ismerő alkalmazottak	Kötelező	- Iskolai alkalmazottak magyar nyelvtudása (titkár, kapus, könyvtáros, sofőr)
2002/123-as korm. hat., 12. cikk	Nyilvános információ közzététele	Kötelező	- Iskola külső kommunikációja magyar nyelven (honlap, Facebook, évnnyitó-évváró, tájékoztató szórólapok, szülői értekezlet, kör-e-mailek) - Iskola belső kommunikációja magyar nyelven (könyvtári tájékoztató, felhívások, órarendek)
2011/1-es törvény, 45(14) cikk	Iskolák belső és külső kommunikációja	Ajánlott	- Termék feliratozása magyar nyelven - Iskola külső kommunikációja magyar nyelven (honlap, Facebook, évnnyitó-évváró, tájékoztató szórólapok, szülői értekezlet, kör-e-mailek) - Iskola belső kommunikációja magyar nyelven (tanári értekezlet, könyvtári tájékoztató, felhívások, órarendek, digitális oktatási anyagok) - Iskolai alkalmazottak magyar nyelvtudása (titkár, iskolaorvos és asszisztens, iskolapszichológus, logopédus, könyvtáros, kapus, karbantartó, sofőr)
2011/1-es törvény, 45(15) cikk	Jegyek és minősítések	Részből kötelező	- Az elemi iskolákban a magyar nyelvű minősítések az ellenőrzőben
2011/1-es törvény, 45(9) cikk, 97(1) cikk	Igazgatóság nemzetisége	Kötelező	- Az egyik igazgatónak kötelezően a kisebbség köréből kell származnia, valamint az egyik igazgatónak kell ismernie a kisebbség nyelvét.

2. táblázat: A Közigazgatási kódex és az Oktatási törvény rendelkezései és ennek mérhetővé tétele

A kutatás módszertana

Kezdetekben a nyelvi tájkép kutatását kvantitatív módszerekkel végezték,³⁰ azonban a kapott eredmények nem szolgáltak elegendő információval ahhoz, hogy a háttérben húzódó döntésekbe is betekintést nyerjen a kutató.³¹ Egyes kutatók szerint a vizuális elemek kifüggesztése gyakran nyelvpolitikai „csatározás eredménye”, és szükséges azon döntések vizsgálata is, amelyek lehetővé teszik a jelek láthatóvá tételét. A szakirodalomban a kvantitatív módszerek használatával kapcsolatos vélemények megoszlanak: egyesek teljesen elutasítják ennek alkalmazhatóságát,³² mások összetettebb kvantitatív modelleket választanak, amelyek lehetőséget adnak mélyebb statisztikai műveletek elvégzésére.³³ Mára jellemzően fotók segítségével tanulmányozzák a nyelvi tájképet, amelyeket gyakran kiegészítenek különböző, többnyire kvalitatív módszerekkel. Iskolák nyelvi tájképének feltárása során például Dressler³⁴ tanárokkal készített fókuszcsoportokat, Laihonen és Tódor³⁵ az iskola alkalmazottjait kérdezte interjúk során, Szabó³⁶ pedig résztvevői megfigyelést alkalmazva vizsgálta mélyebben a folyamatokat.

A kvantitatív módszereket választó kutatók általában egy kisebb, jól körülhatárolt területen jelen lévő összes táblát és jelet vizsgálják,³⁷ vagy egy nagyobb terület kisebb részeit választják ki, és kizárólag az itt található vizuális elemeket veszik górcső alá (például egy város legforgalmasabb utcáját).³⁸ Általában a kiválasztott területen lévő összes vizuális elemet bevonják a vizsgálatba.

A tanulmány alapját képező kutatás célja a romániai magyar és vegyes iskolák nyelvi tájképének és nyelvhasználatának kérdésköreit volt hivatott körüljárni. Mivel egy

30 Landry – Bourhis, 1997. *Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality*, i.m.; Backhaus, Peter: *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters: Buffalo, Clevedon, 2007; Gorter, Durk: *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Multilingual Matters: Buffalo, Clevedon, 2006.

31 Barni, Monica – Bagna, Carla: The Critical Turn in LL: New Methodologies and New Items in LL. *Linguistic Landscape*, 2015. 1(1-2). 6–18.

32 Blommaert, Jan – Maly, Ico: Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 2014. 100.

33 Lyons, Kate – Rodríguez-Ordóñez, Itxaso: Quantifying the Linguistic Landscape. *Spanish in Context*, 2017. 14 (3). 329–362.

34 Dressler, Roswita: Signgeist: Promoting Bilingualism through the Linguistic Landscape of School Signage. *International Journal of Multilingualism*, 2014, 12 (1). 128–145.

35 Laihonen – Tódor, 2017. The Changing Schoolscape in a Szekler Village in Romania, i.m.

36 Szabó Tamás Péter: The Management of Diversity in Schoolsapes: An Analysis of Hungarian Practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 2015. 9 (1). 23–51.

37 Barni – Bagna, 2015. The Critical Turn in LL, i.m.

38 Dressler, 2014. Signgeist: Promoting Bilingualism, i.m.; Backhaus, 2007. *Linguistic Landscapes*, i.m.

teljeskörű felmérés megvalósítása volt a cél, a képi anyagok begyűjtése és ezek elemzése nem lett volna alkalmas módszer, ezért egy online kérdőív kitöltésére kértük fel az összes iskolát, ahol magyar nyelven (is) folyik az oktatás. A kérdőívben a „fentről-lefelé” irányuló jelekre és azokra a nyelvhasználattal kapcsolatos témákra helyeztük a hangsúlyt, amelyek a fent bemutatott formális szabályozásoknak vannak alávetve. Így került be az iskola homlokzatára kifüggesztett iskolanévtábla nyelve, a vezetőség és személyzet magyar nyelvtudása, a külső kommunikáció esetében az iskola honlapjának, Facebook-oldalának, az ünnepségeknek, a tájékoztató szórólapoknak, a szülői értekezleteknek, valamint az ellenőrzőbe beírt jegyeknek a nyelve, illetve a belső kommunikáció esetében a termék feliratozása, tanári értekező, könyvtári tájékoztatók, felhívások, digitális oktatási anyagok nyelve.

A kutatási egységünk az oktatási helyszín volt. Ezek listáját az Oktatási Minisztérium integrált információs rendszeréből (SIIIR) kaptuk meg. Az iskolákkal való telefonos egyeztetést követően ez a lista többször módosult, ugyanis előfordult, hogy iskolák vagy tagozatok szűntek meg, esetleg korábban alárendelt oktatási helyszínek jogi személyiséget nyertek. Mivel önkitöltős online kérdőívet használtunk, az adatok ellenőrizhetőségének hiánya, illetve az esetleges félreértelmezések különböző hibákat eredményezhettek. Ezek kiküszöbölése érdekében a kitöltést követően a kutatás lebonyolítását segítő csapat tagjai újra felvették a kapcsolatot az iskolákkal, ha valamilyen ellentmondásba ütköztek az adatellenőrzés során vagy egyes adatok hiányoztak. Végül a 925 magyar és vegyes oktatási helyszínből 922 töltötte ki a kérdőívet, 3 nem válaszolt a kérdésekre. Minden oktatási helyszín esetében az adatsort kiegészítettük olyan információkkal, amelyek hatással lehetnek a nyelvi tájkép alakulására és a nyelvhasználatra: a magyarok aránya a közigazgatási egységen, diáklétszám, magyar diákok aránya és száma, magyarok aránya a helyi tanácsban, a polgármester pártbeli hovatartozása, településtípus.

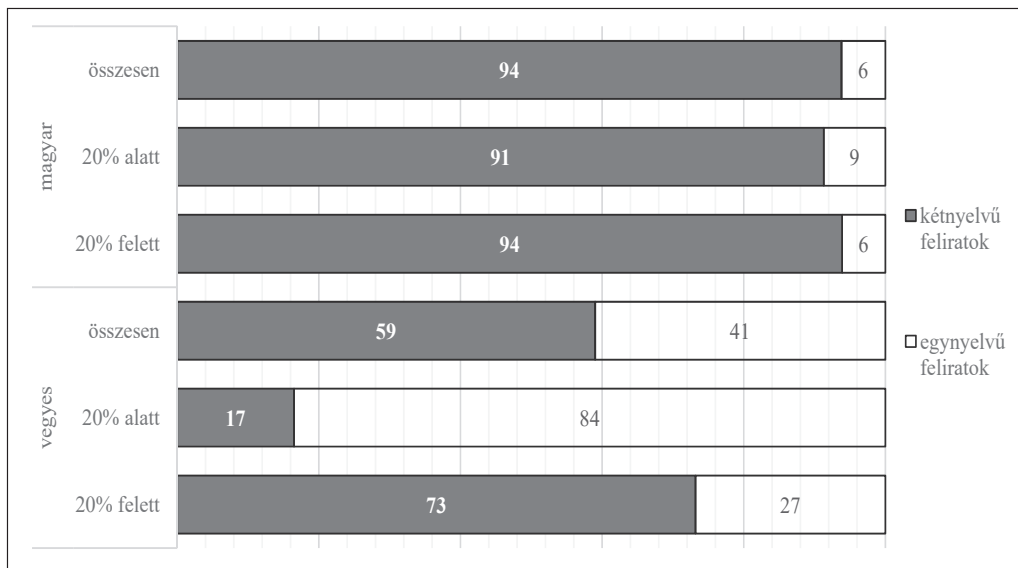
Eredmények

A kérdőíves kutatás eredményei a következő témák mentén kerülnek bemutatásra: az iskolák nyelvi tájképe (az épület homlokzatán található névtábla nyelve, a termék belső feliratainak nyelve) és nyelvhasználat (külső és belső kommunikáció, ezen belül pedig a szülőkkel való kommunikáció, az igazgató és az alkalmazottak magyar nyelvtudása). Az adatok ismertetése során elkülönítjük a magyar és vegyes iskolákat, és kiemeljük az ezek közötti különbségeket úgy a nyelvi tájkép, mint a nyelvhasználat terén is.

A hivatalos nyelvi tájkép elemei

A nyelvi tájkép vizsgálata során Landry és Bourhis³⁹ a vizuális elemekre összpontosítanak, az iskolai nyelvi tájkép esetében azonban Brown⁴⁰ valamelyest továbblép, és kiemeli a fizikai környezet mellett a társadalmi környezet elemeinek fontosságát is a kérdés vizsgálata során. Kutatásunk keretében azon elemek vizsgálatára kerül a fő hangsúly, amelyek formális szabályozásoknak vannak kitéve, valamint a diák vagy szülő mindennapjainak része.

Az első vizuális elem, amellyel az intézménybe látogató szembesül, az épület homlokzatára kifüggesztett iskola névtábla, illetve ennek nyelve. Ezt a kérdést szükséges annak függvényében vizsgálni, hogy milyen arányban élnek az adott közigazgatási egységen a kisebbséghez tartozók, ugyanis a közigazgatási kódex a 20%-os küszöbhez köti a tábláknak a kisebbségi, jelen esetben magyar nyelven való kötelező kifüggesztését. Amint az alábbi ábrán látható, a magyar iskolák küszöbötől függetlenül, szinte minden esetben magyarul is feltüntetik az iskola nevét (94%), a vegyes iskolákban azonban sokkal árnyaltabb a kép: az ide tartozó helyszínek összesen 59%-án van magyar felirat, viszont amennyiben a törvény nem kötelezi az iskolát erre, jellemzően kerülik (84%) a magyar nyelvű tábla kifüggesztését. Léteznek azonban iskolák, amelyek tulajdonképpen „szembemennek” a rendelkezéssel, és annak ellenére, hogy kötelesek lennének magyarul is kiírni az iskola nevét, ezt nem teszik meg.



2. ábra: Az intézmény homlokzatán található felirat nyelve a közigazgatási egységen élő magyarok arányának függvényében (%)

39 Landry – Bourhis, 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality, i.m.

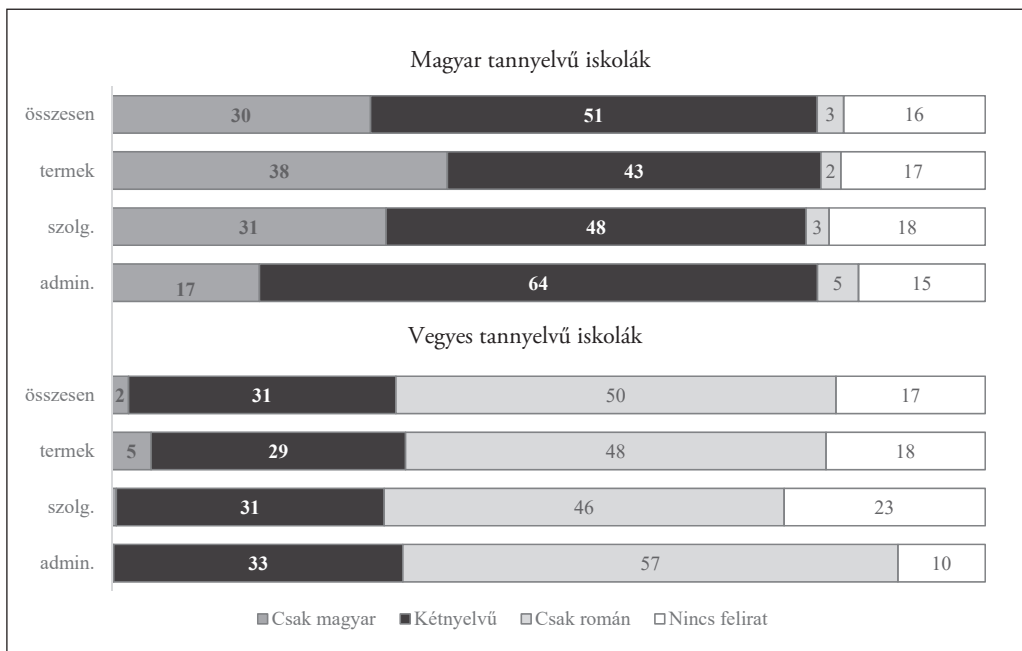
40 Brown, 2012. The Linguistic Landscape of Educational Spaces, i.m.

Az épületek belső tereiben szintén különbözik magyar és vegyes iskolák függvényében a kép, amely elénk tárul. Az információhordozó funkció mellett a belső termek feliratai szimbolikus jelleggel is bírnak, jelentőségük pedig abban csúcsosodik ki, hogy érzékel-
tetik az ott tanuló diákkal vagy arra látogatóval, milyen nyelvet használhat ide belépve. A kérdőívben három típusú terem feliratára kérdeztünk rá: különböző szaktermek (magyar-, román-, szak-, torna- és díszterem), szolgáltatásokat nyújtó termek (büfé, orvosi rendelő, pszichológia kabinet, könyvtár, mosdó) és adminisztrációs termek (igazgatói, aligazgatói, könyvelőség, titkárság, tanári). Mint láthattuk, az oktatási törvény csupán ajánlásként fogalmazza meg a termek magyar nyelven való feliratozását, tehát ez tulajdonképpen nem egy számonkérhető döntés.

A 3. ábra alapján elmondható, hogy összességében a magyar iskolákban átlagosan a feliratok fele kétnyelvű, ezeket követik az egynyelvű magyar feliratok (30%), és a felirat nélküli termek (16%). Az egynyelvű román feliratok nem jellemzőek (3%). Megfigyelhető, hogy amennyiben funkciójuk függvényében vizsgáljuk a termeket, a tantermek esetében a legmagasabb az egynyelvű magyar feliratok aránya, míg a kétnyelvű feliratok leginkább az adminisztráció termeire jellemzőek. Ez azzal is magyarázható, hogy míg a tantermeket szinte kizárólag diákok látogatják, addig az adminisztrációhoz magyarul nem beszélő látogatók is fordulnak.

A vegyes iskolák teljesen más képet mutatnak. Átlagosan egy iskolában a termek mindössze 31%-án található kétnyelvű felirat, és a termek több mint felét kizárólag román nyelven jelölik. A termek 17%-a nincs felirattal ellátva, és 2%-ra tehető azon termek aránya, ahol kizárólag egynyelvű magyar felirat van. Ez utóbbi a magyar kabinetekre vagy magyar osztályok termeire jellemző, és arra enged következtetni, hogy a vegyes iskolák egy jelentős részében élesen elkülönül a különböző nyelvi területek között határ.⁴¹ Míg a hivatalos, mindenki által használt terek nyelve dominánsan a román, addig a magyar beszorul a magyar osztályokba és kabinetekbe. A termek három kategóriáján belül az adminisztrációra a leginkább jellemző az egynyelvű román felirat, azt jelölve, hogy itt az ország hivatalos nyelve használandó.

41 Landry – Bourhis, 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality, i.m.



3. ábra: A kétnyelvű, egynyelvű és felirat nélküli termék aránya a magyar és vegyes iskolákban (%)

Külső és belső kommunikáció

Az iskolák külső és belső kommunikációja esetében a következőkre kérdeztünk rá: a kifüggesztett órarend, a felhívások, honlap, Facebook-oldal és ünnepség nyelve, valamint milyen nyelven írnak az ellenőrzőbe, és milyen nyelven folyik a szülői értekezlet. Az érvényben lévő törvények értelmében ezek mind a hivatalos közlemények megjelenítésének formái, tehát érvényesek rá a közigazgatási törvény megfelelő passzusai is. Ennek ellenére majd minden kategóriában hasonló mintázatokat észlelhetünk, mint az iskola homlokzatán szereplő tábla és az osztálytermek felirataiban.

Az órarend és a különböző felhívások nyelve különbözik annak függvényében, hogy magyar vagy vegyes iskolákról beszélünk. Míg az első esetben az iskolák dominánsan a magyar órarend (87%) és felhívások (85%) közzététele mellett döntenek, addig a vegyes iskolák többsége (40–46%) az egynyelvű román belső kommunikációt választja, magyar órarendet az iskolák csak 32%-a, felhívásokat pedig 27%-a függeszt ki. Amennyiben az iskolák külső kommunikációját, ezen belül a honlap, a Facebook-oldal és az ünnepségek nyelvét vizsgáljuk meg, a belső kommunikációhoz hasonló eredményekkel találkozunk:

míg a magyar iskolákban magyar vagy kétnyelvű a kommunikáció, a román iskolákban a román egynyelvű dominál – kivételt képeznek az ünnepségek, amelyek az esetek túlnyomó többségében kétnyelvűek. Ki kell emelni azonban, hogy a magyar oktatási helyszínek több mint felének nincs honlapja (57%) és Facebook-oldala (56%). A vegyes iskolákra inkább jellemző a honlap és Facebook-oldal működtetése (csak 29%, illetve 39% nem rendelkezik ezekkel), azonban jelentős része kizárólag román nyelven közöl információkat, a külön magyar oldal megléte pedig nagyon ritkán fordul elő. Összességében az intézmények 19%-a tesz közzé magyar nyelven tartalmakat a honlapon – azaz működtet külön magyar oldalt vagy létezik egy kétnyelvű – és 27%-a teszi ezt meg a Facebookon.

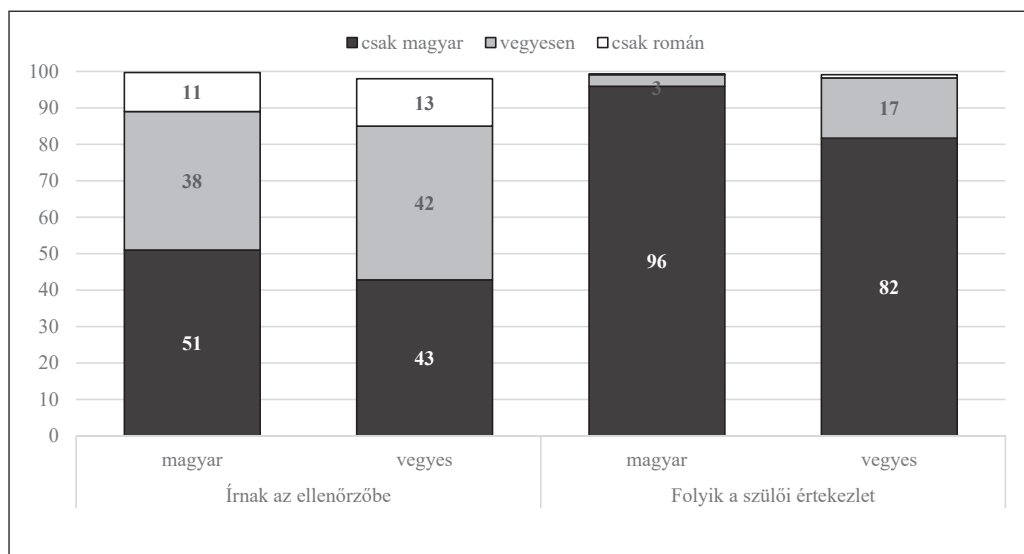
		Iskolák szerint (%)		Érintett diákok szerint (%)	
		Magyar	Vegyes	Magyar	Vegyes
		(1)	(2)	(3)	(4)
Órarend	Van magyar	87	32	90	38
	Inkább román	5	20	5	14
	Csak román	6	46	5	47
	Nincs ilyen	2	2	1	1
Felhívások	Van magyar	85	27	86	45
	Inkább román	10	29	12	28
	Csak román	2	40	1	24
	Nincs ilyen	4	4	1	4
Honlap	Van külön magyar	17	2	25	6
	Kétnyelvű	23	17	46	33
	Csak román	4	51	3	41
	Nincs ilyen	57	29	26	20
Facebook	Van külön magyar	38	8	53	15
	Kétnyelvű	6	19	8	31
	Csak román	0	34	0	28
	Nincs ilyen	56	39	39	25
Ünnepség	Van külön magyar	87	7	86	8
	Kétnyelvű	10	79	13	89
	Csak román	0	13	0	3
		3	1	1	0

3. táblázat: Az iskolák belső és külső kommunikációjának nyelve (%)

Érdekes a kérdést megvizsgálni annak függvényében is, hogy a magyar diákokat milyen arányban érintik az egyes problémák. A 3. táblázat (3) és (4) oszlopa azt mutatja, hogy a magyar diákok hány százalékának van lehetősége egyik vagy másik nyelvi jogával élni. Ez azért fontos, mert amint az 1. ábrán is láthattuk, a diákok több mint fele önálló magyar tannyelvű iskolában tanul, azonban azok aránya az iskolák mindössze 25%-át teszi ki, illetve jelentős különbségek vannak a diáklétszám és a magyar diákok aránya tekintetében a különböző vegyes iskolák között. Ennek értelmében jól látható, hogy azok a vegyes iskolák, ahol a magyar diákok száma és aránya számottevőbb, nagyobb figyelmet fordítanak a magyar nyelv használatára. Például míg a vegyes iskolák csak 27%-a használ magyar felhívásokat, 19%-ának van kétnyelvű honlapja és 27%-ának kétnyelvű Facebook-oldala, addig az ezekben tanuló magyar diákok 45%-a találkozik magyar felhívásokkal, 39% tud kétnyelvű honlapról és 46% kétnyelvű Facebook-oldalról információt gyűjteni.

A vegyes iskolák esetében a felsoroltak közül az egyetlen kommunikációs helyzet, ahol, az iskolák bevallása szerint legalábbis, megvalósul a kétnyelvűség, azok az iskolai ünnepségek, ahol a diákok mindössze 3%-a nem vehet részt magyar vagy kétnyelvű rendezvényen.

A szülőkkal való kapcsolattartás fontos részét képezi az iskola külső kommunikációjának. A szülői értekezletek, valamint a jegyek ellenőrzőbe való bevezetése központi elemei ennek, és a törvény, az elemi iskolások esetében legalábbis, kötelezővé teszi a minősítések anyanyelven való közlését. Az eddig ismertetett nyelvi tájképpel és nyelvhasználattal kapcsolatos kérdésekhez viszonyítva a szülőkkal való kommunikációban van a legkisebb eltérés a magyar és vegyes iskolák között. Az ellenőrzőben a jegyek a magyar iskolák 51%-ában, a vegyes iskolák 43%-ában jelennek meg kizárólag magyarul, míg a szülői értekezleteken mindkét iskolatípus esetében a magyar nyelv használata a domináns.

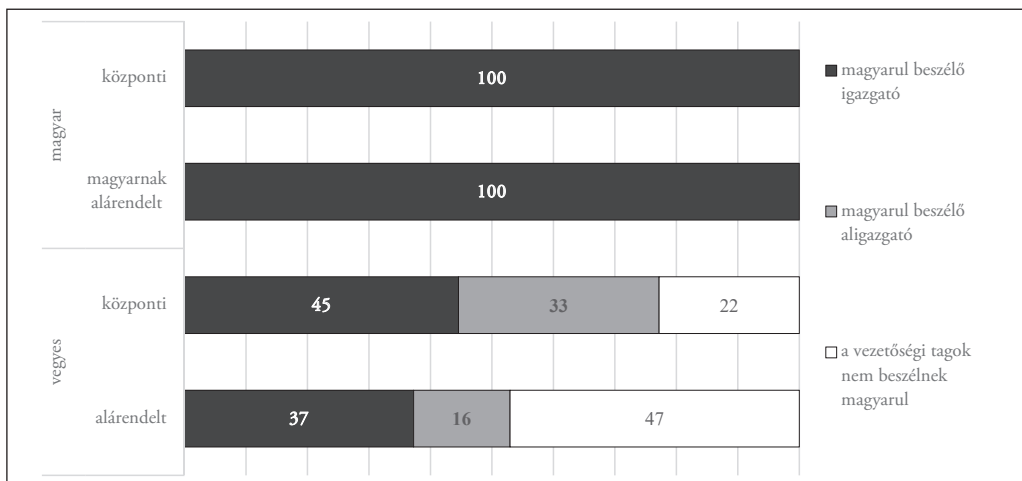


4. ábra: A szülőkkel való kommunikáció nyelve (%)

Az alkalmazottak magyar nyelvtudása

Egy másik nyelvhasználattal kapcsolatos kérdés a vezetőség és az alkalmazottak magyar nyelvtudása. Az oktatási törvény kimondja, hogy azokban az iskolákban, ahol magyarul (is) folyik az oktatás, az igazgatók egyikének a kisebbség köréből kell származnia és kell tudnia magyarul. Mivel az igazgató vagy aligazgató etnikai hovatartozására nem tudtunk rákérdezni, ezért ehelyett a magyar nyelvtudásra kérdeztünk rá Romániában. Ezt azért lehetett megtenni, mert egyrészt a romániai magyarok körében a magyar identitás és magyar nyelvtudás összefügg (a 2011-es népszámlálási adatok szerint a magyar identitású személyek 97,1 %-ának százaléka magyar az anyanyelve és a magyar anyanyelvűek 95,2 %-a vallja magyar identitásának magát), valamint elenyésző azon többségiek száma, akik jól, vagy anyanyelvi szinten beszélnek magyarul.⁴² Az 5. ábra alapján elmondható, hogy a magyar iskolákban – jogállástól függetlenül – minden esetben magyar etnikumú, vagy legalábbis magyarul beszélő személy van az igazgatói funkcióban. Ezzel szemben a vegyes iskolákban sokkal árnyaltabb a kép, és különbözik a központi és alárendelt oktatási helyszínek helyzete is. Míg az első esetben az iskolák valamivel több mint háromnegyedében van magyarul beszélő vezetőségi tag, addig az alárendelt vegyes iskoláknak csak 53%-ára jellemző ez.

42 A magyar nyelvi közösségről részletesen lásd: Horváth – Toró, 2018. Language Use, Language Policy, and Language Rights, i.m.



5. ábra: Az igazgatók magyar nyelvtudása (%)

Míg az igazgató és aligazgató etnikuma, illetve magyar nyelvtudása a nyelvi tájképet alkotó vizuális elemekkel és a nyelvhasználattal kapcsolatos döntések meghozatalában játszhat fontos szerepet, az iskola keretében vannak olyan funkciókat betöltő személyek, akikkel a diák a mindennapokban is interakcióba lép. Amennyiben ezek az alkalmazottak nem beszélik a diákok anyanyelvét, előfordulhat, hogy a diák nem fog igénybe venni olyan szolgáltatásokat, amelyek segítenék őt a fejlődésben (például pszichológus, logopédus). Az oktatási törvény a belső kommunikáció esetében, amelybe beletartozik az alkalmazottak és diákok közötti kommunikáció is, csupán megengedően fogalmaz az anyanyelvhasználattal kapcsolatosan, a Közigazgatási kódex pedig a 20%-os küszöbhez köti a kisebbségi nyelv használatát, és kötelezővé teszi a közkapcsolatok esetében.

A 4. táblázatban hat olyan pozíciót mutatunk be, amelyekkel a diákok kapcsolatba kerülnek: titkár, orvos, asszisztens, pszichológus, logopédus, könyvtáros. Habár a táblázat tartalmazza, mind az iskolák, mind pedig az érintett diákok helyzetét is, a kérdést érdemesebb az utóbbi szerint vizsgálni, hiszen nem az iskolák, hanem a diákok lesznek az alkalmazottak nyelvtudásának kedvezményezettjei. Amint ez az alábbi ábrán is jól látható, függetlenül attól, hogy milyen típusú iskolában tanul, a diákok 41–46%-ának nincs lehetősége orvoshoz vagy asszisztenshez fordulni az iskolában, 57%-ának (vegyes iskolák esetében 68%) pedig nem áll módjában logopédustól kérni segítséget.

A magyar iskolák esetében az orvosi feladatkört leszámítva, amennyiben létezik az adott funkció, az ezt betöltő személyek szinte kivétel nélkül tudnak magyarul. A vegyes

iskolákról azonban ez nem mondható el. Habár az esetek nagyrésztében az intézmények szintjén majd minden esetben gyakoribb az egyes funkciók megléte, mint a magyar iskoláknál, mégis azon diákok aránya között, akik részesülnek az egyes szolgáltatásokban, sokkal kisebb a különbség. A vegyes iskolában tanuló magyar diákok mintegy harmada tanul olyan oktatási intézményekben ahol a titkár, az orvos, az asszisztens és a könyvtáros nem tud magyarul, továbbá a diákok 18%-a fordulhat kizárólag románul beszélő pszichológushoz, 7% pedig román logopédushoz. Ezekben az esetekben fennáll annak a veszélye, hogy a diák a későbbiekben az anyanyelvére úgy fog gondolni, mint a hierarchia alsóbb szintjén elhelyezkedő nyelvre, és természetessé válik számára, hogy bizonyos szolgáltatások igénybevételekor kizárólag az ország hivatalos nyelvét használhatja.

		Iskolák szerint (%)		Érintett diákok szerint (%)	
		Magyar	Vegyes	Magyar	Vegyes
Titkár	Tud magyarul	48	43	84	61
	Nem tud magyarul	3	44	2	34
	Nem létezik a funkció	49	13	13	5
Orvos	Tud magyarul	15	14	40	26
	Nem tud magyarul	6	27	14	29
	Nem létezik a funkció	79	59	46	45
Asszisztens	Tud magyarul	22	17	53	27
	Nem tud magyarul	4	29	6	30
	Nem létezik a funkció	74	54	41	43
Pszichológus	Tud magyarul	45	39	77	64
	Nem tud magyarul	1	27	1	18
	Nem létezik a funkció	54	34	22	18
Logopédus	Tud magyarul	23	18	43	25
	Nem tud magyarul	0	11	0	7
	Nem létezik a funkció	77	71	57	68
Könyvtáros	Tud magyarul	54	42	83	59
	Nem tud magyarul	0	37	0	33
	Nem létezik a funkció	46	21	17	8

4. táblázat: Az alkalmazottak magyar nyelvtudása (%)

Következtetések

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás célja a romániai magyar és vegyes iskolák nyelvi helyzetének feltérképezése volt. A felmérés pillanatában Romániában 925 oktatási helyszínen folyt magyarul (is) az oktatás, a kutatás újdonsága pedig, hogy a korábbi vizsgálódásokkal ellentétben az intézmények nyelvi tájképét nem eseti jelleggel, a mára népszerűvé vált fotók készítésének és elemzésének módszerével, hanem a nyelvhasználat és nyelvi tájkép jól körülhatárolható elemeire fókuszáló kérdőíves kutatással végeztük. A kutatás másik újdonsága, hogy célunk egy teljeskörű lekérdézés volt, amely során minden iskolától begyűjtöttük a szükséges adatokat. Szükséges kiemelni azonban, hogy az önkitöltős online kérdőív egyik hátránya, hogy a kutatási eredmények így „önbevallásra” épültek, ez pedig torzíthat az eredményeken. A tanulmány három témára fókuszált, egyrészt az iskola nyelvi tájképét, ezen belül az iskola homlokzatára kifüggesztett névtáblának és a termék feliratainak nyelvét vizsgálta meg, másrészt kitért a külső és belső kommunikációra: a belső terekben kifüggesztett órarendre és felhívásokra, valamint a honlap, Facebook-oldal, ünnepség és a szülőkkel való kommunikáció nyelvére, végül pedig az alkalmazottak magyar nyelvtudására. Ezek a kérdések Romániában formális szabályozásnak vannak alávetve, így az eredmények arról is árulkodnak, hogy az egyes intézmények milyen mértékben tartják be a törvény által előírtakat.

A nyelvi tájképet alkotó vizuális elemek közül az iskola homlokzatára kifüggesztett névtáblával találkozik először az intézményben tanuló diák vagy az idelátogató, a magyar és vegyes iskolák összehasonlításában pedig már itt jelentkezett az első fontos különbség. Míg az első esetben azt láttuk, hogy szinte kivétel nélkül magyarul is olvasható az iskola neve, addig a vegyes iskoláknak csak 59%-a függeszt ki kétnyelvű feliratot, a kétnyelvűsítés pedig még azon intézmények negyedénél is elmarad, ahol a magyarok aránya a közigazgatási egységen meghaladja a 20%-ot, tehát a törvény által előírt minimumot sem teljesítik. Landry és Bourhis szerint ez arról árulkodik, hogy az adott területen a nyelvi szempontból domináns csoport mennyire elfogadó vagy épp elutasító a kisebbségekkel szemben. Amennyiben a nyelvi hierarchia alacsonyabb szintjén elhelyezkedő nyelv kevesebb vizuális megjelenítésre kap lehetőséget, a nyelv presztízse csökkenhet, és beszélőit ez elbátortalaníthatja annak használatától.⁴³ A belső terek feliratait vizsgálva megfigyeltük, hogy a magyar iskolákban a kétnyelvű és az egynyelvű magyar feliratok domináltak, ezzel megerősítve Laihonon és Tódor következtetését, miszerint egy

43 Landry – Bourhis, 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality, i.m.

magyarosító folyamatnak lehetünk tanúi ezekben az intézményekben.⁴⁴ Ezzel szemben a vegyes iskolákban továbbra is a román egynyelvű feliratok voltak jellemzőek, rámutatva, hogy ide belépve milyen nyelv használandó. Az iskolák esetében a nyelv vizuális megjelenítésének különösen fontos szerepe van, hiszen ez meghatározhatja, hogy a későbbiekben a fiatal hogyan fog viszonyulni a többnyelvűséghez, milyen elképzelései lesznek a hatalmi viszonyokról, jelen esetben pedig törekedni fog-e anyanyelvének az otthonán kívüli használatára.⁴⁵

Az iskola belső kommunikációjának vizsgálata során megfigyelhető volt, hogy a magyar órarend és magyar felhívások az első kategóriára, azaz a magyar intézményekre voltak jellemzők, a vegyes iskoláknak pedig kevesebb mint harmada függesztette ki ezeket a kisebbség nyelvén. Ez azokban az esetekben volt jellemző, ahol jelentős számban vannak jelen magyar diákok. A virtuális térben is hasonló tendencia volt tapasztalható, azonban szükséges kiemelni, hogy a magyar iskoláknak kevesebb mint fele működtetett honlapot és Facebook-oldalt. Eltérő képpel találkoztunk, ha az ünnepséget és a szülőkkel való kommunikációt vettük górcső alá, hiszen ezekben az esetekben a vegyes iskolában is megjelent a kisebbségi nyelvhasználat. Bár ritkán fordult elő a magyar tagozati külön ünnepség, ezek dominánsan kétnyelvűek voltak, és a magyar diákoknak 3%-a vehetett részt kizárólag román nyelvű ünnepségen. A szülőkkel való kommunikációban is a magyar nyelv dominált, de a magyar és vegyes iskolákban egyaránt jelen volt egy 11–13%-os arány, ahol kizárólag románul írtak az ellenőrzőbe annak ellenére, hogy az oktatási törvény az elemi iskolások esetében kötelezővé teszi a minősítések magyar nyelven való közlését.

A törvény gyakorlatba ültetése az iskolákban a vezetőségre hárul, ezáltal pedig fontossá válik az igazgató és aligazgató etnikuma. A megkérdezés pillanatában a magyar iskolákban kivétel nélkül magyar vagy magyar nyelvet ismerő személy volt az igazgató, a vegyes központi iskolák 23%-ában, az alárendeltek 47%-ában viszont nem volt magyar vezetőségi tag. Annak ellenére, hogy az oktatási törvény a vegyes iskolákban kötelezővé teszi, hogy egyik igazgatónak a kisebbség köréből kell származnia, az intézmények működési keretszabályzata lehetőséget ad mellőzni ezt, amikor a diáklétszámhoz köti az aligazgatói funkció meglétét. Az alkalmazottak magyar nyelvtudásánál szintén a már „megszokottnak” tekinthető különbség jelentkezett: a magyar iskolákban a szolgáltatások igénybevételekor és adminisztratív ügyek intézésekor a diákok használhatják anyanyelvüket, azonban a vegyes iskolákban gyakran nyelvi akadályokba ütközhetnek

44 Laihonen – Tódor, 2017. The Changing Schoolscape in a Szekler Village in Romania, i.m.

45 Brown, 2012. The Linguistic Landscape of Educational Spaces, i.m.

a könyvtári könyvek kölcsönzésekor, titkársági ügyintézéskor, egészségügyi problémák vagy a pszichológussal való beszélgetés során.

Összességében tehát kijelenthető, hogy a magyar iskolákban a vizuális elemekben és a nyelvhasználatban egyaránt a magyar nyelv dominált, az itt tanuló diákok anyanyelvének presztízse ebből adódóan magas, ez pedig arra sarkallhatja az idejárókat, hogy az intézmény falain kívül is törekedjenek anyanyelvük használatára. Ez az eredmény megerősíti Laihonon és Tódor azon észrevételét, hogy a magyar iskolákban egy magyarosítási folyamatnak lehettünk tanúi.⁴⁶ Habár a román nyelv a hivatalos dokumentumokban és feliratokban jelen van, bizonyos területeket leszámítva (orvosi ellátás) a mindennapi életben a magyar nyelv majdnem kizárólagos teret kap az iskolákban. A vegyes iskolákban ezzel szemben, amennyiben a nyelvi tájkép alakulását a Van Mensel és társai szerinti terület feletti harcként értelmezzük, amelyet két vagy több nyelvi csoport vív egymással,⁴⁷ kijelenthetjük, hogy a csatározás a román nyelv dominanciáját eredményezi. Az iskolai ünnepek és a szülőkkel való kommunikáció kivételével egyértelműen a román nyelv használata a jellemző, és gyakran a törvény által előírt minimum sem teljesül.

46 Laihonon – Tódor, 2017. The Changing Schoolscape in a Szekler Village in Romania, i.m.

47 Van Mensel – Vandenbroucke, M. – Blackwood, 2016. Linguistic Landscapes, i.m.

WETZL VIKTOR – PALOTAI JENŐ

A CLEVELANDI SZENT ERZSÉBET
RÓMAI KATOLIKUS EGYHÁZKÖZSÉG –
ESETTANULMÁNY A CLEVELAND-OHIÓI
EGYHÁZAK ÉS TEMPLOMOK TÖRTÉNETÉRŐL¹

A tengerentúli magyar egyházak igen nagy múlttal rendelkeznek, különösen az Egyesült Államokban, ahol a napjainkban működő egyházak jelentős részét a nagy gazdasági kivándorlás korszakában alapították. Az első református és római katolikus egyházak napjainkban már százhuszonöt éves jubileumukhoz érkeztek, sőt néhányan már át is lépték azt (mint például a clevelandi Szent Erzsébet Római Katolikus Egyházközség). A diaszpórában lévő egyházak történetével kevés kutatás foglalkozik, jellemzően hiányoznak az olyan tudományos művek, illetve ismeretterjesztő kutatások, melyek egyházak továbbélését, és az egyes generációváltások okozta hatásokat tűzik ki kutatási fókuszként. Az egyes gyülekezetek, hitközségek történetéről, mai helyzetéről ugyan értékes adatokat őriznek az egyházak újságjai, jubileumi emlékkönyvei, de a tengerentúli magyarok egyházi életének átfogó, komplex feldolgozása még várat magára. Fontos kiemelni, hogy Észak-Amerikában a magyar egyház fogalma nem egyértelmű, melyet mutat az is, hogy az egyházi dokumentumok és források sok esetben különböző gyülekezeteket sorolnak ebbe a kategóriába. Magyar egyháznak tekinthetők azok az egyházszervezetek, amelyet magyar kivándorlók alapítottak, tartanak fenn, a hívek zöme ma is óhazai születésű magyar, s magyar lelkipásztor gondozza őket.² Sok esetben ez azt jelenti, hogy a gyülekezet magyar nyelvű, azonban érdemes kiemelni, hogy napjainkban a többed generációs magyarok körében – Észak-Amerikában is – a nyelvcserefolyamat hatására, az angol nyelv

1 A tanulmány a Pécsi Tudományegyetem és a Pallas Athéné Alapítványok támogatásával készült.

2 Fejős Zoltán: Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökítéséig. (Magyar iskolaügy Amerikában 1890 és 1940 között). In: *Magyarságkutatás. A Magyarságkutató Intézet évkönyve 1990–1991*. Magyarságkutató Intézet: Budapest, 1991. 7–40. Letöltés helye: <http://kisebbssegkutato.tk.mta.hu>; letöltés ideje: 2017. 12. 22.

került előtérbe,³ így a magyar nyelv és ezzel együtt az etnikai jelleg háttérbe szorult az egyházakban is. Az amerikai egyházak a tömeges bevándorlás idején szervezetileg két típust különböztettek meg: a területi alapon, illetve a bevándorolt etnikumok által szervezett egyházakat.⁴ Napjainkban a területi egyházak dominálnak – ez köszönhető az előzőekben leírt jelenségnek –, amely azt jelenti, hogy a hívek nem csupán az egy helyről kivándoroltakból állnak, hanem sokkal inkább egy-egy városrész vagy település (és agglomeráció) lakóit tömörítik.⁵

Történeti áttekintés és módszerek

A tengerentúli országokban élő magyarok felekezeti megosztottságáról nem lelhető fel pontos adat, hiszen a népszámlálás során, részben a személyiségi jogok védelmének köszönhetően, nem kérdezik rá a vallási, etnikai és nemzeti hovatartozásra, így csak korábbi kutatások alapján lehetséges megbecsülni a hívek számát. Ezek alapján az Egyesült Államokban élő magyarok felekezeti megosztottsága a következőképpen alakul: katolikus 55,3%, protestáns 27,7%, zsidó 10,6% és vallástalan 6,4%.⁶ Látható tehát, hogy vallásilag megosztott a magyar közösség, illetve az, hogy a katolikus vallás dominál a hívek között, mely jellemző a más diaszpórák magyarjaira is. A vallási megosztottság jelen van az Ohio állambeli Clevelandben is, amely az Amerikai Egyesült Államok magyar diaszpórájának egyik legnagyobb múltú és legnagyobb lélekszámot tömörítő közössége.

Clevelandbe az 1880-as évek közepétől egyre nagyobb arányban vándoroltak magyarok, amely a helyi egyházközségek kialakulását is indukálta, eredményezte. A város (és az ország) első egyháza az 1891-ben alapított Keletoldali Magyar Református Egyház volt (lásd 1. ábra), melyet követett az 1892-ben Szent Erzsébet római katolikus templom és a Szent János görögkatolikus templom. A városban későbbiekben három római katolikus templom működött: a Szent Erzsébet-, a Szent Margit- és a Szent Imre-templom.

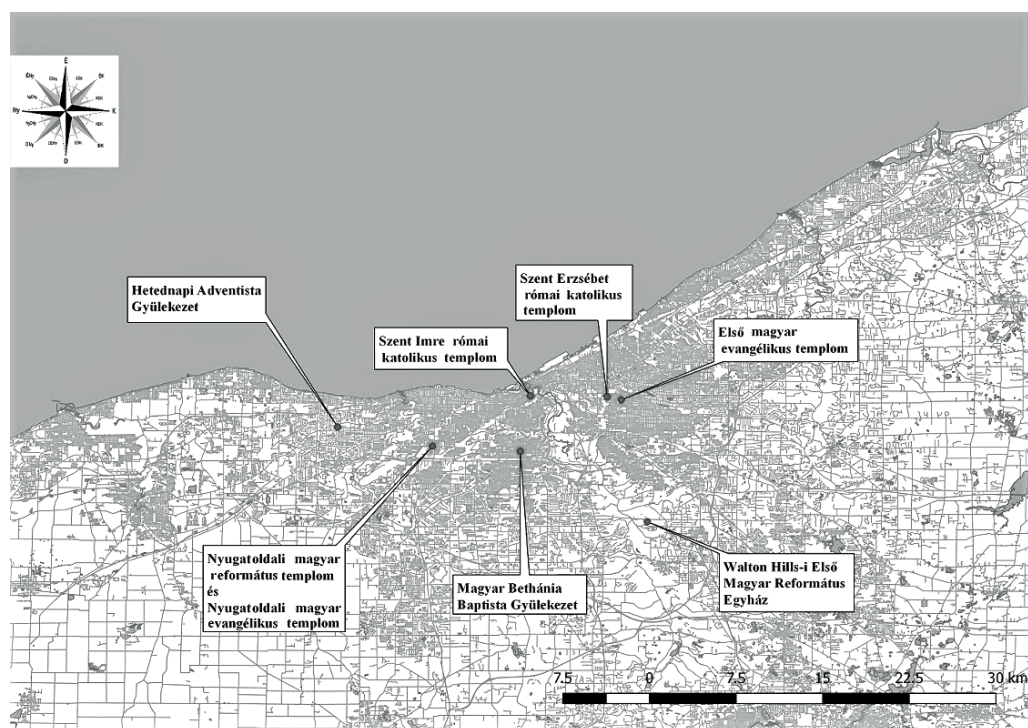
3 Bartha Csilla: Nyelvhasználat és generációk összefüggése a detroiti magyarban. *Hungarológia*, 1993. 25 (3). 40–51.

4 Fejős, 1991. Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökítéséig, i.m.

5 Kalassay Sándor: *Az amerikai magyar reformátusok története. Első kötet 1890–1904.* „Magyarság” hetilap könyvnyomdája: Pittsburgh, 1937.; Török István: *Katolikus magyarok Észak-Amerikában.* Katolikus Magyarok Vasárnapja: Youngstown, OH, 1978.; Linkh, Richard M.: *American Catholicism and European immigrants.* Center Migration Studies: Staten Island, NY, 1975.; Lynch, Andrew P.: *The Church in the Americas: Religion and Two Divided Continents.* In: Ugyanő: *Global Catholicism in the Twenty-first Century*, Springer: Singapore, 2018. 143–158.

6 Fejős, 1991. Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökítéséig, i.m.

Napjainkban a Szent Erzsébet- és a rövid bezárás után újra nyílt Szent Imre-templom várja a magyar nyelvű híveket a városban. Görögkatolikus magyar egyházközség is működött a városban, amely 1892-ben megépítette Szent János görögkatolikus templomot, amelyet a későbbiekben értékesített az egyházközség; 1954-ben új helyre költöztek és építettek templomot. A városban két magyar református gyülekezet működik: a Keletoldali (Walton Hills-i) Magyar Református Egyház és Nyugatoldali magyar református templom, melyek a mai napig magyar nyelvű istentiszteleteket tartanak a városban. Magyar nyelvű evangélikus hitközség is jelen van a városban, két templomban: a Nyugatoldali magyar evangélikus templom és az Első magyar evangélikus templom fogja össze a híveket. A városban három magyar zsinagóga működött: a B'nai Jeshurum magyar ortodox zsidó zsinagóga, melynek megépítését két további követte. Napjainkban már nincs magyar zsidó közösség a városban. Clevelandben megtalálható a Magyar Bethánia Baptista Gyülekezet és Hetednapi Adventista Gyülekezet is, amelyek minden héten magyar nyelvű istentisztelettel várják a híveiket.⁷



1. ábra: Napjainkban működő clevelandi magyar templomok (saját szerkesztés)

⁷ Religious Institutions. Letöltés helye: www.clevelandmemory.org; letöltés ideje: 2018. 02. 13.; Clevelandi magyar templomok. Letöltés helye: <http://hungariancleveland.org>; letöltés ideje: 2018. 02. 13.

Jelen tanulmány az észak-amerikai magyar egyházak tudományos igényű bemutatását tűzi ki célul. A szerzők egy esettanulmányon keresztül mutatják be a diaszpóra legrégebbi magyar egyházának, a Clevelandben található és 2017-ben 125. jubileumát ünneplő Szent Erzsébet Római Katolikus Egyházközség történetét.

A kutatásunk módszertana a jelen témában marginálisan rendelkezésre álló tudományos szakirodalmak, valamint a helyi történetírás köteteire, évkönyvekre, levéltári dokumentumokra hagyatkozik, illetve a 2017 októberében eltöltött 15 nap tapasztalataira és interjúira támaszkodik, mely a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar, Földtudományok Doktori Iskolájának támogatásával valósult meg.

Kutatásunk során a felkutatott észak-amerikai egyházi közösségek egységes problémaként fogalmazták meg a magyar hitközösség létszámcsökkenését, amely az asszimilációnak is köszönhető – ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a magyar egyházak, jellemzően a római katolikus felekezetek, az anyaországhoz hasonlóan, nehezen szólítják meg a fiatal generáció tagjait. Ennek következtében az egyházközségek döntés előtt állnak, miszerint vagy bezárják a templomot, összevonásokat hoznak létre, mellyel a megévő épített kulturális, történelmi és nemzeti örökség fennmaradását kockáztatják, vagy a magyar nyelvű misét felváltja az angol – mellyel a szellemi kulturális örökség mint a magyar anyanyelvű szentmise, a Kárpát-medencei római katolikus kultúrkör diaszpórában fellelhető szimbóluma, kerülhet veszélybe –, hogy szélesebb közösséget érjenek el. A döntés meghozatalára azért is szükség van, mert az egyházakat a közösség adományaiból tartják fenn, így az adományok észszerű és gazdaságilag racionalizált elosztása létfontosságú, és a gördülékeny működéshez szükséges egy nagyobb hitközösség életében. Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy a városban a római katolikus egyháznak mindig fontos szerepe volt a magyar nemzeti identitás megőrzésében és továbbörökítésében.

A Szent Erzsébet Római Katolikus Egyházközség rövid története⁸

Az identitás megőrzése mellett a magyar egyházak életre hívásának egyik legfontosabb oka a Clevelandbe érkező magyar értelmiség és munkásosztály lelki segítségnyújtása és támogatása. Az országba, jelen esetben a városba érkező magyar közösség jelentős hányada a hivatalos államnyelv (angol) ismerete nélkül kezdett munkába, mellyel olyan jellegű problémákba ütköztek, melyeknek megoldása a saját tapasztalataikon túlmutatott, rövid idő alatt lezajló jelentős társadalmi átrétegződést és szociális problémákat okozott. Mindezen tényezők összessége a kor emberét az egyházhoz fordította, mellyel a személyes segítséget is megkapták, illetve a lelkipásztor személyében egy olyan ember is megjelent, aki az angol nyelvet jól ismerte, ezzel pedig feloldotta az eredeti problémát, a hivatalos államnyelvismeret hiányát. Cleveland a jó munkalehetőségekkel bíró ipari városok közé tartozott. Ezért, és az állam és a város emigrációtörténeti jelentősége miatt⁹ – az első Kossuth-szobor állítása itt történt 1902-ben, és a mai napig látogatható a Case Western University egyetemi negyedében – már az 1880-as évek közepétől Clevelandben is – kiváltképpen a város keleti részén, a Buckeye-on – a magyarság már külön negyedet alkotott. A nagyszámban érkező magyarok, magyar hitközség szervezését, templom építését és magyar pap kihozatalát tervezték – a fentebb említett okok miatt is. A magyarországi püspököknek több levelet írtak, de választ nem kaptak. Később megértették, hogy magyarul beszélő papot csak akkor kaphatnak, ha a helyi egyházmegye püspökéhez fordulnak és a megyés püspök kér magyar nyelven szolgáló papot. Ennek tudatában 1891. augusztus 8-án levelet küldtek a clevelandi püspökség ideiglenes adminisztrátorához, Boff Félix prelátushoz, aki támogatta a magyarok kérését, és 1891. december 18-án levelet küldött az akkori magyar hercegprímáshoz, Vaszary Koloshoz.¹⁰ Vaszary Kolos több pályázó közül Böhm Károlyt választotta. Az esztergomi egyházmegye papja és a márianosztrai egyházközség plébánosa 1892. december 1-jén érkezett Cleveland városába, megérkezése után két nappal, december 3-án, az egyházmegye püspöke megbízta a magyar katolikus egyházközség megszervezésével. 1892. december 10-én, a Holton utcában lévő Magyar Házban nagy lelkesedéssel fogadták Böhm atya beköszöntését. A következő napon, a Woodlandon lévő Szent József árvaház kápolnájában ünnepi szentmisét

8 Az alábbi fejezet adataiért és főbb irányvonalaíért köszönettel tartozunk Antal András plébános úrnak, aki életművét rendelkezésünkre bocsátotta.

9 Bakó Elemér: Kossuth Lajos legelső amerikai szobra. Felállították Cleveland városában, 1902. szeptember 27–28-án. In: Ugyanó: *A világ magyarsága*. Magyarok Világszövetsége Nyugati Régiója: Budapest, 1998.

10 Saját gyűjtés: Szent Erzsébet Egyházközség Levél- és Irattára, Cleveland, 2017. október

celebrált, és kihirdette az egyházközség megalapítását, melyet Árpádházi Szent Erzsébet oltalmába ajánlott, ennek értelmében megalakult Cleveland városának első magyar római katolikus egyházközsége.

1893. január 3-án egyházközségi gyűlés megszavazta Amerika első római katolikus templomának építését. 1896. február 15-én a templom (lásd 1. kép) ünnepélyes felszentelését Horstmann Ignác megyés püspök végezte.¹¹



1. kép: A Szent Erzsébet római katolikus templom 1916-ban¹²

Böhm atyának az egyházközség megalapításán, a templom helyének megtalálásán és a felépítésén, az egyházközség tagjainak pasztorizációján túl a magyar nyelvű oktatás megszervezése és irányítása is a feladatai közé tartozott. A magyar iskola épületét az egyházközség megalapításának második évében meg is építették. A foglalkozás 70 tanulóval 1893. december 1-én kezdődött. Az egyetlen osztályteremből álló iskolaépületet hamar

¹¹ Saját gyűjtés (uo.)

¹² Letöltés helye: Clevelandhistorical.org; letöltés ideje: 2018. 02. 19.

kinőtte az intézmény, így az egyházközség 1895-ben a várostól egy kétemeletes fából készült ingatlant vásárolt. Az emeleti részt papi lakásnak és plébánia hivatalnak rendezték be, a földszinten pedig két tantermet alakítottak ki. Az iskolában orsolyita nővérek tanítottak. Böhm atya éveken át magára vállalta a hittan és a magyar nyelv tanítását, a többi tárgyat a nővérek és a tanárok oktatták. 1896-ban már 174 gyerek látogatta az iskolát. Az egyházközség létszáma évről évre gyarapodott, a meglevő terület mellé új telket kellett vásárolni, és 1900-ban a több mint 300 gyermek befogadására képes, kétemeletes, téglából készült, új iskolaépületet építettek. Az iskolában folyó oktatásról, tanításról öt orsolyita nővér és egy világi tanár gondoskodott.

Több magyar hitközség (római és görögkatolikus egyház, Magyar Evangélikus Gyülekezet, zsidó egyház) nyújtott magyar nyelvű oktatást a városban, mely a vallási alapú megosztottságára mutat rá a kiérkező magyarok körében, tovább csökkentve az esélyét egy nagy létszámú, erős magyar egyház létrejöttére, mely az oktatás terén is jelentősebb intézményeket tudott volna fenntartani.¹³

Böhm atya lelkipásztori munkája és az Amerikai Egyesült Államok szerte szétszórt magyar híveinek lelki gondozása érdekében 1894 adventjében megkezdte 8 oldalas hetilapja, a *Magyarországi Szent Erzsébet Amerikai Hírnöke* kiadását – ezt a lapot ma az általánosan elterjedt heti egyházközségi értesítő, az úgynevezett *bulletin* ősenek tekinthetjük. Már az első évben 230 helyi és 580 vidéki előfizetője volt, a Connecticut állambeli Bridgeporttól a kaliforniai San Franciscóig jutott el, tulajdonképpen minden magyarlakta vidéken megjelent.

Böhm atya – 15 évi munka után – 1907-ben európai látogatásra indult. Első útja Magyarországra vezetett, innen Rómába látogatott, ahol XIII. Leó pápa nemcsak sikeres hetilapját, hanem az új nagyszabású Szent Erzsébet-templom terveit is megáldotta.

Az atya püspöki engedéllyel Missouri állam St. Louis városába távozott, hogy az ottani magyarok között missziós tevékenységet végezzen. Az újonnan kinevezett plébánosnak új kihívásokkal kellett megküzdenie. Szepessy Gyula plébános legfontosabb feladata az új templom építése volt. 1914-ben készült el az Erzsébet terem, melyet 1916-tól, az új templom megépüléséig (lásd 2. kép) misék celebrálására használtak. A régi templomot 1917-ben lebontották, hogy helyébe az újat építsék. A gazdasági hullámvölgy miatt, mely a várost, így a városban élő és dolgozó magyarságot jelentősen érintette, az új templom

13 Fejős, 1991. Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökítéséig, i.m.; Gárdosi Rita: A clevelandi magyar nyelvoktatás múltja és jelene. Letöltés helye: <http://epa.oszk.hu>; letöltés ideje: 2017. 12. 22.; Papp, Susan M. – Eszterhás, Joe: *Hungarian Americans and Their Communities of Cleveland*. MSL Academic Endeavors: Cleveland, 1981.

építése 1914-ről 1918-ra tolódott. Az amerikai gazdasági élet, így a clevelandi ipar és gazdaság fellendülése 1918-ban lehetővé tette az új templom építésének megkezdését. Az alapkövetételének szertartását az akkori megyés püspök, J. P. Farrelly végezte. A templomépítés munkálatait az első világháború, a pénzhiány és az 1919-i rendkívül kemény tél késleltették. 1922. február 19-én Schrembs József clevelandi püspök megáldotta a templomot. Időközben az egyházközség létszáma egyre jobban növekedett. A már két segédlelkészt igénylő lekipásztorra egyre több munka hárult. 1918-ban csaknem 1500 család tartozott az egyházközséghez, 455 keresztelezés, 108 esküvő és 206 (ebből 70 gyermek) temetés volt. Az általános 8 osztályú iskola 14 tantermében 1114 gyermek tanult. Az iskolában 13 szerzetes nővér és egy világi tanár tanított. A különféle felnőtt és ifjúsági egyletek több mint 2300 tagot számláltak.¹⁴ Az 1920/21-es tanévben az egyházközség iskolájába beiratkozott tanulók létszáma elérte a mindenkori csúcst: 8 osztály, 16 tanterem, ahol 15 orsolyita nővér és 1 világi tanár 1159 tanulót tanított.¹⁵



2. kép: Az új Szent Erzsébet római katolikus templom 1922 körül¹⁶

¹⁴ Saját gyűjtés: Szent Erzsébet Egyházközség Levél- és Irattára, Cleveland, 2017. október

¹⁵ Saját gyűjtés: Szent Erzsébet Egyházközség Története Múzeum, Cleveland, 2017. október

¹⁶ Letöltés helye: Clevelandhistorical.org; letöltés ideje: 2018. 02. 19.

Szepessy Gyula atya 1922. december 23-án váratlanul elhunyt. Halálával lezárult a nagy beruházások és építkezések ideje. Kutatásunk során semmilyen feljegyzést nem találtunk váratlan halálának körülményeiről.

Böhm atya a clevelandi megyés püspök kérésére 1923. január 14-én újra visszatért az általa alapított Szent Erzsébet egyházközséghez. Ugyanebben az évben az egyházközség iskolájában végzett tanulók ünnepélyes találkozóra jöttek össze és megalakították az öregdiákok (alumni) egyesületet.

1927 júliusában Böhm atya (78 éves) életkorára és gyengülésére való hivatkozással az egyházközség vezetése alól felmentését kérte. A püspök elfogadta kérését, és 1927. augusztus 26-án a pennsylvaniai Erie városból a Szent István-templom volt plébánosát, Tanos Imre Árpádot bízta meg a clevelandi Szent Erzsébet egyházközség vezetésével.

Az első világháború és az azt követő súlyos politikai és gazdasági nehézségek egyaránt érintették az otthoni és az amerikai magyar közösséget. Nagyon sok Amerikai Egyesült Államokba bevándorolt személyben élt a hazaköltözés reménye, hogy néhány keményen megküzdött esztendő után visszatér szülőföldjére. Magyarországot azonban a trianoni békeszerződés aláírását követően feldarabolták, így az elszakított területekről származók már egy idegen országba térhetek volna vissza. A kisebbségi léttől való általános félelem az elvándorlás mellett a visszavándorlás vonatkozásában is nagy jelentőséggel bírt.¹⁷ Egész Észak-Amerikában, de az egyházközségen belül is mindenkit érzékenyen érintett a gazdasági válság. A változó körülmények sok gondot és nehézséget okoztak Tanos Imre Árpád plébánosnak is. Az évtized nagy eseménye az 1938-ban rendezett budapesti Eucharisztikus Világkongresszus volt, ahol Tanos atya kalauzolta az amerikai zarándokokat. 1942-ben az egyházközség fennállásának 50. évfordulóját ünnepelték. Az első 50 év alatt a magyar egyházközség 11 papot adott az egyháznak, három magyarországi növendéket itt szenteltek pappá, ezen kívül 35 szerzetes nővér és négy szerzetes testvér került ki a hitközségből. Mindez bizonyítéka a Böhm atya által elindított munkának. Azt mondhatjuk, hogy az ő lelkipásztori tevékenysége az amerikai katolikus magyarság életében korszakalkotó volt.

Az ötvenes évek elejével új emigrációs hullámok érkeztek: a második világháború menekültjei, az úgynevezett DP-k (*displaced persons*), és az őket követő negyvenhetesek, mely csoportok összetétele ugyanúgy, mint az 1956-os menekülteké is más volt, mint a

17 Gászó Dániel: Volt egyszer egy Trianon. *Valóság*, 2015. 58 (8). 70–88.

„klasszikus” első bevándorlóké, az „öreg amerikasóké”.¹⁸ Az utóbbiaknak már gyermekei és unokái is itt születtek, itt nőttek fel. Magyar kulturális érdeklődésük és ismeretük is már amerikai, éppen ezért az újonnan érkezőkre gyanakvással tekintettek. Ez megakadályozta az igazi együttműködést a mindennapokban és az egyházközségekben is. A feloldódás, a bizalom nagyon lassan jött, és addigra már szinte mindhárom csoport csak visszajáró támogatója vagy látogatója volt a templomnak, és nem lakója a negyednek. A legendás híró magyar negyed összetétele a Buckeye Roadon rohamosan megváltozott. Már az újabb magyar bevándorló hullámok is csak átmenetileg lassították a fogyást. A „fizikailag” előregedett negyed nem szolgált lakóhelyül a fiatalabb generációknak. Mások vették át a magyarok által épített és fenntartott házakat. Mindezen körülményeket tekintetbe véve az 1950-es évek végére az iskolai tanulók létszáma is rohamosan csökkent. Az iskolát már csak 162 gyermek látogatta, 1962-ben az iskolának már csak 60 fiú és 62 leány tanulója volt, ezért a tanév végén, júniusban az iskolát bezárták.¹⁹

1968-ban Tanos atya aranymiséjét ünnepelték. Majd két év múlva, 1970. december 31-én nyugalomba vonult, de továbbra is a plébánián lakott. Záhorszky atya vette át a helyét; a plébánosi kinevezését 1973. március 18-án kapta kézhez. Valójában önálló plébánosként mindössze valamivel több mint négy évig vezette az egyházközséget.

Nyeste János atya 1977. július 1-én kezdte meg lelkipásztori munkáját. Az egyházközség első plébánosa, aki már Amerikában (Akron városban) született. Ebben az évben az egyházmegye püspöke Balássy Géza szerpapot az egyházközséghez helyezte kisegítőnek. Szolgálatát 1980-ig tartott, utána a Szent Imre egyházközségnek lett a magyar nyelven beszélő diakónusa. Nyeste atya nagy lelkesedéssel látott neki az egyházközség felvirágoztatásának.

Nem egészen tízévi szolgálat után, 1987 májusában hunyt el. A püspökség mindaddig, amíg új lelkészt nem találtak, ideiglenesen a már korábban is kisegítő Örley Richard atyára, a Szent Imre egyházközség plébánosára bízta az egyházközség vezetését.

Az egyházközség következő fázisa a jelenlegi plébános munkájával szorosan összefonódik. Anthony M. Pilla megyés püspök hivatalosan 1988. április 18-án nevezte ki Antal András atyát. Antal atya Erdélyből, a gyulafehérvári egyházmegyéből jött, ahol megtanulta a fennmaradás küzdelmét és gyakorlatát. Az 1960-as évektől a Buckeye negyed óriási változáson ment át. A magyar generációk folyamatos kiköltözése és a

18 Borbándi Gyula: *A magyar emigráció életrajza 1945–1985*. Mikes International: Hága – Országos Széchényi Könyvtár: Budapest, 2006.

19 Saját gyűjtés: Szent Erzsébet Egyházközség Története Múzeum, Cleveland, 2017. október.

környék lakosságának megváltozása a „legendás hírű” magyar negyedet szinte teljesen megszüntette. Ezzel együtt járt az egyházközség elnéptelenedése, mégpedig olyannyira, hogy az egyházmegyei hatóság már 1989 advent I. vasárnapjára betervezte a templom bezárását. Időközben a Szent Margit egyházközség a Buckeye-ról kiköltözött a Lander Roadra. Ez a tény is közrejátszott, hogy Anthony M. Pilla megyés püspök és James P. Lyke segédpüspök úgy döntöttek, hogy meghagyják a Szent Erzsébet egyházközséget nemzetiségi jellegében a Cleveland keletoldali magyar katolikus hívek szolgálatára. Ez a döntés utat nyitott a tervezésnek és azok véghezvitelére, alkalmat adott az egyházközség megújulására, valamint egy élénkebb templomi élet elindítására és megvalósítására a helyi magyarság körében. 1990-ben a templomtető, a kémény, valamint a villámhárítók és az esőcsatornák javítására került sor. Ezen munkálatokkal párhuzamosan folyt az egyházközség taglétszámának növekedése és a hívek lelki gondozásának mindennapi tevékenysége.

1991-ben a templom alatti helyiségek felújítása következett. 1992 nyarán és őszén a templom szentélyének a felújítására és liturgikus berendezésére került sor, ezzel párhuzamosan a templom külsején és belsején különböző munkálatok kezdődtek. Az egyházközségen kívüli magyar rendezvények és műsorok papi teendőinek ellátása is komoly helytállást kívánt Antal atyától. Mindemellett több mint 25 éven keresztül a magyar rádióadás katolikus egyházi műsorát szerkesztette és vezette. Az évtized és egyben az egyházközség legjelentősebb eseménye az 1993. április 25-én tartott 100 éves jubileumi ünnepség volt. Az ünnepség két díszvendége, Anthony M. Pilla megyés püspök és Miklósházy Attila SJ a külföldi magyarok püspöke volt. Az egyházközség 110 éves jubileumát 2002. november 17-én ünnepelte. A jubileumi szentmise fő celebránsa és ünnepi szónoka az újonnan kinevezett segédpüspök, Roger W. Gries OSB volt. Az ünnepségen szép számmal megjelent a már idősödő második és harmadik generáció, valamint az anyaországból és az elszakított területekről az utóbbi évtizedekben bevándorolt magyarság.

Erdő Péter bíboros 2004. július 16-án tett látogatása volt az egyik legjelentősebb esemény a városi szakrális eseményeket figyelembe véve. Clevelandból és a környéki városokból több százan vettek részt a szentmiséjén. Az egyházközség új plébánosa a vezetőséggel összefogva új reménységet nyújtott Amerika első katolikus magyar templomának. Az egyházközség külsőjében, a javítások és felújítások által megújult. A megújuláshoz és a létszámban való gyarapodáshoz nagyban hozzájárult az a tény, hogy a közép-európai rendszerváltás után Magyarországról, de különösképpen letelepedési engedéllyel (zöld kártyával) Erdélyből jött katolikus családok csatlakoztak a Szent

Erzsébet egyházközséghez. 2008-tól mintegy tervszerűen megkezdték a felújítási és javítási munkálatokat, és ettől kezdve 2017-tel bezárólag minden évben kisebb vagy nagyobb munkálatot végeztek. Az egyházközség még inkább arra összpontosított, hogy a 2017 őszére tervezett, alapítása 125. évfordulójára a lehető legjobban felkészüljön.

Október 15-én az jubileumi szentmisét délelőtt 11 órakor tartották (lásd 3. kép). A szentmise fő celebránsa az egyházmegye újonnan kinevezett főpásztora, Nelson J. Perez püspök volt. Vele együtt misézett Roger W. Gries, az egyházmegye nyugdíjas segédpüspöke, Garry A. Hoover a Szent András bencés apátság apátja, Antal András helyi plébános, Kiss Barnabás, a magyar püspök delegátusa és a detroiti magyar templom plébánosa, Mezei András a Szent Imre egyházközség plébánosa, Bona Richárd atya, továbbá a clevelandi Egyházmegyei Bíróság hivatalnokai a ceremónia vezetőjeként vett részt az ünnepségen. Az esemény ünnepi szónokai Roger W. Gries OSB nyugdíjas segédpüspök angol nyelvű, Kiss Barnabás ferences atya, a detroiti plébános magyar nyelvű beszédet tartott. A jubileum politikai jelentőségét emelte az a tény, hogy a magyar kormány egy nyolctagú delegációval képviseltette magát Amerika első római katolikus templomának fennállásának 125. évfordulói ünnepségén. A delegációt Dr. Szilágyi Péter helyettes államtitkár és Dr. Bencsik Zita Ilona chicagói főkonzul vezették.



3. kép: A Szent Erzsébet római katolikus templom megalakulásának 125. évfordulóján tartott szentmise²⁰

20 Letöltés helye: www.stelizabethcleveland.org; letöltés ideje: 2018. 02. 18.

A 125 éves jubileumi ünnepséggel a clevelandi Árpádházi Szent Erzsébet egyházközség életében olyan korszak zárult le, melyre a diaszpórában élő magyarság életében nincs precedens.

Zárszó

Az észak-amerikai magyar egyházak történetében a clevelandi Szent Erzsébet Római Katolikus Egyházközség példaértékű és újíto. Megteremtette azokat a szilárd alapokat, jó gyakorlatot, melyeknek adaptációjával Észak-Amerika számos nagyobb magyar közössége tudott magyar egyházakat létrehozni, és ezzel lehetőség nyílt a magyar identitás és a Kárpát-medencei római katolikus kultúrkör megőrzésére és továbbörökítésére az észak-amerikai kontinensen.

BÁTYI SZILVIA

„KÉT OTTHON KÖZÖTT VALAHOL FÉLÚTON”

AZ IDENTITÁS MEGHATÁROZÁSA
AZ ÚJ MIGRÁCIÓBAN
A HOLLANDIAI MAGYAROK PÉLDÁJÁN¹

*Aki idegenben él, üres térben lépeget magasan a föld fölött,
és nincs alatta védőháló, amit az embernek a saját hazája nyújt,
ahol rokonai, kollégái, barátai vannak,
s ahol játszva megérteti magát a nyelven, amit gyermekkor óta ismer.*

Milan Kundera²

Az identitás fogalma és mintázatai. Interkulturális stratégiák

A tanulmány nyitó idézete illusztrálja, milyen nehézségekkel kell megküzdenie annak, aki valamilyen okból egy új (nyelvi és kulturális) környezetbe kerül és ott huzamosabb ideig él. Az a szociális háló, amit az anyaországban kiépített hirtelen távolivá válik és az egyénnek újra meg kell határoznia önmagát, felépítenie az identitását. Jelen tanulmány azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy milyen identitásmintázatok és identitásstratégiák azonosíthatók be a Hollandiában élő magyarok esetében az ún. új emigrációba tartozók 20 fős mintáján. Az itt közölt eredmények egy nagyobb kutatás részeredményei, ami a hollandiai magyarok nyelvkopására irányult. A nyelvi adatok gyűjtésénél olyan témakörökre kérdeztünk rá a résztvevőknél, amelyek elegendő anyagot szolgáltatnak a spontán beszéd elemzéséhez, ily módon mindegyik résztvevőnél szerepeltek az identitásra vonatkozó interjúkérdések. A válaszok elemzése során kirajzolódtak olyan identitásmintázatok, amelyekről ebben a tanulmányban számolunk be.

1 Köszönet az EFOP-3.6.1-16-2016-00015 projekt anyagi támogatásáért.

2 Kundera, Milan: *A lét elviselhetetlen könnyűsége*. Európa Könyvkiadó: Budapest, 1992. 44.

Az identitás egy komplex fogalom, amely számos komponensből áll, úgy mint a nem, kultúra, nyelv, szociális kapcsolatok stb. Fontos megjegyezni, hogy ezeknek az összetevőknek az önazonosításában játszott szerepe és súlya változhat az élethelyzettől és életkortól függően. Az identitás megélése különböző kontextusokban (pl. szociális háló, tevékenységek, értékek) és síkokon (személyes és szociális) történik.³ Az identitás tehát egy dinamikus rendszer, amit az önszerveződés és az alrendszerek összekapcsolódása jellemez.⁴ Az identitásnak mint rendszernek a stabilitása függ a motivációs és érzelmi eseményektől,⁵ amelyek kezdetben lehetnek kicsik, de mivel az alrendszerekkel interakcióba lépnek, akár drámai hatással is lehetnek az egyén életére és identitására. A migrációt egy ilyen érzelmi eseménynek tekinthetjük, amely az identitás megváltozásához vezethet és rezonál a többi alrendszerrel (kultúra, nyelv, társadalmi élet stb.).⁶ A migráció során tehát az identitást egy új környezetben kell definiálni. Yoshizawa Meaders, New Yorkban tevékenykedő japán pszichiáter kidolgozta a *transzkulturális identitás építésének elméletét*.⁷ Bevándorlók narratíváit elemezve az alkalmazkodás három fázisát azonosította be. A *bemerülési fázist*, a *kétkultúrújú identitást* vagy köztes állapotot és a *transzkulturális fázist*. Meaders szerint a sikeres integrációhoz az egyénnek el kell jutnia a transzkulturális fázisba. A *bemerülési fázis* a legdinamikusabb és legnehezebb, mivel a veszteségek (pl. szociális háló) ebben a szakaszban a legfrissebbek. Ebben az időszakban az új környezet nyelvének a használata jelenti a legnagyobb kihívást, mert a másokkal való kommunikáció életbevágóan fontos az identitás újrameghatározásában. A második szakasz a *kétkultúrújú identitás*, amikor az egyén felismeri és reflektál a két kultúra elemeire, de ezek az elemek gyakran konfliktusban vannak. Végül a *transzkulturális fázisban* a két kultúrát konfliktusmentesen ötvözi az identitásában.

Meaders vizsgálatai alapján a bevándorlók három csoportját is megkülönbözteti. Az első csoportba tartozók azok, akik gyorsan és felületesen alkalmazkodnak az új környezethez és kultúrához, és emiatt az alkalmazkodás törekeny, ami egy idő után csalódáshoz, depresszióhoz, vagy az egyén dezintegrációjához is vezethet. A második csoportba tartozók nem

3 Lásd: Víg-Szabó Melinda: A finnugor nyelvi identitás (1. rész). *Folia Uralica Debreceniensia* 24, 2017. 295–308.; Ugyanő: Az észt nemzeti identitás alakító tényezői. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2020. 20 (1). 1–17.

4 Hall, Stuart: Cultural Identity and Diaspora. In: Jonathan Rutherford (ed.): *Identity: Community, Culture, Difference*. Lawrence & Wishart: London, 1990. 222–237.

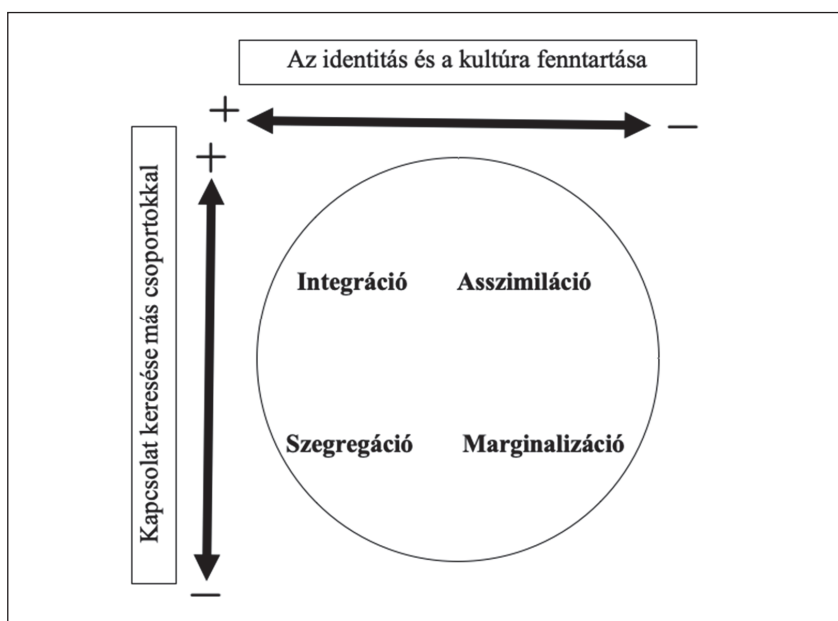
5 Haviland-Jones, Jeanette M. – Kalbaugh, Peter: Emotion and identity. In: Lewis, Michael – Haviland-Jones, Jeanette M. (eds.): *Handbook of emotions*. The Guilford Press: New York, NY, 2000. 293–306.

6 Prescher, Petra: Identity, immigration and first language attrition. In: Köpke, Barbara – Schmid, Monika S. – Keijzer, Merel – Dostert, Susan (eds.): *Language attrition. Theoretical perspectives*. John Benjamins: Amsterdam, 2007. 189–204.

7 Meaders, Nabuko Yozhizawa: The transcultural self. In: Elovitz, Paul H. – Kahn, Charlotte (eds.): *Immigrant Experiences: personal narratives and psychological analysis*. Farleigh Dickinson University Press: Madison, WI, 1997. 47–59.

képesek és nem akarnak alkalmazkodni, ragaszkodnak az eredeti kultúrához, nyelvhez és identitáshoz, ami végül izolációhoz vezet, mert nem hajlandók azokra a változtatásokra, ami a sikeres integrációhoz szükséges. A harmadik csoportra a rugalmas alkalmazkodás a jellemző: a saját kulturális identitásuk megtartása mellett nyitottak a többségi kultúra és környezet elemeire.

A tanulmány másik pillérét a közösségek interkulturális stratégiáit összegző modell alkotja, amelyet az adatok elemzésénél az egyéni identitásmintázatok kategorizálása használtunk. A bevándorló csoportok interkulturális stratégiáit Berry az 1. számú ábrán látható módon ábrázolja.



1. ábra: Bevándorló csoportok interkulturális stratégiái⁸

Az *asszimiláció* a többségi társadalomhoz való (nyelvi és kulturális) hasonulást jelenti, ami együtt jár a nyelvi és a kulturális különbség elhagyásával. A *szegregáció* a nyelvi és kulturális különbséghez való ragaszkodást jelenti, ami együtt jár a többségi társadalommal való interakció elutasításával. A többkultúrjú társadalmakban ritka ez a stratégia, mert

8 Adaptálva: Berry, John W.: A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 2007. 57 (3). 615–631.

kulturális konfliktusokhoz vezethet.⁹ Az *integráció* a fent említett transzkulturális fázishoz hasonlóan a saját kulturális mintázatok fenntartását, és a többségi kultúra egyes elemeinek átvételét jelenti. *Marginalizációról* akkor beszélünk, ha nincs lehetőség vagy szándék a kultúra és a nyelv fenntartására, sem pedig a többségi társadalommal való kapcsolattartásra (pl. diszkrimináció). Gazsó¹⁰ a magyar, migrációs eredetű diaszpóra fejlődéstörténetét elemezve megjegyzi, hogy „a világban szétszóródott migrációs eredetű magyar közösségek élő példái annak, hogy az elvándorlás és a más országok társadalmába való beilleszkedés nem feltétlenül jár együtt a teljes kulturális asszimilációval.” Így tehát feltételezhetjük, hogy a Berry-féle interkulturális stratégiák közül (lásd 1. ábra) a jelen tanulmányban vizsgált személyek leginkább az integrációt választják.

Fontos megjegyeznünk, hogy az elvándorlás nem minden esetben jelenti a diaszpórához való csatlakozást, így különbséget kell tennünk a diaszpóra lét és az emigrációs lét között. A diaszpórának számos definíciója létezik, amihez Gazsó¹¹ áttekintése kiváló segédlet. Ennek a kutatásnak az alapjául is az általa megfogalmazott meghatározás szolgál, miszerint:

„Diaszpórának hívjuk azokat a 1) földrajzilag széttagolt migrációs eredetű makroközösségeket, melyek 2) az őket körülvevő társadalomba integrálódtak, de nem teljesen asszimilálódtak, és 3) szimbolikus vagy objektív kapcsolatban állnak más területeken élő, de azonos származásúnak vélt rokonközösségekkel, valós vagy elképzelt óhazájukkal vagy anyaországukkal. (...) a migrációs eredet elsősorban nem a tényleges, tehát a személyesen átélt migrációt jelenti, hanem az elvándorlás eseményének kollektív tudatban való megjelenését, szimbolikus, közösségformáló erejét.”¹²

Azok, akik kivándoroltak, de nem vesznek részt a diaszpóra szervezeti életében, emigránsoknak tekintendők, így esetükben az identitásmegtartás is egyéni szinten történik meg, egyéni stratégiák megválasztásával (amelyek egybeeshetnek a Berry-féle közösségi stratégiák valamelyikével). A diaszpóra tagjai ezzel szemben közösségi szinten is megélik és építik az identitásukat (lásd a fenti definíció utolsó része) és szervezett csoportként funkcionálnak. A két kategória szétválasztása azért is fontos, mert ahogy az a tanulmány későbbi fejezeteiből kiderül, az itt vizsgált csoport tagjainak nagy része emigránsnak tekinthető, de nem tagja a diaszpórának. Az új emigráció vizsgálata nem újkeletű. Kovács¹³ a magyar

9 Kalin, Rudolf – Berry, John W.: Ethnic and civic self-identity in Canada: analyses of 1974 and 1991 national surveys. *Canadian Ethnic Studies*, 1995. 27 (2). 1–15.

10 Gazsó Dániel: A magyar diaszpóra fejlődéstörténete. *Kisebbségi Szemle*, 2016. 1 (1). 9–35.

11 Gazsó Dániel: Egy definíció a diaszpórakutatás margójára. *Kisebbségkutatás*, 2015. 24 (2). 7–33.

12 Gazsó, 2016. A magyar diaszpóra fejlődéstörténete, i.m. 9–35.

13 Kovács Eszter: *Magyar diaszpórapolitika 1990 után az állam és a diaszpóra perspektívájából. Doktori disszertáció*. 2018.

diaszpórapolitikát elemző disszertációjában megjegyzi, hogy a nemzetközi trendekkel összehasonlítva atipikus, mivel célcsoportját nem az elmúlt évtizedekben kivándorlók alkotják, amelyek hasznosak lehetnek a felhalmozott tudás, szakmai kapcsolatok gazdasági tőke kiaknázása miatt, hanem inkább a második világháborút és az 1956-os eseményeket követően kivándoroltak. Egy másik tanulmány az angliai magyar hétvégi iskolák működését vizsgálja, amelyek az új magyar diaszpóra intézményesülését indították el, és az oktatási cél mellett megjelennek az identitás megőrzésére és a közösségépítésre vonatkozó funkciók is.¹⁴

A tanulmánynak nem célja, hogy a hollandiai magyar közösség egészével foglalkozzon, mivel az adatok a közösség kisebb csoportjától származnak, így a konklúziókat is csak rájuk terjeszti ki.

A vizsgálat

Résztevők

A kutatás résztvevőinek bemutatása előtt néhány releváns adatot közlünk a teljes közösségről. A Hollandiában élő magyarok számáról nincs pontos adatunk. A Nemzetpolitikai Államtitkárság a diaszpórában élő magyarok számának meghatározásához három pillérre támaszkodik,¹⁵ melyek szerint a hollandiai magyarok száma a következőképpen alakul.

	Hollandia népszámlálási adatok (nemzetiség szerint)	MTA	Eurostat
magyarok száma	22 080	12 000	11 223

1. táblázat: A hollandiai magyarok száma különböző források szerint

14 Papp Z. Attila – Kovács Eszter – Kovács András: Az új magyar diaszpóra intézményesülése. Hétvégi magyar iskolák az Egyesült Királyságban. *Regio*, 2019. 27 (3). 209–248.

15 *Magyar diaszpórapolitika. Stratégiai irányok*. Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság, 2016. Letöltés helye: <https://bgazrt.hu>; letöltés ideje: 2020. 10. 15.

A kint élő magyarok legnagyobb ernyőszervezete a Hollandiai Magyar Szövetség, amelynek összefoglaló kiadványából kiderül, hogy több kulturális, oktatási és vallási intézmény is támogatja a magyarság fennmaradását¹⁶ (pl.: Amszterdami Magyar Szalon, Mikes Kelemen Kör, Hágai Magyar Óvoda és Iskola).

A kutatásban 19 hollandiai magyar vett részt, akiknek a főbb demográfiai adatait a 2. táblázat foglalja össze. A résztvevők mindannyian az úgynevezett új emigrációhoz tartoznak, akikre általában jellemző, hogy 30 és 40 éves koruk között hagyják el az országot, sokan hajadonok, magas közöttük a diplomások aránya és inkább gazdasági, mintsem politikai indíttatásból emigrálnak.¹⁷ A résztvevőket a Hollandiai Magyar Szövetségen keresztül sikerült elérni, akik a kutatási részvételre való felhívást kiküldték a körlevelükben. Következésképp a vizsgálat mintája a hólabda módszer segítségével állt össze, mivel a jelentkezők továbbították a felhívást a saját ismeretségi körükben. A jelentkezőkkel az online kérdőív kitöltése után kapcsolatba léptünk és egy Skype-találkozó alkalmával interjút készítettünk velük, valamint a kutatás részeként a magyar nyelvi tudásukat is megvizsgáltuk. A kutatásban való részvétel fő kritériuma az volt, hogy az egyén legalább 7 éve éljen Hollandiában, ami már elég hosszú idő ahhoz, hogy az egyén visszatekintszen és reflektáljon az esetleges változásokra, amelyeket az identitásában tapasztalt.

A mintában a nemi eloszlás nem kiegyenlített: 17 nő és 2 férfi vett részt. A résztvevők Magyarország különböző részeiről érkeztek Hollandiába, sokan Budapestről, mások Miskolcra, Szolnokra, Oroszlányból, Hajdúböszörményből, Dunaújvárosból és mindannyian azt jelölték be, hogy nem beszélnek semmilyen nyelvjárást. Végzettségüket tekintve többségében magasan iskolázottak és különböző területeken dolgoznak: közgazdász, logisztikai menedzser, docens, fordító, kommunikációs menedzser, nyelvész, festő, zenész, orvos, pszichológus stb. A legtöbben a magyar és a holland mellett egyéb nyelveket is tanultak: angolt, németet, orosz, spanyolt, franciát, észtet, finn, esperantót, olaszt stb.

16 Hollandiai Magyar Szövetség honlapja. Letöltés helye: www.hongaarsefederatie.nl; letöltés ideje: 2020. 10. 15.

17 Lásd: *Statistikai tükrök: Népmozgalom, 2014*. Központi Statisztikai Hivatal, 2015.

	Átlag	Minimum	Maximum
Kor	41	29	60
Kor az emigráció idején	27,1	21	39
Emigrációs idő hossza	14,15	8	29

2. táblázat: A résztvevők (N=20) leíró adatai

A kutatás eszközei

A kutatás a demográfiai, társadalmi és nyelvi háttér feltérképezésére, valamint attitűd-kérdések megválaszolására egy 79 kérdésből álló kérdőívet használt, amelyet Schmid¹⁸ fejlesztett ki. A Szociális személyes háttérkérdőív (*Social Personal Background Questionnaire*) tartalmaz zárt és nyitott kérdéseket, amelyek többszemponútú elemzésre és csoportosításra adnak lehetőséget. A kérdőív validitását úgy biztosítottuk, hogy angolról magyarra fordítottuk a kérdéseket, majd egy független személy visszafordította a kérdéseket angolra, és megvizsgáltuk a két angol változat egyezését. A kérdőív legnagyobb része a nyelvhasználatra való kérdésekből áll, amely nem tárgya jelen tanulmánynak. A nyelvi kérdések mellett *általános demográfiai kérdések* (nem, kor, születés helye, nemzetiség, beszélt nyelvek, végzettség, foglalkozás), *migrációval kapcsolatos kérdések* (mikor költözött ki, milyen okból), *kapcsolattartással kapcsolatos kérdések* (milyen gyakran utazik haza; tartja-e és hogyan tartja a kapcsolatot az otthoniakkal, honvágy stb.), *integrációval kapcsolatos kérdések* (munka, új barátok, barátok nyelve stb.), *magyar diaszpóra szervezeti tagsággal kapcsolatos kérdések* szerepeltek a kérdőívben, amelyek jelen elemzés részeit képezik.

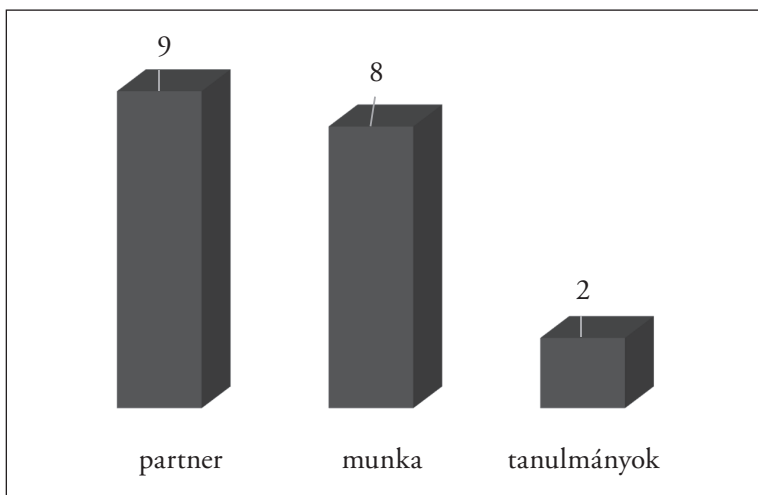
A kérdőív kitöltése online történt, majd ezután a résztvevőkkel interjút készítettünk, amelyben a migráció körülményeiről, magyarságuk megéléséről és identitásról kérdeztük őket. Az interjúk esetében nem volt időkorlát, így a felvételek hosszúsága 6 és 30 perc között változik.

18 Schmid, Monika S.: *The language attrition test battery: a research manual*. Manuscript, Vrije Universiteit Amsterdam, 2003.

Eredmények

Új emigráció = transznacionális közösség

A kérdőív rákérdezett olyan kérdésekre, amelyek feltárják, hogy milyen az egyén kapcsolata az új (holland és hollandiai magyar) és a régi (magyarországi magyar) közösséggel, illetve, hogy az új emigrációba tartozás egyben a diaszpórához tartozást is jelenti-e. A 2. ábra azt mutatja, hogy a legtöbben a partnerük vagy a munka miatt vándoroltak ki Hollandiába, ketten további tanulmányok miatt. A kérdőívből az is kiderül, hogy a 17 házasságban vagy kapcsolatban élő személy közül 13-an csak a hollandot, vagy egyéb nyelveket (pl. angol) használnak a partnerükkel, 4 esetben pedig csak magyart. A megkérdezettek közül egy kivételével mindenki dolgozik, és munkáját hollandul és/vagy angolul végzi.



2. ábra: A kivándorlás okai

Az integráció nemcsak a munka szempontjából mondható sikeresnek, de az is jól látható a válaszokból, hogy egy ember kivételével mindenkinek sikerült új barátokat szerezni, akiknek az anyanyelve a holland, magyar, angol, török, lengyel. Az új szociális hálót a munka és/vagy a gyerek révén sikerült kiépíteni.

A kérdőív az új országba való beilleszkedés mellett rákérdezett a Magyarországgal és a magyarokkal való kapcsolatokra is. Az egyik nagy kérdés az új emigrációval kapcsolatban, hogy vajon részei lesznek vagy akarnak-e lenni a magyar diaszpórának és a diaszpórában

létesült szervezeteknek. A megkérdezettek többsége (13) nem tagja semmilyen szervezetnek, viszont az interjúkból kiderül, hogy ismerik ezeket a szervezeteket, de gyakran a (fizikai) távolság miatt nem járnak el a rendezvényekre. Akik a szervezeti tagságot említették, azok a Pódium – Magyar Kultúra Amszterdamban¹⁹ baráti társaságot, a Hollandiai Magyar Szövetséget, a Cserkészszövetséget, a Mikes Kelemen Köröt nevezték meg. Bár a szervezeti tagság nem jellemző, viszont az interjúkban a legtöbben említették, hogy igyekeznek magyarokkal találkozni, összejárni.

[1] „(...) itt vannak magyar ismerőseim, itt a városban is vannak, meg a környéken is, úgyhogy mi itt szoktunk rendszeresen összejárni. Az mondjuk nagyon jó, azt szeretjük és akkor arra mindig figyelünk, hogy akkor nem lehet holland férjet vagy barátot vagy valakit hozni, mi akkor csak magyarul akarunk beszélni egymással (...) Meg akkor csak észreveszi az ember, hogy akkor ilyen régi dolgokra vannak utalások, amit úgyse lehet megértetni másnyelvűekkel. (...) Úgyhogy ez szerintem nagyon fontos, hogy így az anyanyelvi közösség valami módon azért fenntartva legyen”.

Többen említették azt is, hogy fontosnak tartják a magyar ismerősöket, magyar bébiszittert és magyar nyelvi környezetet a gyerekek miatt.

[2] „Próbálok így magyar barátokat beszervezni nekünk, hogy a kisfiam is jól megtanulja a nyelvet, használja is mindenféle körülmények között. Hazajárunk sokat, meg a szüleim sokat járnak ide, meg az öcsém. Nagyon fontosnak tartom, hogy ő is jól megtanuljon magyarul és a magyar kultúrát is átvegye.”

Az új emigrációban élők általában transznacionális közösségek, akikre jellemző, hogy olyan szociális mezőket építenek ki, amely összekapcsolja az új hazát a régivel.²⁰ A résztvevők a kérdőívben ezzel egybevágóan azt válaszolták, hogy rendszeresen visszatérnek Magyarországra: 12-en évi 1–2 alkalommal, 7-en évi 3–5 alkalommal, és 1 személy ritkábban. Mindegyik résztvevő jelezte azt is, hogy a látogatások mellett telefonon, emailen, Skype-on, közösségi médián keresztül tartja a kapcsolatot a rokonaikkal és a barátaikkal.

A transznacionális lét annak a lehetőségét is magában rejt, hogy a migráció nem végleges, az egyén előtt nyitva van a visszaköltözés lehetősége. Megkérdeztük tehát, hogy *viszszatekintve, úgy gondolja, jó döntést hozott-e azzal, hogy Hollandiába költözött*, illetve hogy *szándékozik-e valaha visszaköltözni Magyarországra?* Az első kérdésre 17-en válaszoltak

19 Baráti társaság, akik magyar művészeti előadásokat, színházi fellépéseket szerveznek a hollandiai magyarok számára, ahol neves magyar művészek lépnek fel. A megkérdezett résztvevő aktív szervező tagja a szervezetnek.

20 Glick Schiller, Nina – Basch, Linda – Blanc, Cristina: From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly*, 1995. 68 (1). 48–63.

igennel, 2-en megbánták a döntésüket, 1 résztvevő pedig nem tudja eldönteni. A visszaköltözést illetően 12-en bizonytalanok, 5-en nem szeretnék visszaköltözni, míg 3-an igen. Azok, akik nem terveznek Magyarországra visszaköltözni, leginkább a már Hollandiában berendezkedett családi élettel, munkával indokolták döntésüket:

[3] *„Mert itt sokkal könnyebb megélni, ideköt a partnerem, a munkám, minden.”*

[4] *„Minden ideköt, főleg a gyerekeim és az apjuk; nem szeretném megfosztani őket egymástól. Emellett nagyon jól érzem magam itt. Főleg nyaralni járunk vissza ill. bizonyos eseményekre (temetés, esküvő stb.).”*

15 résztvevő jelölte, hogy szokott honvágya lenni és ilyenkor a következő dolgok hiányoznak nekik: ételek, időjárás, család, közvetlenség, barátok, a közvetlen környezet, ünnepek.

Identitás

Általánosságban elmondható, hogy a Berry-féle stratégiák közül (1. ábra) az adatközlők többsége az integráció útjára lépett, mindössze egy résztvevőre jellemző a szegregáció, egy másikra pedig inkább az asszimiláció. A szegregációt választott résztvevő az interjú készítésekor már 29 éve élt Hollandiában, és elmondása szerint az ott eltöltött idő alatt nem volt hivatalos munkája, nem szerzett más nyelvű barátokat és a magyar szervezeteknek sem tagja. Jellemzi a Magyarországra való visszavágyódás és a honvágy:

[5] *„Nekem nagyon-nagyon hiányoznak az otthoni... hát minden. Köztük az anyanyelv is, mert én még azóta is csak a saját nyelvemen tudom jól kifejezni és gondtalanul magamat, hogyha hirtelen reagálni kell, vagy egy bonyolultabb összetételű témáról nyilatkozni kell.”*

Az a résztvevő, aki inkább az asszimilációs, mintsem az integrációs stratégiához sorolható, elmondása szerint nemzetközi környezetben dolgozik, a párja sem magyar, nem tagja magyar szervezeteknek, és ha a jövőben születnének gyerekei, akkor nekik sem tanítaná meg a magyart, mert a holland, angol és török mellett a magyar már túl sok lenne.

[6] *„(...) hát így a magyar nyelvhez kapcsolódva tudom, bennem nincs így ez a nagy magyar nemzet. Lehet, hogy azért, mert nem járok össze... vannak különböző csoportok, de én nem nagyon járok össze az emberekkel, meg egy olyan nemzetközi környezetben vagyok igazából, ahol nem kell kihangsúlyoznom, hogy én magyar vagyok, mert szinte mindenki más, a világ összes országából vannak barátaim, és mind egyek vagyunk. Pont azért, mert különbözünk.”*

A sikeres integrációhoz, illetve a transzkulturális identitás építéséhez vezető úton fontos momentum az eredeti és az új kultúra elemeinek beazonosítása, és annak felismerése, hogy ezek mennyire vannak harmóniában vagy konfliktusban. Az interjúalanyoknál gyakori volt, hogy reflektáltak a magyar és a holland kultúra és/vagy társadalom különbségekre, viszont nem minden esetben oldották fel a két kultúra konfliktusát. Ahogy a következő ([7]) interjúrészletből is látszik, a hollandok pragmatikussága és individualizmusa, amit általában a résztvevő jó dolognak gondol, az egyéni szinten negatívan csapódik le, mivel ezeknek a sajátosságoknak tudja be, hogy azt a fajta kapcsolatot, amit otthon megszokott, az új környezetben nem tudott senkivel kiépíteni. Egy másik résztvevő ([8]) ugyancsak a különbségekre világít rá, viszont inkább azokat az elemeket emeli ki, amelyeket jól be tudott építeni a mindennapi életébe.

[7] „(...) a hollandok sokkal pragmatikusabbak, mint a magyarok, amit én nagyon-nagyon élvezek. Tehát hogy állandóan mindenén sírunk, és mindent túlbonyolítunk, ez hollandoknál nincs. Viszont talán emiatt, vagy ezzel kapcsolatban úgy sekélyesebbnek is érzem őket, tehát úgy nem mélyülnek el dolgokban, nem állnak meg, és megpróbálják megérteni igazán, ami érdek, hanem úgy elvannak a felszínen. Csinálják a dolgukat és akkor minden megy a maga módján. Ugye a holland kultúra sokkal individuálisabb, a magyar meg inkább ez a kollektivista, ezzel minden nap szembesülök. Tehát itt ilyen atomcsaládok vannak, mindenki csinálja a maga dolgát, ha van kedvünk, néha összejövünk, de igazán komolyabb kapcsolatot, legalábbis nekem eddig nem nagyon sikerült senkivel, senki hollanddal kiépítenem. Van egy nagyon jó barátnőm, de hát alig látjuk egymást, mindketten nagyon el vagyunk foglalva, viszont meg tudok vele mindent beszélni WhatsAppon keresztül, de az... nekem nagyon hiányzik ez a testi közelség, a személyes közelség.”

[8] „(...) Hát, hogy mondjam, az életformához alkalmazkodni, igen, inkább azt gondolnám, hogy ilyen kommunikációban már én is változtattam, hogy például inkább, hogy Magyarországon nagyon sokat kell mentetgetőzni, és nagyon sokat kell magyarázkodni, és ez volt az első, amit így tudatosan megváltoztattam azzal, hogy itt Hollandiában általában azt mondják, hogy »nem érek rá«, vagy »elkéstem, ne haragudjatok«. Nem mondja, hogy »azért mert«, nem kezd bele egy ilyen értelmetlen magyarázkodásba, ami jó is, meg rövidebb is, nem lehet belekötni, mert nincs mibe. (...) Aztán ami jó szokás, hogy például az emberek, mikor köszönnek, akkor a nevüket is mondják a megszólítottnak. (...) És ez azért is nagyon jó egyrészt, mert az ember kap egy megerősítést, igen, igen, ez vagyok.”

Az identitás jellemzésénél kiemelték a kettősséget, amit az okoz, hogy a magyarságuk továbbra is fontos számukra, de bizonyos elemeket átvettek, magukévá tettek a holland

kultúrából és életmódból is. Ez a kettősség nem konfliktusként jelentkezik a megnyilatkozásokban, hanem egy olyan sajátosságként, amit a résztvevők magukénak éreznek és elfogadtak. Ez a fajta reflexió jelzi az integráció sikerességét, illetve azt, hogy a tanulmány elején bemutatott Meaders-féle transzkulturális identitás építése megtörtént.

[9] *„hát az [identitás] olyan kettős, szerintem, mert szerintem az emberben mindig benne marad a szülőhazája, tehát az mindig benne van az emberben, és ha nagyon sokáig egy más országban él, akkor kicsit abba az identitás, kicsit az is benne van. Jó, meg van holland útlevélem is, de annyira hollandnak nem érzem magam. Tehát azért a különbségek mindig megmaradnak, hiába próbál az ember valamennyire beilleszkedni, azért az szerintem nem fog soha eltűnni, hogy más országból jött valaki.”*

A transzkulturális identitás nem jelenti a szoros értelemben vett integrációt, amit az is megerősít, hogy az interjúalanyok kijelentik, hogy nem tartoznak a holland közösséghez úgy, mint maguk a hollandok, és többen használják a „kívülálló” címkét is erre az érzésre (lásd [10] és [11]). Azt is tudatosítják, hogy a magyarországi magyar közösséghez is tartoznak, de nem úgy, mint akik otthon élnek: *két otthon között valahol félúton*.

[10] *„Hát igen, azt érzem itt kint, hogy én nem leszek sosem itt otthon úgy, ahogy a hollandok itt vannak. Tehát én mindig egy kicsit kívülálló leszek, ez is része az identitásomnak, és azt hiszem, hogy vagy elfogadom, vagy nem. Ha nem, akkor ugye érdemes lenne valamit tenni ellene, de hát ez ilyen. Itt mindig más leszek. Otthon is más leszek, mert otthon meg nem vagyok az, aki otthon van. Tehát ez most már ez egy olyan helyzet, hogy az ember két otthon között van valahol félúton.”*

[11] *„Én mindig magyarnak fogom érezni magamat, pont ebből kifolyólag mindig kívülállónak fogom magamat itt érezni. Ez sok mindenből összetevődik, de Magyarországon vannak a gyökereim, és soha nem fogom elengedni.”*

Közösséget a résztvevők a hollandiai magyarokkal éreznek épp amiatt a kettősség miatt, amit a hosszabb ideje itt élők éreznek.

[12] *„Én hollandiai magyarnak tartom magamat, és azokkal tartom nyilván a legnagyobb hasonlóságot meg közösséget, akik ugyanígy hollandiai magyarok, mert már, szóval élvezzük az itteni rendszert, így röviden, és hát megmaradtunk magyarnak. Tehát én már Magyarországon sem vagyok olyan maradéktalanul otthon. Szóval nem érzem magam annyira otthon (...). Nem azt mondom, jól érzem én magam, csak nem tudom azt mondani, hogy én magyar magyar vagyok.”*

Összegzés

A kutatás a huzamosabb ideje Hollandiában élő magyar közösség egy szeletével és azok identitásával foglalkozott, és olyan kérdéseket próbált megválaszolni, hogy milyen identitásmintázatok és interkulturális stratégiák azonosíthatók be a közösségben, illetve hogy az új identitás építésének milyen fázisában vannak az egyének. A kérdések megválaszolásához Meaders transzkulturális identitásépítésének elméletét és a Berry-féle transzkulturális stratégiák modelljét használtuk elméleti keretként. A kutatás módszertanát tekintve egy 79 kérdéses kérdőívből és egy interjú vizsgálatból állt. A kutatásban részt vevők egy személyen kívül mindnyájan az új emigrációhoz sorolhatók, akik a 20. század végén érkeztek Hollandiába, és abban különböznek az 1970-es évek előtt kivándorolt csoportoktól, hogy elvándorlásuk motivációja inkább gazdasági, mintsem politikai; esetükben a munka, a tanulmányok, a partner vagy a partner munkája volt a fő oka a migrációnak. Ahogy a kérdőívből kiderült, a résztvevők jellemzően nem tartoznak egyik hollandiai magyar kulturális szervezethez sem (néhány kivételtől eltekintve), amely annak tudható be, hogy fizikailag távol esnek a vizsgált magyarok lakóhelyétől. A szervezethez nem tartozás azonban nem jelenti azt, hogy ezek a magyarok nem tartják fontosnak a magyarságukat, csak épp máshogy élik meg: informális baráti összejöveleket szerveznek a közelben élőkkel, gyakran hazalátogatnak, rendszeresen tartják a kapcsolatot a Magyarországon élő rokonaikkal és barátjaikkal. A vizsgált résztvevőkről azt is elmondhatjuk, hogy megfelelnek a transznacionális közösség kritériumainak, mivel az elvándorlás ténye esetükben nem zárja ki a hazaköltözés lehetőségét, a legtöbben bizonytalanok e kérdést illetően.

Gazsó²¹ szerint az új emigrációval kapcsolatban olyan kérdések kerülhetnek a jövőben megválaszolásra, mint hogy integrálódnak-e a befogadó ország társadalmába vagy továbbmennek, részesei lesznek-e a helyi magyar diaszpórának vagy nem, továbbadják-e az etnikai határok megtartását a gyerekeiknek vagy asszimilálódnak? A kutatás alapján az a kép rajzolódik ki, hogy a vizsgált új emigrációs magyarok sikeresen integrálódtak a holland társadalomba, többségük fontosnak tartja a magyarság, a magyar nyelv és kultúra átadását a gyerekeinek, viszont szervezeti formában nem tagja a hollandiai magyar diaszpórának. Herner-Kovács²² sokadik generációs amerikai magyar fiatalok identitás szerkezetét vizsgáló kutatásában például kimutatta, hogy a magyarsághoz kötődő érzelmi szál erős maradt annak ellenére, hogy a szervezeti tagság egyáltalán nem volt jellemző, viszont a magyarsághoz

21 Gazsó, 2016. A magyar diaszpóra fejlődéstörténete, i.m. 9–35.

22 Herner-Kovács Eszter: Identitásmintázatok az amerikai magyarok sokadik generációjában. *Regio*, 2016. 24 (4). 140–172.

való kötődés inkább a személyes, családi örökséget jelentette. Ez a fajta hozzáállás az itt vizsgált új emigráció tagjainál is érzékelhető volt.

Identitásukat tekintve a megkérdezettek sikeresen ötvözték a két kultúra elemeit és a transzkulturális identitás építésének második vagy harmadik fázisában vannak: tehát vannak olyanok, akik a magyar és a holland kultúra különböző elemeit már beazonosították, de ezek még konfliktusban vannak egymással; illetve vannak azok, akik sikeresen és rugalmasan ötvözték a két kultúra számukra fontos részeit, és ezek az identitásuk szerves részét képezik. Találhatunk példát az izolációra is, amikor az egyén a magyar nyelvhez, kultúrához és identitáshoz ragaszkodik, de nem nyitott a holland társadalomra, és a hollandiai magyar közösségnek sem része. Ennek ellenpólusaként olyan példát is láttunk, hogy az egyén nem tervezi a magyar nyelv és kultúra továbbadását a gyerekeinek, ami az ő életében sem játszik már fontos szerepet. Az identitást általában a kettősség jellemzi, ami a hollandiai magyar közösséghez tartozást erősíti, és egyben elhatárolódik a csak hollandiai holland és a csak magyarországi magyar közösséghez tartozástól.

RESUME

János MÁRTON

The Last 10 Years of Hungarian-Language Public Education in Romania in View of the Number of Students

This study examines the changes in the number of students studying in Hungarian-language public education institutions in Romania in the period 2011–2020. The research relies primarily on the data series of the Romanian Ministry of Education. In the last 10 years, the number of students in Hungarian-language education institutions in Romania, from the level of kindergarten to secondary schools, has decreased by 11.8%, by a total of about 19,500 people. The extent of the change varies depending on the level of education and is related to the structural changes of the Romanian education system in the last decade and a half. From a territorial point of view, the loss of Hungarian-language education is more significant in those counties and settlements where the demographic weight of the Hungarian population is lower (either numerically or proportionally). On the other hand, a stream is perceptible from villages to cities, from smaller administrative units to administrative centres. The change can be felt not only at the level of the number of students, but also at the level of the network of Hungarian-language educational institutions.

Szilvia VARGA – Tibor TORÓ

Hungarian Language Use in Public Educational Institutions

In Romania in the 2018–2019 school year, more than 121,000 Hungarian pupils studied in their mother tongue, mostly in Hungarian medium or Hungarian-Romanian dual stream schools. The linguistic environment of schools is a particularly important issue, as it is the first place where young people encounter the country's official language policy, determining their attitudes toward multilingualism and how they will think about their mother tongue.

The aim of this paper is to examine the differences in the top-down elements of linguistic landscape and language use between Hungarian and mixed schools and whether these institutions comply with the formal linguistic regulations regarding “schoolscapes.” The study argues that the linguistic landscape and internal and external communication of Hungarian and dual stream schools are very different: while in the former the mother tongue of the students is visible and frequently used, in the latter the official language of the country is the dominant one, and in many cases schools do not meet even the minimally regulated linguistic requirements.

While most previous research has studied “schoolscapes” through qualitative research or case studies, this study uses survey-based online techniques to acquire representative data in the matter.

Viktor WETZL – Jenő PALOTAI

St. Elizabeth of Hungary Roman Catholic Church of Cleveland: Case Study of the Church History in Cleveland, Ohio

The aim of our study is to provide a comprehensive picture of the past and present state of the Hungarian churches of Cleveland, with special focus on the city’s first Roman Catholic community, which recently celebrated its 125th anniversary. We analyze the Hungarian religious community of Cleveland and its effect on the Hungarian identity on the basis of literature and fieldwork with interviews and personal interviews. In addition, the study deals in detail with the 125-year-old Saint Elizabeth Church, which was the first Catholic Roman Catholic community of the city and is an integral part of the preservation of Hungarian identity. We conclude that the Hungarian faith communities operating today play an important role in the preservation of the identity of local Hungarians.

Szilvia BÁTYI

“Halfway Between Two Homes”

**The Definition of Identity in the New Emigration Among Hungarians
Living in the Netherlands**

Identity is a complex and dynamic concept as it is composed of many subsystems (e.g. sex, culture, language, social network, etc.) and it can change due to internal (age) or external (change of circumstances) influences. Migration can be considered as an emotional event resulting in identity alteration as it resonates with subsystems. This study focuses on the identity patterns and components of Hungarians who have been migrated to the Netherlands at least seven years prior to data collection. The sample of the study is comprised of 20 participants who have been interviewed and asked to fill in the Social Personal Background questionnaire, which serves as the basis of this study. The results show that almost all of the participants are new emigrants who arrived to the Netherlands at the end of the 20th century and that they are not an integral part of any Hungarian organization, unlike the migrants who arrived pre-1970. However, it is important to note that based on the interviews it is clear that the majority of the participants maintain their Hungarian language and culture and chose integration as an accommodation strategy in their new environment. In their transcultural self, they flexibly select the values and habits from both cultures (Hungarian and Dutch).

SZÁMUNK SZERZŐI

BÁTYI Szilvia

Alkalmazott nyelvész, egyetemi adjunktus, Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet, Veszprém

MÁRTON János

Politológus, oktatáskutató, Omnibus Kft., Gyergyószentmiklós, Románia

PALOTAI Jenő

Közgazdász, doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola

TORÓ Tibor

Szociológus-politológus, oktató, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem; kutatási igazgató, Bálványos Intézet

VARGA Szilvia

Politológus, doktorandusz, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Kommunikáció, Közkapcsolatok és Reklám Doktori Iskola; kutató, Bálványos Intézet; óraadó oktató, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem

WETZL Viktor

Geográfus, doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola